

Literatuurstudie
**(Hoe) werkt talentontwikkeling
bij “risicjongeren”?**

Bouwstenen voor nader onderzoek

Nederlands
Jeugd
instituut



© juli 2011 Nederlands Jeugdinstituut

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op enige andere wijze zonder voorafgaande schriftelijke toestemming.

Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van Raak Pro *Talentontwikkeling bij risicojongeren*, een meerjarig onderzoeksproject van de Hogeschool van Amsterdam, Avans Hogeschool, Nederlands Jeugdinstituut, Universiteit van Amsterdam, De Twern, Divers, Dock, Streetcornerwork, Combiwel, IJsterk, Richard Krajicek Foundation, Roc Tilburg en Roc ASA.

Auteur

Irma van Hoorik

Nederlands Jeugdinstituut
Catharijnesingel 47
Postbus 19221
3501 DE Utrecht
Telefoon 030 - 230 6587
Website www.nji.nl
E-mail i.vanhoorik@nji.nl

Inhoudsopgave

<i>Inleiding en achtergrond</i>	5
<i>Hoofdstuk 1 Jongeren van nu</i>	9
1.1 <i>Inleiding</i>	9
1.2 <i>Generatiekenmerken van jongeren in het algemeen</i>	9
1.3 <i>Opvoedkundig tijdsbeeld</i>	10
1.4 <i>Tijdsbeeld samenleving</i>	12
1.5 <i>Wat zijn “risicjongeren”?</i>	13
1.6 <i>“Risicjongeren” vanuit het perspectief van beheersing en veiligheid</i>	13
1.7 <i>Conclusie</i>	14
<i>Hoofdstuk 2 Ontwikkeling van (top)talent</i>	17
2.0 <i>Inleiding</i>	17
2.1 <i>Wat is talent?</i>	17
2.2 <i>Steunende omgeving</i>	20
2.3 <i>Vormend effect van talentontwikkeling</i>	21
2.4 <i>Talentontwikkeling in the picture bij overheden</i>	22
2.5 <i>Conclusie</i>	25
<i>Hoofdstuk 3 Talentontwikkeling in de meritocratie</i>	27
3.0 <i>Inleiding</i>	27
3.1 <i>Meritocratie als opmaat naar talentontwikkeling</i>	27
3.2 <i>Talentontwikkeling krachtig door positieve benadering</i>	33
3.3 <i>Leren en ontwikkelen op de keper beschouwd</i>	35
3.4 <i>Conclusie</i>	41
<i>Hoofdstuk 4 Talentontwikkeling als empowermentstrategie</i>	47
4.0 <i>Inleiding</i>	47
4.1 <i>Empowerment</i>	47
4.2 <i>Identiteitsontwikkeling in relatie tot eigen kracht: “power from within”</i>	54
4.3 <i>Empowerment via media, participatie-instrumenten en methodieken</i>	56
4.4 <i>Conclusie</i>	60

<i>Hoofdstuk 5 Kansen talentontwikkeling voor "risicjongeren"</i>	63
5.0 <i>Inleiding</i>	63
5.1 <i>Sociaalecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner</i>	63
5.2 <i>Het begrip risico ontrafeld</i>	67
5.3 <i>Dempende of protectieve factoren</i>	75
5.4 <i>Conclusie</i>	79
<i>Hoofdstuk 6 Verantwoording literatuurstudie</i>	83
6.1 <i>Toelichting zoektermen</i>	83
6.2 <i>Databanken die zijn geraadpleegd</i>	84
6.3 <i>Toelichting werkwijze</i>	84
<i>Hoofdstuk 7 Samenvatting en eindconclusie</i>	87
<i>Bronnen</i>	93
<i>Bijlage met definities en cijfermateriaal</i>	105

*“Het grootste talent is dat je wéét dat je talent hebt.
En dat je dan ervoor gaat.
Je moet je bij zo’n carrière voorbereiden
op psychische, emotionele en praktische pijn en teleurstellingen.
En dat moet je kunnen verduren”.*
Pierre Bokma, 2011.

Inleiding en achtergrond

Meedoen aan de samenleving en het ontwikkelen van de eigen kracht van (jonge) burgers zijn belangrijke beleidsdoelen van overheden. Daartoe is op 1 januari 2007 de Wet Maatschappelijke Ondersteuning in werking getreden. Deze wet kent negen prestatievelden. Prestatieveld 2 heet *Preventieve ondersteuning jeugd*. Dit prestatieveld heeft betrekking op jeugdigen – en in voorkomende gevallen hun ouders – bij wie sprake is van een verhoogd risico als het gaat om ontwikkelingsachterstand of uitval zoals schooluitval of criminaliteit, maar voor wie zorg op grond van de Wet op de jeugdzorg niet nodig is dan wel voorkomen kan worden. Dit beleidsterrein geldt als aanvulling op de taken die in andere wetgeving zijn vastgelegd, zoals de Wcpv en de Leerplichtwet¹.

Meedoen gaat bij een groeiende groep burgers niet vanzelf. Tot die groep behoren ook kinderen, tieners en jongeren. Van laatst genoemden vormen de zogenaamde “risicojongeren” de focus voor dit literatuuronderzoek. De overheid anticipeert op de mogelijkheid dat meedoen of participeren aan de samenleving niet zal lukken en dat dit de nodige maatschappelijke implicaties met zich meebrengt. Gemeenten, vooral in de grootstedelijke context, zetten daarom het laatste decennium in op talenten van jeugdige burgers.

Het programma Talentontwikkeling bij risicojongeren is ontwikkeld door de Hogeschool van Amsterdam, Avans Hogeschool, Nederlands Jeugdinstituut, Universiteit van Amsterdam, roc's en werkveldpartners. Centraal in het programma staan drie deelprojecten, waaraan evenzeveel promotietrajecten van docent-onderzoekers van de Hogeschool van Amsterdam en Avans Hogeschool zijn gekoppeld. Aanvullend wordt er in 2011 door het Nederlands Jeugdinstituut, ook een consortiumpartner, onderzoek verricht naar wat er in de literatuur bekend is over de werking van talentontwikkeling bij risicojongeren. Het programma wordt met Raak Pro- subsidie uitgevoerd.

In het jongerenwerk is talentontwikkeling in korte tijd inmiddels ook een gevleugeld begrip geworden. Over de werking en resultaten van talentontwikkeling is nog weinig bekend. Reden genoeg om het fenomeen talentontwikkeling in dit programma grondig onder de loep te nemen. Het doel van het Raak Pro-programma is in bestaande praktijken van talentontwikkeling werkzame bestanddelen inzichtelijk en overdraagbaar maken, om zo de kwaliteit en effectiviteit van talentontwikkeling te verbeteren en de kennis te verduurzamen door publicaties, implementatie en deskundigheidsbevordering voor professionals en onderwijsontwikkeling.

De aanname dat talentontwikkeling een positief effect heeft op risicojongeren sluit aan bij de wetenschappelijke discussie over beschermende factoren rondom risicojongeren. Omgevingsfactoren

¹ Bron: http://www.beleidsplanwmo.nl/prestatievelden/preventieve_ondersteuning_jeugd

(sociale steun) en individuele factoren (zelfbeeld en zelfcontrole) spelen een rol in het voorkomen van probleemgedrag.

Vermoed wordt dat talentontwikkeling bijdraagt aan de ontwikkeling van beschermende factoren, maar van wetenschappelijke onderbouwing is geen sprake. Evenzo is het de vraag wat de werkzame bestanddelen zijn van talentontwikkeling en waarop zij invloed hebben.

Het Raak Pro-programma *Talentontwikkeling bij risicjongeren* is opgezet om hierover meer kennis te vergaren en verklarende principes te ontrafelen.

Het literatuuronderzoek dat het Nederlands Jeugdinstituut voor het Raak Pro-programma *Talentontwikkeling bij risicjongeren* heeft verricht, heeft tot doel om bouwstenen aan te rijken voor het begrijpen van de invloed van talentontwikkeling op het vergroten van de handelingsmogelijkheden en sociale participatie van risicjongeren.

Dank ben ik verschuldigd aan degenen die de conceptversie van deze paper van commentaar hebben voorzien: Judith Metz, projectleider Youth Spot (en opdrachtgeefster voor deze literatuurstudie), Saskia van Oenen, senior medewerker Kenniscentrum van het Nederlands Jeugdinstituut en Marja Valkestijn, hoofd afdeling Educatie en Opvang van het Nederlands Jeugdinstituut.

Probleemstelling ontleed

Taalkundig wordt het begrip van talentontwikkeling door de vraagstelling begrensd. In de vraagstelling ligt besloten dat talentontwikkeling beschouwd wordt als een “zijweg”(bypass) die begaan wordt om een uitkomst te bewerkstelligen waarbij de handelingsmogelijkheden en sociale participatie van “risicjongeren” vergroot zijn. Met andere woorden talentontwikkeling is niet het primaire doel. De beoogde outcome is sociale participatie en actief burgerschap. Deze uitkomst impliceert dat jongeren in het kader van positief jeugd beleid talentontwikkelingskansen aangereikt krijgen om te leren in allerlei sociale verbanden te participeren en als gevolg daarvan een gevoel van welbevinden ervaren. Door de vraagstelling zo te interpreteren is het accent voor dit literatuuronderzoek komen te liggen op empowerment. Zodoende is ook een mogelijke invloed van talentontwikkeling te duiden.

Kanttekeningen bij de term “risicjongeren”

De aanvraag van het Raak Pro-programma is ingediend met de “werktitel”: *Talentontwikkeling bij “risicjongeren”*. Daarmee worden kwetsbare jongeren in risicovolle situaties bedoeld. Hierdoor wordt het risicoaspect verbonden aan de omgevingscontext. Deze is van invloed op het gedrag en handelen van deze jongeren. In deze paper wordt het begrip “risicjongere” desondanks toch gebruikt om het begrip vanuit de literatuur (waar vaak wel over “risicjongeren” gesproken wordt) te ontrafelen, maar steeds bij gebruik ervan tussen aanhalingstekens geplaatst.

Leeswijzer

Dit literatuuronderzoek heeft tot doel om bouwstenen aan te reiken om de vraag:

Wat is er in de literatuur bekend over de invloed van talentontwikkeling op het vergroten van de handelingsmogelijkheden en sociale participatie van “risicjongeren”?

De onderzoeksvraag betreft een tamelijk nieuw terrein. Deze literatuurstudie is breed, maar niet uitputtend uitgevoerd. Vandaar dat de opbrengst meer te beschouwen is als denkrichtingen voor nader onderzoek.

Voor deze literatuurstudie is gezocht op de zoekterm “risicjongeren”, of verwante benamingen, maar ook op zoektermen die te maken hebben met de omgevingscontext. Vanwege het ontwikkelingsaspect van talent is er naar literatuur gezocht die verklarende theorieën bevat op het gebied van ontwikkelen, begeleiden van ontwikkeling en de instrumenten die daartoe ingezet worden.

Deze literatuurstudie heeft heel veel interessante en hopelijk ook bruikbare bouwstenen opgeleverd. Om deze opbrengst in een lopend verhaal te rangschikken is er voor de hoofdstukindeling gekozen om de woorden van de titel *Talentontwikkeling bij “risicjongeren”* als leidraad te nemen en uit te breiden met thema’s die de kennis hierover verrijken.

Beknopte beschrijving van de inhoud van deze paper

Hoofdstuk 1 bevat een vijftal bouwstenen die te beschouwen zijn als een eerste kennismaking met de doelgroep van deze literatuurstudie. Daarbij wordt er vanuit verschillende (wetenschappelijke) disciplines in- en uitgezoomd op de doelgroep, zodat “risicjongeren” zelf en in relatie tot hun leeftijdsgenoten en hun hedendaagse opgroei- en opvoedingscontext in beeld komen. De bouwstenen van hoofdstuk 1 helpen bij het begrijpen hoe bepaalde historische gebeurtenissen, of kenmerken van een bepaalde tijd/omgeving een stempel drukken op de jeugd in die tijd. Voorts helpen de bouwstenen bij het doorgronden van de situatie dat “risicjongeren” bovenop het gegeven dat zij gevormd worden door gebeurtenissen en kenmerken van deze tijd, ook gevormd/ belast worden door/met risico’s in hun opvoedings- en omgevingscontext.

Hoofdstuk 2 staat in het teken van talent en talentontwikkeling en bestaat uit vier bouwstenen. De eerste twee hebben tot doel hebben om meer inzicht te bieden in wat er in de literatuur gevonden is over: wat is talent en hoe kan talent tot ontwikkeling komen. De andere twee bouwstenen houden verband met belangrijke aspecten van talentontwikkeling en helpen bij het doorgronden van: het belang van een steunende omgeving, het vormende effect van talentontwikkeling en waarom talentontwikkeling bij overheden meer in the picture is gekomen. Met dit laatste wordt een brug geslagen naar talentontwikkeling als participatiestrategie.

In *hoofdstuk 3* wordt talentontwikkeling beschouwd vanuit de meritocratische samenleving. De geraadpleegde literatuur heeft drie bouwstenen opgeleverd die helpen om de relatie te begrijpen tussen enerzijds de impact van ontwikkelingen in onze complexe samenleving en anderzijds waarom talentontwikkeling een mogelijke strategie is om de handelingsmogelijkheden en sociale participatie van “risicjongeren” uit te bouwen.

De eerste bouwsteen heeft als doelwit om inzicht te bieden in het verband tussen talentontwikkeling en de onvermijdelijkheid van het levenslang en levensbreed leren. De tweede bouwsteen is gericht op het doorgronden van het succes van de motivatietheorie, die uitgaat van de positieve benadering, namelijk: “appreciative inquiry”. Deze theorie is door het bedrijfsleven omarmd om het rendement van medewerkers te vergroten. Dit gebeurt door te focussen op a) talenten en b) op de kwestie hoe deze talenten verder uitgebouwd kunnen worden. Daarmee biedt de bouwsteen ook een verklaring voor het feit dat talentontwikkeling momenteel zo’n brede navolging geniet. De vierde bouwsteen heeft tot doel om een antwoord te bieden op de vraag welke leertheoretische benadering raakvlakken heeft met de motivatietheorie en de theorie over talentontwikkeling.

Hoofdstuk 4 gaat dieper in op de beleidsstrategie: versterking -ofwel empowerment- via talentontwikkeling. De literatuurresearch in diverse wetenschappelijke disciplines heeft drie bouwstenen opgeleverd. De eerste bouwsteen is bedoeld om inzicht te bieden in het begrip

empowerment (wat is dit, hoe werkt het) en wat zijn de overeenkomsten met de theorie over talentontwikkeling.

De tweede bouwsteen is erop gericht om te doorgronden waarom sociale participatie begint bij zelfversterking en waarom de focus op een ander levensverhaal helpt bij het vergroten van sociale kracht/ kapitaal. De derde bouwsteen heeft tot doel om het inzicht voor het voetlicht te brengen, dat media -via welke talenten of eigen persoonlijke kracht versterkt worden- te beschouwen zijn als proeftuintjes waarin “risicjongeren” ook hun sociale en burgerschapscompetenties tot wasdom kunnen brengen.

Hoofdstuk 5 besteedt aandacht aan talentontwikkeling in relatie tot “risicjongeren”. Met betrekking tot dit onderwerp (die de titel van het Raak Pro-programma omvat) zijn er in de literatuur drie bouwstenen gevonden. De eerste bouwsteen spitst zich toe op de omstandigheden waarin kinderen opgroeien en opvoeding genieten, met als bedoeling om inzicht te bieden in hoe het begrip risico oorzakelijk verbonden is met deze omstandigheden. In de tweede bouwsteen wordt het begrip risico nader beschouwd (waar dreigt risico en wat kan de impact ervan zijn) met de bedoeling om duidelijk te maken dat het begrip risico in de literatuur geduid wordt als: een gecompliceerd begrip, en een gelaagde inhoud kan hebben. Een stapeling van risico’s kan ertoe leiden dat jongeren overbelast raken en daardoor kwetsbaarder zijn, dan andere adolescente jongeren. De derde bouwsteen handelt over beschermende factoren en is gefocust op het begrijpen van het feit dat de mogelijke effecten van risicofactoren met een doelgerichte aanpak of benadering gedempt kunnen worden. Daarmee komt het belang van het jongerenwerk als opvoeders in de vrije tijd (en beschermende factor) in beeld.

In *hoofdstuk 6* is te lezen hoe deze literatuurstudie verricht is. Er wordt toegelicht hoe er te werk is gegaan: welke zoektermen er zijn gebruikt; in welke databanken er gezocht is; waar accenten gelegd zijn.

Hoofdstuk 7 bevat de samenvatting en de conclusie. Daarin wordt de kennis uit de geraadpleegde literatuur in hun samenhang gepresenteerd.

De bronvermeldingen. Hier vindt u een overzicht van geraadpleegde literatuur en websites.

De bijlage biedt allerlei feitelijke informatie, zoals definities en demografische gegevens. Deze informatie heeft onder meer als doel om de inhoud van deze paper te ondersteunen met enige kwantitatieve gegevens.

Hoofdstuk 1 Jongeren van nu

1.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bevat vijf bouwstenen. Inzet van het onderzoeksprogramma Raak Pro-programma Talentontwikkeling bij “risicjongeren” is het achterhalen van de invloed van talentontwikkeling op het vergroten van de handelingsmogelijkheden en sociale participatie van “risicjongeren”. Om de werking van talentontwikkeling voor deze jongeren goed te kunnen begrijpen, is het noodzakelijk om te weten wie die jongeren zijn en in wat voor omgeving zij leven en opgroeien. “Risicjongeren” zijn primair uit jongeren die afkomstig zijn uit kansarme milieus (ouders hebben een lage sociaaleconomische status: SES). Het gaat om jongens en meiden in de leeftijd 10-23 jaar. Dit is ook de doelgroep van het huidige jongerenwerk (Metz, 2011). De “risicjongeren” maken, samen met andere groepen jongeren, deel uit van de huidige generatie jongeren. Om die reden begin ik in de eerste bouwsteen met een portret van de generatiekenmerken van jongeren in het algemeen. Bij de tweede en derde bouwsteen zoom ik vervolgens in op de opvoedingscontext en de tijdgeest, om tot slot in de vierde bouwsteen een portret te schetsen van “risicjongeren”. Daarbij heb ik in de vijfde bouwsteen een specifieke groep “risicjongeren”, die momenteel in de media veel aandacht krijgt, uitvergroot omdat er vanuit het perspectief van beheersing en veiligheid bij hen probleemgedrag vastgesteld wordt. Om te begrijpen wat er onder dat gedrag verstaan wordt, bied ik een indeling en beschrijving van hoe dat probleemgedrag in de literatuur gelabeld wordt. Met deze indeling wordt duidelijk dat jongeren die probleemgedrag in het publieke domein vertonen tegen grenzen aanlopen van wat sociaal aanvaardbaar is.

1.2 Generatiekenmerken van jongeren in het algemeen

Generatiekenmerken vormen een belangrijke bouwsteen voor het begrijpen van de werking van talentontwikkeling voor “risicjongeren”. De bouwsteen helpt te begrijpen dat als we opgroeien in een bepaalde tijd we daar ook door gevormd worden. Jongeren die opgroeien in deze tijd vormen een set aan normen en waarden, meningen en voorkeuren, die gebaseerd zijn op dit tijdsgewricht. Die waarden nemen zij mee in alle levensfasen, in het heden maar ook in hun beeld over de toekomst. Ondanks dat generatiegenoten gemeenschappelijke overtuigingen, waarden en daarmee samenhangend gedrag delen, zijn er individuele verschillen. Deze verschillen zijn echter ontwikkeld tegen de achtergrond van deze tijdgeest (Boschma & Groen, 2006).

1.2.1 Formerende periode

Sommige historische gebeurtenissen kunnen zo'n invloed op hebben op jonge mensen, dat zich in bepaalde periodes generaties kunnen vormen (Manheimm, 1928/29 in: Boschma & Groen, 2006). Becker, Utrechts generatiesocioloog, spreekt van trends in formerende jaren (in Hamann, 2002). Hij doelt hier op de tweede helft van de tienerjaren, de levensfase waarin jongen mensen worden gevormd. Eén generatie omvat mensen die geboren worden gedurende een periode van maximaal twintig jaar (Boschma & Groen, 2006). Boschma & Groen stellen dat -ondanks de kritiek die er is op de expliciete indeling van generaties- de beschrijvingen ervan een sterk verklarende waarde hebben als het gaat om het begrijpen waarom jongeren anders zijn dan volwassenen. Het gaat volgens deze auteurs om een golfbeweging van actie en reactie, van bepalende factoren op het leven van de jeugd

in een bepaalde tijd. Deze ervaringen klinken door en kleuren het volwassen bestaan. Via de opvoeding worden die ervaringen doorgegeven, waarop jongeren op hun beurt weer reageren. Deze jongeren vormen hun eigen identiteit met gebeurtenissen die op hen een onuitwisbare indruk achterlaten. Generatievormende gebeurtenissen zijn bijvoorbeeld de Tweede Wereldoorlog, de seksuele revolutie, een economische crisis. Voor de huidige generatie is dat het ontstaan van de 24/7 vercommercialiseerde informatiemaatschappij. Hun generatievormende pijlers zijn vooral de commercie en internet.

1.2.2 Wisselwerking generaties

In het leven van een gemiddeld persoon spelen drie generaties een rol: grootouders, de ouders en de eigen leeftijdsgenoten. Voor jongeren zijn dat de “babyboomers” (grootouders, geboren tussen 1945-1955: protest, naoorlogse wederopbouw, bomvol idealen, geen merken, bevlogen, andere toekomst, zoektocht naar persoonlijkheid, identiteit los van ouders en autoriteit), generatie “x” (ouders, geboren tussen 1960-1985: negatief, economische depressie, ideologisch vacuüm, opkomst merken, relativiseren, geen toekomst/momentisme, persoonlijkheid is constructie, identiteit is erbij horen) en generatie “Einstein”, -die ook andere aanduidingen kent- (geboren tussen 1988- 1996: positief, groei, opbouw en welvaart, traditionele idealen, overal merken, serieus, goede toekomst, persoonlijkheid is echt, identiteit is oprecht van jezelf).²

1.2.3 Waarden huidige generatie jongeren

De doelgroep voor deze literatuurstudie maakt grotendeels deel uit van de generatie die tussen 1988 en 1996 geboren is. Er zijn verschillende typeringen gevonden deze leeftijdsgroep. Spangenberg & Lampert (2009) spreken van de zogenaamde “grenzeloze” generatie. Als gevolg van de opkomst van de informatiesamenleving en brede toepassing van ICT worden deze jongeren ook wel “homo zappiens” genoemd (Veen, 2000: in Ehlen, 2010). Een andere benaming is de “Einstein generatie” (Boschma & Groen, 2006). Boschma & Groen zijn werkzaam bij communicatiebureau “Keesie”, dat gespecialiseerd is in het bereiken van kinderen en jongeren en hun omgeving. Zij ontdekten dat jongeren van de 21e eeuw andere eisen stellen aan communicatie, reclame en media. Vandaar dat zij zich verdiept hebben in de kenmerken en waarden van de nieuwe generatie. Zij typeren de “Einstein generatie” als sociaal, maatschappelijk betrokken, functioneel, trouw, op zoek naar intimiteit, zakelijk en mediasmart. Kort samengevat vinden zij hen slimmer, sneller en socialer. Spangenberg & Lampert (2009) onderscheiden als waarden: intens leven, uiterlijkheden, kickervaringen, status en netwerken.

1.3 Opvoedkundig tijdsbeeld

De bouwsteen die hier behandeld wordt betreft informatie die helpt te begrijpen dat het gedrag van jongeren een reactie vormt op hun omgeving en op hun opvoeders met hun eigen generatiekenmerken en waarden.

De huidige jongeren groeien op in een cultuur waarin jong zijn verheerlijkt wordt. Er lijken steeds minder prikkels aanwezig om volwassen te worden. Peter Giesen (in: Spangenberg & Lampert, 2009) noemt het uitstel van de volwassenheid het “Peter Pansyndroom”. Tegelijkertijd zijn authenticiteit en identiteit kernwaarden in deze tijd. Jongeren zijn op zoek naar hun identiteit en willen graag dingen doorgronden en begrijpen. Spangenberg en Lampert (2009) zeggen hierover dat dit alleen lukt met een inspirerende superieur die ook streng kan zijn. En dat laatste is volgens de auteurs een probleem. Volwassenen hebben het “forever young-ideaal” omarmd en daarnaast rust er

² Dit is een indeling volgens Boschma & Groen (2006).

een taboe op opvoeden en gezag. Hierdoor wordt het belang van zelfbeheersing en het nemen van verantwoordelijkheid gebrekking op jongeren overgedragen.

Schadelijke gevolgen die zij signaleren zijn: obesitas, alcoholmisbruik, schooluitval, schulden en publieke agressie.³ De conclusie dat ouders geen grenzen trekken, is wetenschappelijk niet onderbouwd. Het Trendrapport 2010 (CBS, 2010) onderstreept echter wel de bevindingen over gezondheid van de jeugd. Het aandeel jongeren met overgewicht is sinds 1983 toegenomen. Een derde van de 10-20 jarige stak in 2010 dagelijks een sigaret of sjekkie op en het merendeel van de scholieren had in 2007 voor hun 16e verjaardag alcohol gedronken. Een derde van de scholieren had ook op deze leeftijd met cannabis geëxperimenteerd. CBS signaleert eveneens dat het aantal niet-rokers toeneemt en het cannabis gebruik geleidelijk afneemt. Slechts een klein deel van de scholieren gebruikt harddrugs. Jongeren van 12-25 zijn wel meer gaan bewegen. Niet met alle jongeren gaat het even goed. Een deel van de jongeren heeft tijdens hun ontwikkeling te maken met opvoed- en opgroeioproblemen. In 2009 deden ruim 100.000 jongeren een beroep op de bureaus voor jeugdzorg. Dit is geen weerspiegeling van de werkelijke hoeveelheid jongeren met opvoed- en opgroeioproblemen, omdat deze problemen niet altijd gemeld worden. Groepen die het moeilijk hebben met opvoeden en opgroeien, blijken minder gebruik te maken van beschikbare geïndiceerde zorg dan mag worden verwacht. Er is sprake van een overconsumptie door andere gezinnen die deze zorg naar verhouding minder nodig hebben (Hermanns, 2000).

Opvallend verschijnsel is dat kinderen jarenlang hoger op de maatschappelijke ladder eindigden dan hun ouders. Sinds kort treedt er sociale daling op, omdat keuzes vroeg in de levensloop de latere maatschappelijke positie bepalen (RMO, 2011). De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling adviseert om zowel te investeren in jonge burgers als in de onderlinge solidariteit van de omgeving. De raad ziet een nieuwe harde scheidingslijn in de samenleving ontstaan die bepaald wordt door het opleidingsniveau van burgers.

1.3.1 Reactie op het taboe op opvoeden

Het taboe op opvoeden is een bouwsteen die voor de werking van talentontwikkeling van belang is. Het is namelijk een belangrijk kenmerk van de hedendaagse opvoedkundige omgeving waarin jongeren opgroeien. De bouwsteen helpt bij het begrijpen dat de handelwijze van de opvoedende generatie "x" gevolgen heeft voor hoe hun kinderen zich in sociale situaties (kunnen) handhaven. Daarover is momenteel veel commotie.

Aan het einde van het eerste decennium van het nieuwe millennium komt er vanuit wetenschappelijke hoek een pleidooi voor het opvoeden van de jeugd (Hermanns, 2009). Hermanns signaleert dat er pas ingegrepen wordt als gedragsproblemen bij kinderen en jongeren onhoudbaar worden. Veel gedragsproblemen, die volgens Hermanns in beginsel gewoon bij het opgroeien horen, kunnen voorkomen worden door opvoeding. Tegelijkertijd is er een maatschappelijke tendens dat het gedrag van jongeren al snel als hinderlijk ervaren wordt (Hermanns, 2009; Mudde, 2011; De Winter, 2011; Van Ewijk, 2010). Daarom pleit De Winter in zijn boek *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding*, om jeugdbeleid niet alleen te concentreren op gedrag, maar op het leren begrijpen en internaliseren van democratisch burgerschap, humaniteit en vrijheid. De Winter is betrokken bij het fenomeen de "vreedzame" school die rust op de pijler van democratisch burgerschap, humaniteit en vrijheid.

Een soortgelijke opvatting is te vinden bij Oosterling (2010). In zijn boek *Woorden als daden* beschrijft hij dat daadwerkelijke duurzame interesse het kernbegrip is van samenleven. Oosterling

³ Dit geldt ook in toenemende mate voor meisjes. Bron:

<http://www.zorgwelzijn.nl/web/show/contentid=17195/id=79614/langid=43>: *Criminaliteit onder meisjes flink toegenomen*, 04-07 2011 | 11:55.

organiseert als stadsfilosoof het project *Fysieke Integriteit* in een aantal wijken in Rotterdam-Zuid. Door middel van allerlei projecten in de wijk tracht Oosterling jong en oud met elkaar te verbinden. Kernconcepten bij Oosterling zijn mededelen en deelnemen. Deze twee kernconcepten verbindt hij met leefbaarheid en duurzaamheid. Participatie/deelnemen houdt in deze sociaal ecologische visie verband met mededelen/ meebeslissen. Bij de praktische vertaling van zijn kernconcepten focust Oosterling op vakmanschap. De betekenis van dit begrip ontleent hij van Sennet (2008). Deze geeft een brede invulling aan vakmanschap omdat hij het beschouwt als een sociaal, cultureel en artistiek begrip. Ook een manager kan vakbekwaam zijn. Sennet benadrukt dat het bij vakmanschap vooral gaat om de inspanningen die niet om externe doelen maar om zichzelf worden gedaan. Juist de intrinsieke waarde van werk moet volgens hem opnieuw gewaardeerd worden. Oosterling deelt deze opvatting en is van mening dat als mensen als vakman ergens mee bezig zijn, dat dit hen een gevoel van verantwoordelijkheid en binding geeft. Zijn ideeën worden op een brede school in de wijk Bloemhof in Rotterdam-Zuid in praktijk gebracht door kinderen (en jongeren) te trainen in vaardigheden zoals koken, tuinieren en judo. ⁴ Door groeiend vakmanschap groeit het gevoel van verantwoordelijkheid en binding. Oosterling noemt dit de eco-sociale cirkel: tuinieren-koken-eten-en bewegen. Reflectie is een noodzakelijk ontwikkelingsaspect. Daarom oefenen kinderen ook het vakmanschap filosofie.

1.4 Tijdsbeeld samenleving

Een ander aspect van de leefsituatie van jongeren is de samenleving waarin jongeren opgroeien. Dit aspect vormt een bouwsteen voor het begrijpen van de werking van talentontwikkeling omdat het (globaal) inzicht geeft in wat het van jongeren vraagt om in deze samenleving op te groeien, zich daartoe te verhouden en daaraan actief te participeren.

Van Ewijk (2010) spreekt van een sociaal gevoelige tijd. Dat heeft te maken met de complexiteit van onze samenleving die leidt tot een toenemende sociale gevoeligheid en kwetsbaarheid. Van Ewijk stelt in zijn oratierede *Maatschappelijk werk in een sociaal gevoelige tijd*, dat onze sociale wereld met de exponentiële groei van de kennis en economie in korte tijd veel complexer is geworden. Door de toename aan kennis en welvaart is er meer differentiatie in beroepen, instituties, informatie en mogelijkheden. Van Ewijk signaleert dat er geen gemeenschappelijk raamwerk is, maar een veelvoud aan perspectieven, constructies en werkelijkheden, waarin herkenbare structuren moeilijk te herkennen zijn. De mens is volgens hem losgemaakt van overzichtelijke herkenbare multifunctionele levensgemeenschappen, zoals de dorpen en kleine steden, de standen en de gilden waren. In plaats daarvan is de mens een bewoner geworden van “communities” die ieder een eigen samenstelling hebben met een eigen doel of functie. Het individu moet zelf de verbinding zien te leggen en zich voortdurend aanpassen aan die verschillende en veranderende banden. Die dagelijkse complexiteit vraagt van de mens een grote vaardigheid om zichzelf een profiel te geven en een positie in de samenleving te vinden. Hij wijst erop dat het sociale vermogen in onze tijd zo hoog gewaardeerd wordt, dat het daarmee een uitsluitingsgrond is geworden. Een toenemende groep heeft het moeilijk om aan de huidige complexe samenleving deel te nemen.

⁴ Op de obs De Bloemhof in Rotterdam-Zuid wordt een nieuw onderwijsvisie in praktijk gebracht: het *Wanitaonderwijs*: www.idee-ja.nl. In deze visie staat het kind met zijn/haar talenten centraal. Samen met allerlei maatschappelijke en pedagogische partners oefenen kinderen in levensechte sociale contexten voor het actieve burgerschap. Daarbij komen alle intelligentiegebieden aan bod. Henk Oosterling heeft deze school uitgekozen om uitvoering te geven aan zijn project *Fysieke Integriteit*. Zijn sociaal ecologische benadering sluit goed aan bij deze onderwijsvisie.

1.5 Wat zijn “risicojongeren”?

In de vorige paragrafen is er als het ware uitgezoomd om de tendensen in het opvoeden en in de sociale context van jongeren (in het algemeen) in beeld te krijgen inclusief de generatiebepalende gebeurtenissen en factoren die voor het verdere verloop van hun leven vormend zijn. In deze paragraaf wordt er ingezoomd op de jongeren die aangeduid worden als “risicojongeren”. De informatie van deze bouwsteen is essentieel omdat het Raak Pro-programma *Talentontwikkeling bij “risicojongeren”* zich richt op deze doelgroep. In hoofdstuk 5 wordt dieper ingegaan op het begrip risico in de relatie tot de opgroei- en opvoedingscontext van jongeren.

“Risicojongeren” zijn volgens de thesaurus van het Nederlands Jeugdinstituut: jongeren bij wie zich problemen voordoen, waardoor de psychische, sociale of cognitieve ontwikkeling wordt bedreigd, waardoor zij een gevaar voor zichzelf of hun omgeving zijn, of zelf gevaar lopen, of (vroegtijdig) buiten de maatschappij dreigen te vallen. Hieronder vallen kwetsbare jongeren, zoals mishandelde jongeren, vluchtelingenjongeren, jongeren met verslaafde ouders en jongeren met een achterstand. Er zijn meer jongens dan meisjes die aangemerkt worden als “risicojongere”. Volgens neurowetenschapper Crone heeft dit te maken met het feit dat het emotionele systeem van meisjes sneller ontwikkeld is en meisjes sneller volwassen worden (Pennings, et al., 2009). De Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid spreekt liever niet over “risicojongeren” maar over overbelaste jongeren: jongeren die teveel ballen in de lucht moeten houden (WRR, 2009).

1.6 “Risicojongeren” vanuit het perspectief van beheersing en veiligheid

In paragraaf 1.5 is het begrip “risicojongeren” onder de loep genomen. “Risicojongeren” hebben te kampen met problemen en vaak een stapeling aan problemen die hun ontwikkeling beïnvloeden en **kunnen** leiden tot probleemgedrag. Dit hoeft niet per se zo te zijn, maar er is wel een zeker risico aanwezig. In die zin zijn het kwetsbare jongeren. De bouwsteen die nu aan bod komt helpt bij het begrijpen van wat er in de literatuur vanuit het perspectief van beheersing en veiligheid verstaan wordt onder probleemgedrag. Deze indeling zegt niets over problemen die leiden tot sociale onhandigheid, pesten, spijbelen, middelengebruik, etc.

Probleemgedrag, beschouwd vanuit beheersing en veiligheid, wordt ingedeeld in de categorieën: hinderlijk, overlast gevend en delinquent gedrag. (Ferwerda & Van Ham, 2010). Auteurs omschrijven deze specifieke soorten van probleemgedrag van jeugdgroepen als volgt:

Hinderlijke jeugdgroep

Deze groep hangt wat rond in de buurt, is af en toe luidruchtig aanwezig en trekt zich niet zoveel aan van de omgeving. Soms loopt het uit de hand en zijn er kleine schermutselingen, maar dat is doorgaans snel in de kiem gesmoord en vaak ook meer toeval dan gepland. Ook maakt de groep zich incidenteel schuldig aan kleine vernielingen. Een beperkt aantal jongeren maakt zich soms schuldig aan (veelal lichte) gewelds- en (in mindere mate) vermogensdelicten. Over het algemeen is het een groep die nog voldoende “autoriteitsgevoelig” is en aanspreekbaar is op zijn gedrag.

Overlast gevende jeugdgroep

Deze groep is iets nadrukkelijker aanwezig, kan af en toe provocerend optreden, valt omstanders wel eens lastig (uitschelden of zelfs intimideren), vernielt regelmatig allerlei zaken en laat zich veel

minder gelegen liggen aan andere mensen. Geweldsgebruik wordt niet geschuwd en de groepsleden zijn ook minder goed te corrigeren.

Ook de lichtere vormen van criminaliteit waar de groep zich schuldig aan maakt, worden doelbewuster gepleegd en de groepsleden zijn ook meer bezig om te zorgen dat ze niet gepakt worden.

Criminele jeugdgroep

Deze groep bestaat (in ieder geval voor een deel) uit jongeren die behoorlijk op het criminele pad zijn geraakt. Ze zijn al vaker met de politie en justitie in aanraking gekomen. Kenmerkend voor dergelijke groepen is dat ze meer en meer criminaliteit plegen voor het financiële gewin in plaats van voor de kick of het aanzien. Deze jongeren scoren ook hoog op de delicten waar de andere twee typen groepen hoog op scoren. De feiten zijn echter ernstiger en ze schrikken ook niet terug voor het gebruik van geweld.

Uit onderzoek blijkt dat delinquente jongeren een ander risicopatroom hebben dan niet-delinquente jongeren (Heiden-Altema & Van der Bol, et al., 2000). Voor risicofactoren met betrekking tot persoonlijkheid, antisociaal en afwijkend gedrag, justitieel verleden, school en vrienden hebben delinquenten hogere gemiddelde risicoscores dan niet-delinquenten dat aangeeft dat zij op deze gebieden aan meer risicovolle omstandigheden blootstaan dan niet-delinquenten. Delinquente jongeren worden hierbij in drie verschillende groepen ingedeeld, te weten: harde kern, of ernstig-delinquenten, licht-criminelen en first offenders. Indeling vindt plaats op basis van de zwaarte van het gepleegde delict en de frequentie waarmee de delicten gepleegd zijn. Delinquent gedrag duurt vooral voort, of kan verergeren als zich op alle gebieden risicovolle omstandigheden (blijven) voordoen. Preventie is volgens auteurs niet meer mogelijk bij jongeren met een omvangrijk justitieel verleden. Risicovolle omstandigheden op het gebied van gezin en opvoeding vormen klaarblijkelijk vooral een katalysator voor het ontstaan van risicovolle omstandigheden op andere levensgebieden, die vervolgens tot delinquent gedrag leiden.

1.7 Conclusie

In dit hoofdstuk zijn vijf bouwstenen bijeengebracht die meer inzicht bieden in de doelgroep van het Raak Pro-programma *Talentontwikkeling bij "risicjongeren"* in relatie tot de opvoedingscontext en de tijdgeest. Immers, om te begrijpen wat de mogelijke werking is van talentontwikkeling bij de "risicjongeren", is het noodzakelijk om te weten wie die jongeren zijn en in wat voor omgeving zij leven en opgroeien en waar de mogelijke risico's schuilgaan. Literatuur wijst op een 5-tal relevante bouwstenen, die nog ruw beschreven zijn, omdat deze in het vervolg van deze paper een nadere uitwerking krijgen.

De conclusie ten aanzien van de eerste bouwsteen is dat het opvoeden van jeugd "verleerd" lijkt en daarover ontstaat irritatie in de publieke ruimten. Generatiekenmerken kleuren de trend van het opvoeden. Er lijkt bij de huidige opvoeders, die behoren tot de generatie "x", een taboe op opvoeden te liggen. Jongeren van nu staan, behalve als generatie "y" en de "Einsteingeneratie", ook te boek als "grenzeloze" generatie. Grenzeloos heeft betrekking op de algemene tendens dat er weinig tot geen grenzen gesteld worden. De verklaring daarvan is te vinden in het feit dat jong zijn in onze maatschappij verheerlijkt wordt. Bij ouders die hier in extreme vorm uiting aan geven, wordt er al gesproken over het "gouden kooi" syndroom.

De conclusie ten aanzien van de tweede bouwsteen over de omgeving is dat de omgeving de generatiekenmerken van de huidige jongeren versterkt de door:

1) het wegvallen van een gemeenschappelijk raamwerk; 2) het wegvallen van overzichtelijke herkenbare multifunctionele gemeenschappen die een opvoedende functie vervullen; 3) onze complexe samenleving waarin het individu in snel wisselende sociale verbanden zijn/haar weg moet weten te vinden.

Met betrekking tot de derde bouwsteen kan geconcludeerd worden dat het gebrek aan opvoedingsomgevingen leidt tot schadelijke gevolgen bij een deel van de jeugd. Ook hun omgeving ondervindt/ervaart in meer of mindere mate hinderlijke gevolgen. Dat laatste heeft ook te maken met een afnemend tolerantieniveau. De schadelijke gevolgen van het gebrek aan opvoeding **kunnen** zijn: probleemgedrag, obesitas, alcoholmisbruik, schooluitval, schulden en publieke agressie. Hinderlijke gevolgen bestaan uit (het gevoel) van overlast vanwege het gedrag van (de groep) jongeren en hun houding waardoor andere burgers zich in de publieke ruimte onveilig voelen, of zijn. Probleemgedrag van jongeren beschouwd vanuit het perspectief van beheersing en veiligheid, wordt gecategoriseerd naar zwaarte/ ernst: hinderlijk, overlast gevend en crimineel.

De schade als gevolg van een gebrekkige opvoeding bij het ingroeien in de complexe samenleving kunnen een grotere impact hebben, namelijk uitsluiting en segregatie. Om deze ontwikkeling te keren wordt er vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines een pleidooi gehouden voor opvoeden en ontwikkeling van burgerschap in onze complexe samenleving. De huidige samenleving stelt hoge eisen aan het individu. Jongeren hebben begeleiding nodig bij het volwassen worden en bij het ingroeien in de samenleving en in diverse soorten van sociale verbanden. Begeleiding die een goede balans weerspiegelt tussen grenzen stellen en inspireren, die erop gericht is om de verbinding te realiseren met de samenleving, te beginnen met de omgeving waarin zij opgroeien en verpozen.

De conclusie voor de vierde bouwsteen, die de groep “risicjongeren” betreft, is dat het risico verbonden is met de opgroei- en opvoedingscontext en dat risico inhoudt dat jongeren niet noodzakelijkerwijs probleemgedrag vertonen. De groep “risicjongeren” is een kwetsbare groep, omdat (een stapeling van) problemen hun ontwikkeling ongunstig (kan) kunnen beïnvloeden, waardoor zij buiten de boot **dreigen** te vallen. Ze worden ook wel overbelaste jongeren genoemd. Een deel van hen valt ook daadwerkelijk tussen wal en schip en een kleine groep “kiest” voor een criminele carrière. Niet alle “risicjongeren” vertonen dus hinderlijk of overlast gevend gedrag. Sommigen hebben leerproblemen, of hebben ouders met een lage intelligentie, anderen hebben schulden of zijn werkloos.

Hoofdstuk 2 Ontwikkeling van (top)talent

2.0 Inleiding

Inzet van het Raak Pro-onderzoeksprogramma *Talentontwikkeling bij “risicjongeren”* is het achterhalen van de invloed van talentontwikkeling op het vergroten van de handelingsmogelijkheden en sociale participatie van “risicjongeren”. Om de werking van talentontwikkeling voor deze jongeren goed te kunnen begrijpen, is het daarom noodzakelijk om te weten wat er onder talent verstaan wordt en wat noodzakelijke randvoorwaarden zijn om talent tot ontwikkeling te laten komen. Met kennis van talent en talentontwikkeling kan er betere een afweging gemaakt worden of dit een geschikte benadering is om de handelingsmogelijkheden en sociale participatie van “risicjongeren” te vergroten.

Om die reden begin ik dit hoofdstuk met een schets van talent en talentontwikkeling. Dit is een vrij nieuw aandachtsgebied in de wetenschap. De bouwsteen over talent en talentontwikkeling bevat eveneens aspecten die helpen begrijpen hoe talent tot ontwikkeling gebracht kan worden en wat daarbij de vereiste randvoorwaarden zijn. Ik licht daarbij twee aspecten uit. Het eerste aspect is van betekenis, omdat het bij veel “risicjongeren” aannemelijk is dat zij minder steun van thuis uit kunnen verwachten en dat die steun bij talentontwikkeling dus georganiseerd zou moeten worden. Het tweede aspect, namelijk het vormende effect neem ik onder de loep, omdat hier mogelijk een verklaring schuilgaat voor hoe talentontwikkeling van invloed kan zijn op de handelingsmogelijkheden van “risicjongeren”. Ondanks het feit dat onderzoek naar talent en talentontwikkeling merendeels gericht is op de prestaties van toptalent, vind ik kennis hierover essentieel. Vanuit het perspectief van toptalentontwikkeling wordt het mogelijk om te bezien hoe deze inzichten te vertalen zijn naar talentontwikkeling in een brede betekenis. Tot slot besteed ik daarom ook aandacht aan de vraag waarom talentontwikkeling bij overheden in de aandacht is gekomen. Daarmee sla ik de brug naar “brede talentontwikkeling”.

2.1 Wat is talent?

Deze bouwsteen verschaft meer kennis over wat er in de literatuur bekend is over talent. Daarbij wordt inzicht geboden in de noodzakelijke voorwaarden om talent tot ontwikkeling te brengen. Deze kennis helpt om te begrijpen of en hoe talentontwikkeling invloed kan uitoefenen op de handelingsmogelijkheden en sociale participatie van “risicjongeren”.

Talent lijkt een moeilijk te definiëren begrip. Synoniemen van talent zijn: aanleg, begaafdheid, kunde, gave, geschiktheid. In van Dale wordt het woord talent dat uit het Latijns (*talentum*) en het Grieks (*talanton*) afkomstig is als volgt omschreven: weegschaal, een bepaald gewicht (aan zilver), een (grote) som geld. De tweede betekenis, afkomstig uit de Bijbel, is: een gave of bezit (door God geschenken) met betrekking tot het gebruik dat men ervan maakt (naar Matth. 25:14 vgg.). Deze omschrijvingen lijken ten grondslag te liggen aan de uitdrukking: woekeren met de talenten die je hebt. In de wetenschappelijke literatuur wordt het individuele aanlegverhaal bestreden. De Amerikaanse droom van het individuele succesverhaal lijkt niet op te gaan. Aanleg is mooi meegenomen, maar om succesvol te zijn is het van meer belang om veel te oefenen en op het juiste moment op de juiste plek te zijn. Ook IQ is veel minder bepalend voor de ontwikkeling van excellente prestaties dan motivatie en doorzettingsvermogen (Gladwell, 2008, 2009; Kropman, 2011; Verhoeven 2010; Baanders, 2000; Cohen de Lara: in Studulski, 2010).

Op het gebied van sport kunnen sportspecifieke factoren mede bepalend zijn voor het succes, bijvoorbeeld het paard in de paardensport (Verhoeven, 2010), of fysieke bouw zoals iemands lengte bij het hoogspringen (Rikers, 2009).

Topprestaties zijn slechts voor 40-50% afhankelijk van de juiste genen, zegt hoogleraar cognitieve neurowetenschap Lamme (in: Kropman, 2011).

Ook blijken toptalenten vooral in middelgrote steden te wonen. Daar is een relatief goed voorzieningenniveau dat gelegenheid biedt om te trainen. Door de schaalgrootte is het eenvoudiger om gescout te worden. Het maakt ook uit wanneer je geboren bent. Bij een groepindeling gebaseerd op kalenderjaren heb je, wanneer je vroeg in het jaar geboren bent, meer kans om een toptalent te worden, omdat je meer tijd gehad hebt om te oefenen en je te ontwikkelen (Gladwell, 2008).

Datzelfde geldt bij een andere indeling: bijvoorbeeld bij het sportseizoen en leerstofjaarklassensysteem. De kinderen die in augustus een bepaalde leeftijd bereiken zijn in het voordeel ten opzichte van kinderen die pas later in het jaar die leeftijd bereiken.

In Nederland heeft Rikers onderzoek gedaan naar verklaringen van talentontwikkeling (Rikers, 2009). Rikers komt eveneens tot de conclusie dat de ontwikkeling van een talent meer te maken heeft met trainen (van zaken waar je nog niet goed in bent) en motivatie, dan met aanleg. In zijn oratie *Van dubbeltje tot kwartje* (2009) wijst hij op de tien-jaar regel, die Simon & Chase in 1973 vaststelden. Rikers is van mening dat de hardnekkigheid van het talentdenken in onze maatschappij te maken heeft met het gegeven dat het vele aantrekkelijke kanten heeft. “Talent hebben betekent dat je over iets beschikt waar anderen niet over beschikken, waardoor je een uniek mens bent. Zoiets wil je niet reduceren tot iets banaals als hard werken.” Leraren en trainers kunnen slechte prestaties afdoen door te stellen dat hun pupil geen talent heeft, waardoor zij zelf niet kunnen worden aangesproken.

De Tilburgse filosoof Cobben doet in een interview (in: De Rek, 2011) de uitspraak dat het onderdeel hard werken in onze hedendaagse samenleving wordt weg gefilterd. Vroeger was het volgens hem gangbaarder om tientallen jaren te werken om je talent te ontwikkelen. Nu zijn mensen op een snelle manier zoek naar mogelijkheden om erkenning te verkrijgen. Erkenning lijkt momenteel slechts te bestaan als het huist in de media. Cobben is van mening dat dit gegeven bedreigend is voor kwetsbare mensen.

2.1.1 “Deliberate practice”

Dat talent niet louter een kwestie van oefenen is, maar ook te maken heeft met hoe er geoefend wordt, is een belangrijk element bij het begrijpen wat talentontwikkeling is. De theorie hierover laat zien dat talentontwikkeling aan een aantal fundamentele randvoorwaarden gebonden is. Zonder die randvoorwaarden komt talent niet tot ontwikkeling. Daarnaast lijkt er een verzadigingsmoment te zijn, waarop het prestatieniveau stagneert, ondanks de inspanningen die geleverd worden en de kwaliteit van de begeleiding. De kennis over het uitblijven of minder ervaren groei van de prestaties kan helpen te begrijpen waarom en wanneer “risicjongeren” hun motivatie verliezen om te investeren in hun talenten.

Rikers (2009) beschrijft in zijn oratierede dat talentontwikkeling, afgezien van een groot aantal oefeningen (10.000), mede afhankelijk is van de kwaliteit van de training. Hierbij baseert hij zich op de man die er zijn levenswerk van gemaakt heeft om het belang van de kwaliteit van de oefening te onderzoeken, namelijk de Zweedse onderzoeker Ericsson. Ericsson introduceerde de “deliberate practice” theorie. “Deliberate practice” duidt op een vooraf goed doordacht plan, waarbij de activiteiten gericht zijn op een duidelijk doel, namelijk het verhogen van de prestatie.

Daarvan zijn de kenmerken:

- Er moet duidelijk omschreven zijn wat er geleerd moet worden.
- De training-, of oefentaken moeten aansluiten op het niveau van de lerende.
- Er moeten mogelijkheden zijn voor herhaling.
- Fouten moeten gemaakt en gecorrigeerd kunnen worden.
- Er moet sprake zijn van een goede feedback.

Bloom (1985) onderscheidt in de ontwikkeling van een topprestatie vier fasen: 1) ontdekken wat leuk is en wat je meer wilt doen; 2) de fase van regelmatig oefenen (in clubverband en meedoen aan wedstrijden); 3) gescout worden en begeleiding krijgen van goede coaches (voor weinigen weggelegd, brengt ook intensieve training met zich mee en reisafstanden) en 4) het leveren van unieke prestaties. Niet iedereen doorloopt deze ontwikkelingsstadia even succesvol. Veel mensen starten enthousiast met een hobby en gooien er vervolgens het bijltje bij neer. De verklaring zit in de “power law of practice/learning” (Newell & Rosenboom, 1981; in Rikers, 2009). Deze wetmatigheid betreft de combinatie van de assen trainingstijd (horizontaal) en het prestatieniveau (verticaal). In de beginperiode is er een enorme groei zichtbaar. Op de as van het prestatieniveau stijgt de lijn in het begin vrij stijl omhoog. Echter, naarmate de tijd vordert, zijn met dezelfde oefentijd de stappen voorwaarts steeds kleiner. In de zwem-, atletiek- of schaatssport is bijvoorbeeld zichtbaar dat toptalenten hun tijden op de sprintafstanden met veel trainen slechts met honderdsten van secondes kunnen verbeteren. De oefenfase is een kritieke fase, omdat de stagnatie van het prestatieniveau ontmoedigt en opgeven op de loer ligt. Want, vanaf de oefenfase verloopt de groei in hele kleine stapjes. Doorzetten is juist in deze periode van belang om echt te kunnen uitgroeien tot iemand die excellente prestaties levert.

Met betrekking tot “risicojongeren” zou bovenstaande betekenen dat talentontwikkeling goede begeleiding/ coaching, een goed doordacht plan, goede randvoorwaarden en mogelijkheden en een steunend netwerk vraagt. Eveneens vraagt het punt van de “power law of practice/learning” van begeleiders/coaches dat zij de “risicojongeren” door deze kritieke fase kunnen loodsen.

2.1.2 Talenterkenning

Een ander aspect dat verband houdt met talentontwikkeling is talenterkenning (scouting). Bij het begrijpen van talentontwikkeling is het nodig om te weten hoe je kunt achterhalen wie welk talent heeft. Over het onderwerp talenterkenning bestaan in de literatuur accentverschillen. Niettemin helpen deze verschillende opvattingen samen bij het begrijpen van de invloed van talentontwikkeling op de handelingsmogelijkheden en sociale participatie van “risicojongeren”.

In de literatuur wordt er verschillend geschreven over het uitgangspunt dat talent een gave is die van nature in de persoon aanwezig is. Als ervan uitgegaan wordt dat talent al in de persoon besloten ligt, dan is het van belang om op zoek te gaan naar dat talent en dat te “articuleren”. Daarvoor moeten criteria voorhanden zijn. Het uitgangspunt dat talent vooral een zaak is van hard werken en veel uren maken, impliceert dat aanleg meegenomen is, maar niet per se noodzakelijk is. Talent lijkt in deze opvatting minder afhankelijk van aanleg.

In *Alles is talent* (Miedema, et al., 2010) wordt betoogd dat het van belang is om in een zo'n vroeg mogelijk stadium te herkennen welk(e) talent(en) voldoende perspectief biedt/ bieden om verder te ontwikkelen. Dit uitgangspunt verschilt met dat van Rikers (2009). Deze concludeert dat oefenen en goede begeleiding meer van doorslaggevende betekenis zijn.

Maar hoe zijn talenten te herkennen? De meest eenvoudige manier om erachter te komen wat iemands talent is, lijkt om daar bij mensen zelf naar te informeren. Bij kinderen blijkt dat minder te werken, omdat ze meestal kiezen voor dingen die ze leuk vinden (Miedema, et al., 2010). De dingen

die kinderen zelf leuk vinden hoeven niet altijd overeen te komen met hun werkelijke (verborgen) talenten.

Daarmee geven auteurs aan dat als kinderen nog niet in de gelegenheid zijn geweest om bepaalde talenten in te zetten, er bij hen ook geen besef is dat zij over deze talenten beschikken. Er is bij (talent) ontwikkeling sprake van een dynamisch proces. Met andere woorden weten over welk potentieel je beschikt, beïnvloedt de keuze om er ook mee aan de slag te gaan.

Een andere manier om het potentieel in kaart te brengen is het afnemen van een talenttest. Bij de opzet van de Physical Education Quality Standards for Talent Development (Bailey & Morley, 2006 in: Miedeman, et al., 2010) gaat men uit van een verzameling competenties (fysieke, sociale, persoonlijke, cognitieve en creatieve competenties). Er wordt namelijk verondersteld dat getalenteerden tenminste op een van deze competentiegebieden een hoog niveau bezitten. Een hoge score op meerdere competenties vergroot de kans op de werkelijke succesvolle ontwikkeling van een talent.

Op het terrein van sport is er een test ontwikkeld om jong talent te scouten (Van den Bosch & De Cocq, 2006). De test meet zeven domeinen: antropometrie (het vaststellen van de afmetingen en verhoudingen van het lichaam), fysieke basiseigenschappen, motorische kwaliteiten (kracht en snelheid), sport specifieke kwaliteiten, emotionele en mentale kwaliteiten, de omgeving (bijv. ouders) en de “x”-factor (de rol van het toeval).

Verhoeven (2010) is van mening dat talentherkenning voorbehouden is aan experts met jarenlange ervaring. Volgens Rikers zijn er geen duidelijke criteria voor het identificeren van talent. Er is volgens hem nog veel willekeur bij de vaststelling van wie talent heeft en wie niet. De te kleine hoogspringer Stefan Holm noemt hij als voorbeeld van iemand die zich niet heeft laten ontmoedigen door de afwijzing dat hij door zijn lengte fysiek niet in staat zou zijn om topprestaties te leveren. Holm is volgens Rikers (2009) misschien ondanks zijn lengte wel een groot hoogspringer is geworden, omdat hij deze “handicap” door veel en intensieve training heeft willen overwinnen.

Jolink (et al., 2009) laat een heel ander licht schijnen op talentontwikkeling en biedt vanuit de managementhoek een praktische handleiding voor het opzetten van talentmanagement en match tussen jonge talentvolle medewerkers en organisaties. Het herkennen van talent heeft in deze handreiking te maken met het kunnen herkennen van de behoeften en beweegredenen van generatie “y” (jongeren, nazaten van de generatie “x”). Jolink koppelt talentherkenning bij jongeren aan generatievormende aspecten. Daarmee lijkt ook Jolink minder belang te hechten aan natuurlijke aanleg.

Deze laatste benadering zou wel eens goed kunnen aansluiten bij talentontwikkeling bij “risicjongeren”, omdat generatievormende aspecten (informatie- & communicatietechnologieën) een goede ingang kunnen zijn om jongeren te interesseren voor talentontwikkeling.

2.2 Steunende omgeving

De bouwsteen over een steunende omgeving helpt te begrijpen dat talentontwikkeling niet louter op eigen kracht geschiedt. In relatie tot “risicjongeren” biedt deze bouwsteen inzicht in het feit dat deze jongeren mogelijk al minder kansen gehad hebben om hun potentieel aan talenten te kunnen ontdekken. Voorts laat de literatuur ook zien dat als er wel zicht is op dit potentieel en er is eveneens een motivatie om dit te ontwikkelen, dat dit niet mogelijk is zonder een steunend netwerk, dat ook stimuleert en het financieel en organisatorisch mogelijk maakt om dit talent te trainen en te ontwikkelen.

Rikers (2009), Verhoeven (2010) en Hans Cohen de Lara (2010, in: Studulski, 2010) benadrukken allen de rol van de ouders en steun uit de directe kring van familie en kennissen.

Remmende factoren op talentontwikkeling kunnen onvoldoende sociale of financiële ondersteuning zijn. Maar een teveel van het goede kan net zo goed remmend op de ontwikkeling werken. Hierbij moet gedacht worden aan succes eisende vaders (Miedema, et al., 2010).

Auteurs zijn van mening dat waar het de niet-cognitieve talentontwikkeling betreft, een speciale inzet op ouders in aandachtswijken nodig zal zijn. Opvoeding speelt namelijk een belangrijke rol bij het ontluiken en herkennen van talenten. Er ontstaan door uiteenlopende opvoedstijlen verschillen tussen kinderen, waardoor talenten niet aan het daglicht kunnen komen. Sociale klasse speelt daarbij een rol. In een middenklasgezin is meer sprake van een “concerted cultivation”, waarbij talenten, meningen en vaardigheden van een kind (actief) gekoesterd en geëvalueerd worden. Arme ouders hanteren een “accomplishment” of “natural growth” stijl. Zij laten het kind zelf opgroeien. De ene stijl is niet beter dan de andere, maar een kind dat deelneemt aan veel activiteiten doet wisselende ervaringen op en maakt zich heel andere (informele) competenties eigen, zoals teamwork of voor jezelf opkomen (Gladwell, 2008).

2.3 Vormend effect van talentontwikkeling

Deze bouwsteen helpt bij het bevatten dat talentontwikkeling positieve werking op “risicjongeren” kan hebben door het vormende effect. Jezelf verbeteren is gericht op vooruitgang en leidt tot minder negatieve gevoelens.

Van toptalent is in de visie van Rikers (2009); Gladwell (2008) en Ericsson (1996) sprake als er - door langdurige intensieve training, goede trainingspraktijk en goede begeleiding- uitzonderlijke prestaties bereikt worden. Interessante vraag daarbij is wat de drijfveer (motivatie) vormt van toptalenten.

Winnen is zonder meer een drijfveer. Maar wat doet verliezen of niet top presteren met toppers? Hibbard & Burhrmeister (2010: in Miedema, et al., 2010) concluderen dat er verschillen bestaan in de manier waarop meisjes en jongens reageren op verwachtingen van professionals. Jongens blijken zich op het winnen te richten zonder kwalijke gevolgen voor hun zelfvertrouwen of sociale relaties. Bij meisjes gaat die inzet vaker gepaard met gevoelens van neerslachtigheid en eenzaamheid en het hebben van minder vriendinnen. Voor zowel jongens als meisjes geldt volgens Hibbard & Buhrmeister dat het uitdagen om tot een betere prestatie te komen (“jezelf verbeteren”) -door het bereiken van persoonlijke doelen of het ontwikkelen van vaardigheden- leidt tot toenemend zelfvertrouwen en bewustzijn van vooruitgang en tot minder negatieve gevoelens. Daarmee is talentontwikkeling volgens hen in hoge mate karaktervormend.

Een longitudinaal onderzoek naar talentontwikkeling in de sport, met aandacht voor drop-outs en toppers, wijst uit dat het sporters niet primair gaat om winnen, maar het bereiken van de eigen optimale prestatie, door winst te boeken, vooruitgang te tonen, beter te worden. Een te sterke nadruk op winnen leidt zelfs af van goede prestaties (Van Rossum, 2005). Uit hetzelfde onderzoek blijkt ook dat toppers zich onderscheiden van niet-toppers, doordat zij een hogere dunk van zichzelf hebben; met liefde veel en intensieve trainingsuren maken en een groot doorzettingsvermogen aan den dag leggen.

De conclusie dat sportgedrag een causale invloed heeft op welbevinden, wordt deels door Van der Aa (2011) weerlegd. Hij komt tot de conclusie dat factoren die het welbevinden van een jongere beïnvloeden ook het sportgedrag beïnvloeden. Met andere woorden of sporten een positieve invloed op welbevinden heeft, is mede afhankelijke van de genetische aanleg van de jongere. Genetische factoren die welbevinden beïnvloeden, zijn tevens van invloed op percepties van gezinsfunctioneren, sportgedrag, emotionele problemen en gedragsproblemen. Van der Aa heeft zijn onderzoek

uitgevoerd met behulp van gegevens van een grote groep tweelingen en hun broers en zussen uit het Nederlands Tweelingen Register.

2.4 Talentontwikkeling in the picture bij overheden

Deze bouwsteen biedt een globale schets van de trend bij overheden om maatschappelijke doelen na te streven via talentontwikkeling. De bouwsteen draagt bij aan het begrijpen dat talentontwikkeling een strategie is bij het nastreven van onder andere participatiedoelen. Tot nu toe hadden de bouwstenen over talent en talentontwikkeling als brandpunt de zogenaamde toptalenten. Dus mensen die trainen om op enig gebied heel goed te zijn en daardoor uitzonderlijk presteren. Uitgroeien tot een toptalent is maar voor weinigen weggelegd. Het zou al mooi zijn als iedere burger zou woekeren met zijn/haar talenten en op die manier een bijdrage kon leveren aan de samenleving en waardering zou genieten om wie men is en wat men kan. De werkelijkheid laat helaas een ander beeld zien. Een almaar groeiende groep kan intellectueel (RMO, 2011) en sociaal gezien (Van Ewijk) niet aanhaken bij onze samenleving, terwijl deze daarentegen erop gericht is dat iedereen meedoet. Op dit moment ligt daar ook een wettelijk kader aan ten grondslag, namelijk de Wet Maatschappelijke Ondersteuning. Die is gericht op gemeenten die moeten waarborgen dat mensen, die om een of andere reden ondersteuning nodig hebben om te kunnen participeren, ondersteuning krijgen. Voor (jonge) burgers die wel ondersteuning kunnen gebruiken, maar uit zichzelf geen beroep doen op de gemeente, wordt er stimuleringsbeleid gemaakt. Dat beleid ademt meer en meer de sfeer uit van eigen kracht versterken of talentontwikkeling. Toptalentontwikkeling is geen issue voor overheden. Talentontwikkeling wordt als strategie ingezet om eigen krachten of talenten te versterken om zodoende de brug te slaan naar sociale participatie en burgerschap. Dat is een andere beleidsmatige insteek ten opzichte van de jaren 70, toen talentontwikkeling ook bij overheden in het vizier kwam. Dat beleid was nog niet zozeer gericht op het versterken van eigen kracht, maar op de bestrijding van onderwijsachterstanden. De eerste publicatie over talentontwikkeling: *Het verborgen talent. Over milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*, getuigt hiervan (van Heek, 1968). In die tijd werden in het kader van onderwijsachterstandbestrijding diverse grote innovatieprogramma's ontwikkeld voor het onderwijs in samenhang met gezin en/of de buurt (Van Oenen, 1996). Daarna lijkt het onderwerp uit de belangstelling. Een hernieuwde aandacht voor talentontwikkeling heeft tot het nieuwe millennium geduurd. Maar dan is de aandacht voor talentontwikkeling ook explosief. Laarakker (2007 in: Stuijvenberg, 2009) spreekt van een ware talentontwikkelingsgolf. De verklaring hiervan komt in hoofdstuk 3 meer aan bod.

In deze paragraaf wordt de trend geschetst dat overheden meer en meer de maatschappelijke meerwaarde herkennen van talentontwikkeling (Sligte, et al., 2009; Onderwijsraad, 2004, 2007, 2008; Zandvliet, et al., 2008; VNG, 2009; Tweede Kamper, 2010; Werkgroep Concurrentiekracht Innovatieplatform, 2010).

Die aandacht is er allereerst in het onderwijs. In de kwaliteitsagenda voortgezet onderwijs 2008-2011⁵ is in de beleidsprioriteit opgenomen om onderwijs tot stand te brengen waarin meer aandacht is voor het tot zijn recht kunnen laten komen van talenten van alle leerlingen. Om die reden is er in studies en beleidsadviezen een verschuiving te zien van focus op probleemgevallen naar de noodzaak iedereen zo goed mogelijk op het gebied van onderwijs te ondersteunen. Achtergrond hiervoor wordt deels gevormd door afspraken die in Europees verband gemaakt zijn. (*EU 2020 strategie*⁶ opvolger van de strategie van Lissabon 2000, SER, 2009).

⁵ www.cfi.nl/Public/CFI-online/Images/VOOK200829478%20Kwaliteit%20voortgezet%20onderwijs

⁶ De hoofdboodschap is dat de sociaaleconomische beleidsagenda na 2010 gericht moet blijven op welvaartsgroei in brede zin. Het gaat daarbij om duurzaamheid in drie dimensies: *people* (sociaal), *profit*

Een zeer recent advies van de RMO (2011) betreft eveneens een sterkere inzet op talentontwikkeling. Talentontwikkeling in de brede betekenis van versterken van de eigen kracht/ talenten krijgt momenteel aandacht in allerlei beleidsdomeinen. Daarmee verschuift het accent van jeugdbeleid in de richting van positief jeugdbeleid. De focus op breedte ontwikkeling wordt voorgeleefd door de sportbranchevereniging NSF*NOC die afgezien van topsportontwikkeling voor een beperkte groep, inzet op sportparticipatie van een grote groep mensen. ⁷ Samen met gemeenten organiseren de sportbonden allerlei activiteiten ter bevordering van sport- en talentontwikkeling.

Een soortgelijke breedteaanpak is er in 2006 ook op het gebied van kunst & cultuur ingang gezet door het Ministerie van OCW met het programma Cultuur en School. ⁸ Met de stimuleringsmaatregel *Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs* (Taakgroep cultuureducatie in Primair Onderwijs, 2003), kan elke school aanspraak maken op een stimuleringsbedrag van €10,90 per gewogen leerling. ⁹ Tot nu toe is dit geormerkt geld dat scholen moeten besteden aan kunst- en cultuuractiviteiten. Een andere stimuleringsmaatregel van het programma *Cultuur en School* voor het voortgezet onderwijs is de mogelijkheid om zich met extra subsidie tot een cultuurprofielschool te ontwikkelen. Ook konden scholen voor voortgezet onderwijs in het kader van de verplichte kunstbezoeken voor het vak ckv (culturele kunstzinnige vorming) voor hun leerlingen de cultuurkaart ter waarde van €15,- aanvragen. De essentie van deze stimuleringsmaatregelen is dat de breedte ontwikkeling het beste gerealiseerd kan worden via de weg van het regulier onderwijs, omdat daar alle kinderen bereikt worden. De programma's zijn gericht op kennismaking en talentontwikkeling door zelf actief bezig te zijn op het gebied van kunst en cultuur. Het achterliggende doel is (sociaal) culturele participatie: bezoeken van kunst en cultuurinstellingen, en of deelname aan amateurkunst in de vrijetijd. De rijksoverheid heeft daarnaast nog andere achterliggende doelen met de stimuleringsmaatregelen op het gebied van kunst en cultuur voor ogen: stimuleren van burgerschap, sociale cohesie en culturele diversiteit (Ministerie van OCW, 1999a, 1999b, 2007; Nuis, 1996; Nuis & Netelenbos, 1996; Hermans, Adelmund & Van der Ploeg, 2002; Van der Hoeven, 2006).

In een onlangs verricht onderzoek naar de waarden van culturele ontwikkeling via cultuurparticipatie (Sasbrink, 2011) is onderzocht of participatiedoelstellingen van overheden haalbaar gebleken zijn. Haar conclusie luidt dat verworven culturele competenties inderdaad een positieve invloed hebben op het realiseren van beleidsdoelstellingen voor cultuurparticipatie.

In opdracht van lokale en provinciale overheden (Rotterdam, Amsterdam en Drenthe) worden er in deze periode onderzoeken verricht naar beleid betreffende talentontwikkeling op het gebied van kunst en cultuur (Drenth & Zant, 2007). Dit om de behoefte op dit terrein in beeld te brengen en talenten beter te spotten en meer kansen te geven om door te groeien.

2.4.1 Brede talentontwikkeling pijlers voor jeugdbeleid

De vorige paragraaf geeft een beeld hoe talentontwikkeling in eerste instantie door de rijksoverheid instrumenteel (in de vorm van stimuleringsmaatregelen) wordt ingezet om de eigen kracht van burgers op een positieve manier te versterken om hen zodoende in staat te stellen krachtiger te

(financieel-economisch) en *planet* (milieu). De mogelijkheden daarvoor zijn sterk afhankelijk van de toename van de arbeidsparticipatie en de arbeidsproductiviteit.

⁷ *Masterplan Talentontwikkeling 2006-2010*. Bron: <http://nocnsf.nl/talentontwikkeling>

⁸ Bron: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/kunst-en-cultuur-voor-iedereen>

⁹ Scholen kunnen recht extra formatieruimte claimen als zij veel leerlingen uit achterstandssituatie in hun bestand hebben. Zie voor meer informatie: <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2006-283.html>

functioneren in sociale situaties. Met andere woorden overheden investeren in talentontwikkeling om (jonge) burgers (meer) in staat te stellen en te motiveren om een positieve bijdrage te leveren aan de samenleving. Deze richting krijgt navolging in het gemeentelijk jeugdbeleid.

De gemeente Amsterdam presenteerde in 2006 een stedelijke nota over talenten voor de Amsterdamse Jeugd. (Gemeente Amsterdam DMO, 2006; Studulski, 2010; Stuijvenberg, 2009; Spil & Hooge, 2008; Bey, et al., 2006). Het gaat in Amsterdam om een breedte benadering: dat wil zeggen talentontwikkeling voor alle jeugd. Daarnaast gaat het om talent in brede zin van het woord. Vanuit de centrale stad wordt er ingezet op zes talentgebieden: sport, lijf en gezondheid; kunst en cultuur; techniek en ICT; wetenschap en natuur; communicatie en taalvaardigheid; en sociale vaardigheden. In de nota van 2006 wordt talentontwikkeling onderbouwd met het gedachtegoed van Gardner (2002), die een onderscheid maakt in verschillende intelligentiegebieden. Daarnaast onderscheidt de gemeente Amsterdam vier ontwikkelingsniveaus (trappen) van talentontwikkeling: 1) kennismaken: oriëntatie (in enkele uren ontdekken of je ergens talent voor hebt); 2) ontwikkelen en participeren (talent ontwikkelen door bijvoorbeeld een cursus of een training te volgen); 3) bekwamen en presteren (door lid te worden van een vereniging of een opleiding te volgen); 4) topprestatie leveren (toptalent). Ambtenaren en bestuurders zijn zo overtuigd van de positieve uitwerking op kinderen en jongeren, dat Amsterdam geen grootschalig onderzoek of monitoring uitvoert naar de effecten van de talentontwikkeling, terwijl het gedachtegoed van Gardner wetenschappelijk niet onderbouwd is. Wel voerde de Rekenkamer Amsterdam onlangs een onderzoek uit naar de brede scholen (Rekenkamer Stadsdelen Amsterdam, 2010). Ook in de andere grote steden kleurt talentontwikkeling het jeugdbeleid. De gemeente Den Haag zet in 2007 met het Actieplan Wijkcultuur eveneens in op talentontwikkeling met een nadruk op diversiteit en popmuziekbeleid. Rotterdam zet in op talentontwikkeling in het jongerenwerk (RRKC, 2007).

Overheidsbeleid bewerkstelligt dus mede -als gevolg van aantrekkelijke stimuleringsregelingen en door prestatieafspraken- dat talentontwikkeling een beleidsfocus wordt van het onderwijs en het kinder- tiener- en jongerenwerk. Vooral op brede scholen wordt in de naschoolse programma's aandacht besteed aan talentontwikkeling (Van Oenen & Hajer, 2004; Van Oenen & Valkestijn, 2004; Van Oenen, Valkestijn & Bakker, 2005; Valkestijn & Van Oenen, 2010; Studulski, 2010). Talentontwikkeling wordt ook een onderwerp voor scholen in zogenaamde prachtwijken (Bekker & Van Gameren, 2007). De term prachtwijk is een positieve benaming voor een probleemwijk. In 2007 heeft Minister Ella Vogelaar een lijst opgesteld van 40 wijken. In deze wijken werden gedurende de kabinetsperiode Balkenende IV (2007-2010) extra investeringen gedaan gezien stapeling van sociale, fysieke en economische problemen die zich daar voordoen. De strategie om deze neergaande spiraal te keren is talentontwikkeling om kinderen zodoende een toekomstperspectief te bieden.

Er wordt, als gevolg de toenemende toepassing van talentontwikkeling, ook werk gemaakt van methodiekbeschrijvingen: brede school en kinderwerk (Valkestijn, et al., 2007; Valkestijn & Van Oenen, 2007; Oomen, et al., 2009; Van Oenen, 2007) en jongerenwerk (Paulides, 2009; Wesselink, z.j.; Van Hoorik, 2008).

Door de huidige politieke verschuiving naar VVD-CDA-PVV en de bezuinigingen op de gemeentefondsen dreigt in veel gemeenten het roer omgegooid te worden en de aandacht weer richting beheer en overlastbestrijding te verschuiven. Daardoor raakt talentontwikkeling weer uit de belangstelling van overheden. De situatie in Amsterdam en Rotterdam lijkt daar een voorbode van.¹⁰

¹⁰ Bron: <http://www.sjadam.nl/component/communicator/subscribe/1.html> en <http://www.jongerenwerk.nl/drupal/>

2.5 Conclusie

In dit hoofdstuk zijn vier bouwstenen bijeengebracht die talentontwikkeling helpen begrijpen. Immers, om te doorgronden wat de mogelijke werking is van talentontwikkeling voor “risicjongeren” is het noodzakelijk om te weten wat talent is en onder welke voorwaarden de ontwikkeling daarvan kan plaatsvinden.

De conclusie van de eerste bouwsteen is dat talent nog steeds iets ongrijpbaars is. Wat men weet, is dat talent van zich doet spreken door uitstekende prestaties. Die prestaties komen niet “aanwaaien” omdat iemand getalenteerd is. Prestatiegroei wordt beïnvloed door een zestal factoren, te weten: 1) lange en intensieve training (10 jaar= gemiddeld 10.000 uren); 2) goede doordachte en op het talent afgestemde trainingspraktijk (“deliberate practice”); 3) goede begeleiding; 4) steunend netwerk; 5) geschikte en bereikbare trainingsfaciliteiten en –omstandigheden en 6) groot doorzettingsvermogen. Mensen zonder of onvoldoende doorzettingsvermogen haken veelal af in de periode waarin de groeispurt eruit is, terwijl er in die periode net zo intensief geoefend wordt. Dit wordt “power law of practice/ learning” genoemd. Doorzetten is in deze fase cruciaal om tot topprestaties te komen. Voor het begrijpen van de invloed van talentontwikkeling bij “risicjongeren” op de handelingsmogelijkheden en sociale participaties kan naar aanleiding van bovenstaande aangenomen worden dat de 10 jarennorm voor de meeste jongeren een onhaalbare zaak is en dat van toptalentontwikkeling geen sprake kan zijn. Wel is de theorie van “deliberate practice” interessant om te weten hoe ontwikkeling bewerkstelligd kan worden, evenals alle randvoorwaarden die aan talentontwikkeling verbonden zijn.

Talentscouting is een vak dat alleen door zeer ervaren mensen beoefend kan worden. Bewustwording van de eigen talenten heeft te maken met situaties waarin een appel gedaan wordt op het potentieel aan talenten. Daarom kunnen kinderen vaak nog niet aangeven waar ze goed in zijn, maar kiezen ze voor zaken die ze leuk vinden omdat ze daar al eerder ervaring mee opgedaan hebben. Talenttesten kunnen latente talenten in beeld brengen. Toch mag daar niet blind op gevaren worden, omdat de praktijk soms uitwijst dat niet herkend talent door de persoon in kwestie toch in topprestaties kan worden omgezet. Voor “risicjongeren”, waarbij het niet zal gaan om toptalentontwikkeling is het aan te raden om eerst een brede kennismaking van activiteiten aan te bieden. Door in aanraking te zijn geweest, wordt het voor hen eenvoudiger om aan te geven waar zij zich goed in voelen en wat zij verder zouden willen ontwikkelen.

Een conclusie, die ten aanzien van de tweede bouwsteen over een steunende omgeving getrokken kan worden, is dat dit voor “risicjongeren” een kritische succesfactor is van talentontwikkeling. Talentontwikkeling valt of staat met steun uit het eigen sociale netwerk. Steun in praktische en financiële zin, maar ook in morele zin in de vorm van stimulering en emotionele opvang. Teveel stimulering kan ook een averechtse werking hebben, doordat het talent vanwege de te hoge verwachtingen en druk afhaakt. Opvoedingsstijl is mede bepalend of een talent tot wasdom kan komen. Kinderen van ouders met een hoge sociale status (SES) onderscheiden zich door actieve koestering van talenten van hun kinderen en evalueren die ook met hen. Ouders met een lage sociaal economische status daarentegen, laten hun kinderen veelal zelf opgroeien. Het ene is niet beter dan het andere, maar door meer wisselende ervaringen en mogelijkheden, doen kinderen van ouders met een hoge SES meer (informele) competenties op waardoor ze in een betere uitgangspositie verkeren. Voor “risicjongeren” in het bijzonder kan het inhouden dat een steunende omgeving ontbreekt en daarom door anderen, bijvoorbeeld het jongerenwerk, georganiseerd dient te worden.

De conclusie ten aanzien van het karaktervormende effect van talentontwikkeling, is dat dit een motief kan zijn om voor een talentbenadering te kiezen, omdat dit doorwerkt op de persoonlijke ontwikkeling “risicjongeren”.

Het blijkt dat de drang naar vooruitgang; de drang om de prestaties te verbeteren een cruciale drijfveer is om talenten te ontwikkelen. Verbetering van het prestatieniveau leidt tot een toename van zelfvertrouwen, bewustheid van vooruitgang en een afname van negatieve gevoelens. Het gevoel van welbevinden kan echter niet op conto van het medium (bijv. sport) geschreven worden. Welbevinden lijkt meer te correleren met de drang naar prestatieverbetering.

De conclusie voor de vierde bouwsteen, betreffende talentontwikkeling als beleidsinstrument bij overheden, is dat “risicjongeren” profijt kunnen hebben van talentontwikkeling (in brede zin), omdat hiermee een brug geslagen kan worden naar burgerschapsdoelen: sociale participatie en actief burgerschap. Talentontwikkeling werd door overheden eerst vanuit het motief van achterstandsbestrijding ingezet. Later, met de invoering van de Wet Maatschappelijke Ondersteuning, is het accent verschoven naar het versterken van de eigen kracht & talentontwikkeling en daarmee richting positief jeugdbeleid. Beleid van de rijksoverheid heeft navolging gekregen bij lokale (en provinciale) overheden, die meer en meer ervoor kiezen om hun jeugdbeleid te laten steunen op de pijlers van talentontwikkeling. Een voorbeeld hiervan is de gemeente Amsterdam, die vanaf 2002 inzet op een doorlopende ontwikkelingslijn voor talentontwikkeling op zes talentgebieden: sport, lijf en gezondheid; kunst en cultuur; techniek en ICT; wetenschap en natuur; communicatie en taalvaardigheid; en sociale vaardigheden. Gemeentelijk jeugdbeleid gebaseerd op talentontwikkeling is te beschouwen als positief jeugdbeleid en richtingbepalend voor de opdrachten die aanbesteed worden bij bijvoorbeeld het jongerenwerk. De politieke verschuiving richting VVD-CDA-PVV en de bezuinigingen op de gemeentefondsen bewerkstelligen dat gemeenten het jeugdbeleid meer in het teken van beheersing en veiligheid gaan stellen. De situatie in twee grote steden (Amsterdam en Rotterdam) is daar een voorbode van. Deze teneur vormt een bedreiging voor het jongerenwerk, dat haar subsidie meer niet meer kan inzetten voor talentontwikkeling.

Hoofdstuk 3 Talentontwikkeling in de meritocratie

3.0 Inleiding

Inzet van het Raak Pro-onderzoeksprogramma Talentontwikkeling is het achterhalen van de invloed van talentontwikkeling op het vergroten van de handelingsmogelijkheden en sociale participatie van “risicjongeren”. Om de werking van talentontwikkeling voor deze jongeren goed te kunnen begrijpen, is het noodzakelijk om meer te weten over de relatie tussen talent en ontwikkeling. Momenteel is er een grote, maar ook brede maatschappelijke belangstelling voor talentontwikkeling. Deze gerichtheid duidt enerzijds op het belang van het onderwerp en anderzijds op de mogelijkheid dat in deze strategie sleutels te vinden zijn voor de beantwoording van de vraag hoe mensen, (waaronder de groep “risicjongeren”) te motiveren zijn om het beste in zichzelf te ontwikkelen. De drie bouwstenen van hoofdstuk 3 helpen om de relatie te begrijpen tussen enerzijds de impact van ontwikkelingen in onze complexe samenleving en anderzijds waarom talentontwikkeling een mogelijke strategie kan zijn om kwetsbare groepen, waaronder “risicjongeren”, onder goede begeleiding te verleiden om hun talenten te versterken, waardoor zij (beter) in staat zijn om te functioneren (in te groeien) in die complexe samenleving.

Om die reden zoom ik bij de eerste bouwsteen dieper in op de vraag waarom de samenleving talentontwikkeling “massaal” omarmd heeft. Deze bouwsteen over de zogenaamde “talentontwikkelingsgolf” heb ik onderverdeeld in een aantal met elkaar samenhangende factoren, te weten 1) de meritocratie; 2) meritocratische tendensen en de relatie met de diplomademocratie; 3) de netwerksamenleving; 4) het belang van sociaal en intellectueel kapitaal en in het verlengde daarvan het belang van een sterke identiteit en 5) het belang van levenslang/ levenbreed leren, waarbij ik ook inzicht bied in de benodigde/ wenselijke voorwaarden. Dat laatste is waardevol om te begrijpen hoe leerweerstand gekanteld kan worden naar leermotivatie.

De tweede bouwsteen van dit hoofdstuk biedt een doorzicht in de motivatietheorie, “appreciative inquiry”, die het bedrijfsleven toepast om meer rendement uit werknemers te halen. De motivatietheorie helpt te begrijpen waarom talentontwikkeling momenteel een brede navolging geniet.

De derde bouwsteen biedt inzicht in de raakvlakken van de theorie over het sociaal constructivisme met de theorie over talentontwikkeling. Met de sociaal constructivistische leerstrategie bied ik geen uitputtend beeld over leerstrategieën. Dit onderwerp is te omvangrijk en noodzaakt daarom tot keuzes. Niettemin vind ik kennis over de sociaal constructivistische leerstrategie in relatie met de doelgroep “risicjongeren” van belang, omdat het bij talentontwikkeling en leren belangrijk is om motiverende en activerende strategieën in te zetten. Deze strategieën zijn kenmerkend voor de sociaal constructivistische leertheorie.

3.1 Meritocratie als opmaat naar talentontwikkeling

In de projectbeschrijving van het Raak Pro-programma *Talentontwikkeling bij “risicjongeren”* wordt de relatie met de meritocratie kort aangestipt. In dit hoofdstuk wordt het onderwerp meritocratie geïntroduceerd om inzichtelijk te maken waarom leren momenteel zo noodzakelijk is. Beleidsmatig wordt er in dit verband gesproken over investeren in intellectueel en sociaal kapitaal.

Ik bied daarom eerst een beknopte omschrijving van het begrip meritocratie. Vanuit deze omschrijving worden verbanden met andere samenhangende factoren gelegd, waardoor de bouwsteen als geheel helpt bij het doorgronden van een historische en samenlevingscontext van talentontwikkeling en het mogelijke belang voor “risicjongeren”.

Meritocratie is een hybride woord: *merito* komt uit het Latijn (meritum= verdienste), *cratie* uit het Grieks (kratos=macht, regering). Voor een Griekse term voor de “regering van verdienstelijken”, komt aristocratie, afgeleid van *aristos*, het meest in aanmerking. *Aristos* betekent de beste. De taalkundige ontleding van het begrip meritocratie maakt duidelijk dat meritocratie op gespannen voet kan staan met democratie. Een regering van verdienstelijken is niet een regering van het volk – ook niet als het volk die verdienstelijken heeft gekozen. Elke (democratische) verkiezing leidt in principe tot een vorm van aristocratie, zoals Aristoteles al vaststelde. Het Nederlandse politieke bestel is –net als veel andere westerse politieke systemen- te beschouwen als een mengvorm tussen aristocratie en democratie. De meeste besluiten worden door een betrekkelijk kleine groep politici genomen, de “aristoi”. De samenstelling van die groep wordt voor een groot deel bepaald door de “demos”, het volk. Het volk mag een keuze maken uit de kandidaten die de politieke partijen voor Tweede Kamer, Staten of gemeenteraad geselecteerd hebben.¹¹

3.1.1 Meritocratische tendensen

Om de wisselwerking van de meritocratie en talentontwikkeling te begrijpen is het nodig om bij de impact van de meritocratie stil te staan en de daaruit voortvloeiende tendensen te schetsen. Een meritocratie als bestuursvorm impliceert een politieke elite die aan de macht is op basis van individuele verdiensten. Die individuele verdiensten bestaan uit een optelsom van diploma’s, ervaring en allerlei professionaliseringsacties. Professionalisering is een proces, een streven naar versterking van het beroep als zodanig, en verbetering van de kwaliteit van de werkzaamheden die professionals daarin uitvoeren.¹² Die trend is ingezet toen de grote generatie goed opgeleide “babyboomers” in de jaren zeventig de arbeidsmarkt betraden. Omdat zij in hun studententijd veel acties hadden gevoerd –men noemt hen wel de “protestgeneratie”- wisten zij veel van macht en maatschappelijke verhoudingen en hadden binnen de kortste keren leidinggevende posities bezet: in de politiek; publieke organisaties; industrie en dienstverlening (Hamann, 2002). Niet alleen in de politiek, maar in de hele samenleving lijkt de behoefte aan professionalisering en meritocratie toe te nemen. In toenemende mate gaat het niet meer om wat je in aanleg hebt, maar wat je met die aanleg doet. Als een bepaalde handeling “onprofessioneel” genoemd wordt, geldt dat als zware kritiek – op het sportveld; in de klas; op het toneel; bij de politie en in de politiek. De inzetbaarheid van mensen op de arbeidsmarkt en hun zelfstandigheid in de samenleving worden verbonden met de mate waarin zij beschikken over kwalificaties, competenties en vaardigheden.

Het wordt ook steeds moeilijker om zonder diploma’s een betaalde baan te vinden. Nederland wordt daarom ook wel een diplomademocratie genoemd (Bovens & Wille, 2006). De kenniseconomie relateert echter de absolute en levenslange waarde van diploma’s. De oorzaak van de diplomadeflatie is te vinden in het feit dat het bedrijfsleven gericht is op snelle winst; lage lonen landen; korte termijn risico’s, wat instabiliteit in de bedrijfsvoering met zich meebrengt. De voortdurende reorganisaties (gepaard gaande met afslanking) betekenen voor werknemers grote onzekerheid. Van degenen die na een afslankingsoperatie mogen blijven, wordt het vermogen gevraagd om mee te ontwikkelen met de nieuwe koers en taakstelling van de organisatie.

¹¹ Bron: http://www.d66.nl/kennis/item/meritocratie_vs_democratie

¹² Bron: dossier professionalisering algemene jeugdvoorzieningen NJi, via website te raadplegen: najaar 2011. Er is voor de leesbaarheid van deze paragraaf gekozen voor een summier omschrijving.

Deze tendens wordt ook herkend door De Rick en collega-onderzoekers (2006) in hun verkennende studie *Het lerend individu in de kennismaatschappij*.

Onderzoekers signaleren dat kennis fundamenteel is, vanwege het stijgende belang van informatie- en communicatietechnologie en de toenemende complexiteit van de samenleving.

3.1.2 Netwerksamenleving met flexibele leefstijlen

Professionalisering hangt samen met het gegeven dat kennis voor korte duur relevant kan zijn en dat er continue nieuwe kennis en ervaring opgedaan moet worden die passen bij de taakstelling van de organisatie. Maar ook andere factoren spelen een rol bij het begrijpen van de invloed van de meritocratie op talentontwikkeling. Die factoren hebben te maken met het feit dat ook de maatschappij verandert. De maatschappij zoals wij die kennen is aan het verdwijnen. Sociologen spreken over een “laat”-, “hoog”- of postmoderne tijd. Beck heeft het in dit verband over de risicomaatschappij (Vos de Wael, 2002). Beck schetst de maatschappelijke omwentelingen tegen de achtergrond van een overgang van een eenvoudige moderniteit naar een tweede of reflexieve moderniteit. In dit tijdperk kunnen de antwoorden vaak niet meer gevonden worden in vertrouwde patronen en verbanden. De meritocratie heeft als gevolg dat de samenleving flexibeler en voor veel mensen ook risicovoller wordt. Sennet (2000, 2003, 2006) spreekt van een netwerksamenleving met flexibele leefstijlen. Daartoe moeten mensen zich leren verhouden. In een flexibele samenleving bestaat het leven uit korte episoden/projecten. Het wordt daardoor voor veel mensen lastig om zich binnen een dergelijke samenleving te handhaven, waarin vrije keuzes ook het aangaan van risico's inhouden, waarbij men moet kunnen omgaan met tijdelijkheid en twijfelachtigheid en men als het ware gedwongen wordt om de vrijgekomen ruimte steeds zelf actief op te vullen. De vrijmaking die met individualisering gepaard gaat, produceert dan ook winnaars en verliezers (Sennet, 2000). De flexibele samenleving is een samenleving van “clever people” geworden. Een relativisering is overigens wel op zijn plaats: het “vrije” individu raakt eveneens verward in een nieuw netwerk van reguleringen en voorgeschreven gedragspatronen vanuit het onderwijsregime; de arbeidsmarkt; het wetgevend apparaat; de massamedia en de overweldigende consumptiemarkten (Vos de Wael, 2002).

Volgens Castells leven we in een periode waarin we technologisch overontwikkeld zijn, maar sociaal onderontwikkeld (in: Oosterbaan, 1997). Een kenmerk van de netwerkmaatschappij is dat mensen ook heel snel kunnen worden uitgesloten. In netwerken kunnen delen van “waarde” worden aan- of uitgezet. Hij signaleert een toenemende sociale fragmentatie. In de VS doet 20- 25% van de mensen (als consument of producent) niet meer mee. Daarbij verwijst hij naar Zuid-Bronx in New York. De netwerksamenleving leidt enerzijds tot individualisering en anderzijds tot sociale bewegingen: mensen die elkaar vinden op grond van etniciteit, sekse, gezin, religie, vaderland. Die gemeenschappen ontwikkelen eigen culturen en hebben de neiging om culturele stammen te worden. En dan is er volgens Castells geen communicatie meer mogelijk.

3.1.3 Het belang van sociaal kapitaal

De meritocratie is sterk verbonden met het intellectuele kapitaal dat burgers moeten vergaren. Deze noodzaak legt een grote druk op laagopgeleide burgers, zoals de groep “risicjongeren”. Vanuit de onderwerpen meritocratie en diplomademocratie is in de vorige paragraaf eveneens de relatie zichtbaar gemaakt met de netwerksamenleving. De netwerksamenleving houdt risico's in voor sociaal kwetsbare burgers, want men drijft op sociaal kapitaal (Ehlen, 2010). Het begrip sociaal kapitaal en de waarde daarvan zijn verbonden aan sociale verbindingen. Ehlen omschrijft dit als volgt: “Het netwerk van sociale verbindingen met anderen is gebaseerd op respect, waardering, gedeelde opvattingen en wederkerigheid, waardoor een aantal materiële en immateriële middelen beschikbaar is of komt, dat voor de leden van het netwerk van nut zijn bij het handelen.”

In deze definitie zijn vier elementen te onderscheiden: 1) Het structurele-relatieve element: het netwerk van sociale verbindingen, de posities. 2) Het affectieve-normatieve element: vertrouwen, respect, waardering, integriteit, transparantie, gedeelde waarden en normen van leden van het netwerk, plezier, gezelligheid en wederkerigheid. 3) Het (im)materiële element: de werkelijke en mogelijke “middelen” van de leden van het netwerk. 4) Het actionele element: de activiteiten die ontplooid worden tot individueel of gemeenschappelijk nut. Ondanks dat het netwerk een noodzakelijke voorwaarde is voor het ontstaan van sociaal kapitaal, biedt het geen voldoende voorwaarde. Het netwerk krijgt pas kracht als er sprake is van positieve verbindingen en er een gevoel is van gemeenschappelijkheid van mensen die elkaar vertrouwen, respecteren, waarderen, gelijke opvattingen hebben en bereid zijn tot normatief geven en nemen.

Cobben, een Tilburgse filosoof (in: De Rek, 2011), zegt in een interview in de Volkskrant dat het “schietdrama” in Alphen aan de Rijn, waarbij een jongeman in een winkelcentrum dodelijke slachtoffers maakte, te wijten is aan onze individualistische cultuur. Mens-zijn heeft volgens hem geen betekenis zonder erkenningsrelatie. “Het ik kan alleen maar bestaan in een wereld die hem als ik erkent.” Het leven in een gemeenschap heeft altijd te maken met erkenning, want je wordt in- of uitgesloten. Insluiting gebeurt alleen als je op een of andere manier bij de groep hoort. Cobben signaleert een tendens om erkenning te verkrijgen via krantenkoppen. Cobben vindt dat individuen hun erkenning en houvast moeten zoeken in kleine kring. Daar ligt volgens hem de basis om te wortelen en concrete normen en waarden vandaan te halen. Verder ontwikkelen lukt pas als mensen een innerlijke zekerheid hebben. En met een stevige basis kun je anderen ook waarderen.

3.1.3.1 Het belang van een sterke identiteit

De netwerksamenleving vraagt om het vermogen om zich zodanig te kunnen verbinden dat er een gevoel van gemeenschappelijkheid ontstaat. Verbinding staat of valt met een sterke identiteit en een innerlijke zekerheid. Een innerlijke zekerheid vraagt om inzicht in de eigen streefwaarden en normen: het eigen levensverhaal. Alleen mensen die erin slagen om een eigen levensverhaal te formuleren zijn geschikt om in de nieuwe realiteit van de netwerksamenleving te functioneren. Sennet (2006) benadrukt daarom het belang van de eigen identiteit. Volgens Durkheim (in: Pennings, et al., 2009) is in de huidige samenleving identiteitsontwikkeling het grootste probleem van de hedendaagse jeugd en in het bijzonder voor migranten.¹³ Dit komt omdat de omgeving zich niet aan individuen als totaliteit laat zien, maar als een verzameling deelproblemen. Volgens Keupp (2006) heeft identiteitsontwikkeling veel weg van een patchwork van verschillende mogelijkheden; waarden; beslissingen; toevalligheden die de persoon moet integreren. Beck (1986) maakt, om identiteitsontwikkeling te duiden, de vergelijking met facetten. De patronen van een identiteit zijn in een voortdurende staat van verandering en kunnen meerdere variaties vormen. Daarbij komt dat er een grote vrijheid is om identiteit te vormen. Ouders, school en andere opvoedinstanties verliezen hun invloed in dit ontwikkelingsproces. Dat maakt het voor (“risico”)jongeren niet eenvoudiger. In een fase waarin zij nog een smalle focus hebben, moeten zij oog hebben voor het complete patroon van hun eigen identiteit. Dat jongeren nog een smalle focus hebben, kan verklaard worden vanuit het feit dat de prefrontale cortex nog niet volgroeid is (Coleman, 1989; in Meijers, et al., 2010).

¹³ Émile Durkheim (1858-1917) was een Franse socioloog die in 1858 geboren werd in Epinal in de Vogezen. Durkheim stond aan de basis van de moderne sociologie. Mede dankzij Durkheim werd dit studiegebied een afzonderlijk vakgebied. Volgens Émile Durkheim is de mens gebonden aan de normen van de omgeving, waarin de mens als sociaal wezen gedoemd is te verblijven. De sociale feiten kunnen alleen verklaard worden uit andere sociale feiten. De samenleving is niet de som van de individuen, maar is een realiteit die een eigen leven leidt. Émile Durkheim was een voorstander van de objectieve studie van de sociale werkelijkheid met behulp van statistieken. Hij werd sterk beïnvloed door Auguste Comte. Bron: <http://www.absolutefacts.nl/wetenschap/data/durkheimemile.htm> geraadpleegd: 31-05-2011.

Gevolg is dat gemaakte keuzes of beslissingen veelal bepaald worden door de volgorde waarin alternatieven gepresenteerd worden.

Een kernactiviteit van het brein bij het vormgeven van de eigen identiteit is beeldvorming, aldus Stuss & Anderson (2003) en Dennett (2007 in: Meijers, et al., 2010). De term “beelden” moet breed worden opgevat: het gaat om representaties van de werkelijkheid en van mogelijkheden in allerlei – zeker niet alleen visuele – vormen (Luken, 2008, 2009; in Meijers, et al., 2010).

3.1.4 Het belang van levenslang en levensbreed leren

De meritocratie verlangt dat mensen het tempo van de snelle ontwikkeling volgen en zich handhaven binnen de samenleving waarin kennis snel verouderd en het aankomt om opgenomen te zijn in sociale netwerken. Kennis en sociale participatie hangen in de meritocratie en netwerksamenleving sterk met elkaar samen. Kennis moet daarbij breder opgevat worden dan cognitieve kennis. Sociale kennis wint in de netwerksamenleving aan betekenis. Het verhogen van het kennisniveau zou inzetbaarheid en daardoor sociale integratie moeten bevorderen (HIVA, 2003 in: De Rick, et al., 2006). De kennismaatschappij vraagt volgens auteurs om levenslang en levensbreed leren. Levenslang leren omvat alle activiteiten die iemand in zijn/haar leven onderneemt om kennis, vaardigheden en competenties te verwerven. De term levensbreed wordt eraan toegevoegd om te benadrukken dat leren niet alleen nodig is in functie van de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt, of een onmiddellijke economische meerwaarde moet hebben, maar ook van belang is voor persoonlijke ontplooiing, actief burgerschap en sociale integratie (HIVA, 2003 in: De Rick, et al., 2006). Levenslang en -breed leren kan op verschillende manieren. Leren geschiedt veelal in vrij klassieke leercontexten, die daartoe georganiseerd en gestructureerd zijn en waar leren duidelijk de hoofdactiviteit is. Dit wordt het formele leren genoemd. Leren gebeurt ook buiten de context van formele instituties. Het gaat daarbij om georganiseerde activiteiten die niet expliciet gedefinieerd worden als leeractiviteiten, maar die wel een belangrijke leercomponent bevatten. De werkplek en de socioculturele sector (bijvoorbeeld het welzijnswerk, of het verenigingsleven waarin vrijwilligers belangrijke taken op zich nemen) zijn voorbeelden van contexten voor het non formele leren. Mensen leren ook tijdens het uitvoeren van alledaagse activiteiten, alleen of samen met anderen. Dit wordt wel het informele leren genoemd (HIVA, 2003 in: De Rick, et al., 2006).

3.1.4.1 Benodigde competenties voor levenslang en levensbreed leren

In onze complexe netwerksamenleving dient het leren een plek te krijgen in de individuele levensloop. Voor de invulling van de levensloop: een opeenvolging van gebeurtenissen bepaald door persoonlijke als structurele factoren, is het vermogen tot zelfsturing essentieel (Heinz, 2003; in De Rick, et al., 2006). Dat houdt in: zelf verantwoordelijkheid nemen. Zelfsturing kent een aantal belangrijke aspecten. Allereerst reflexiviteit. Reflexiviteit is het kunnen omgaan met onzekerheid en met veranderingen (Heinz, 2003; in De Rick, et al., 2006). Processen die daarbij een rol spelen zijn: zelfevaluatie; zelfcontrole; zelfkritiek; zelfmotivatie en socialisatie. Een tweede aspect van zelfsturing is het strategisch handelen: plannen, onderhandelen of een beroep doen op sociaal kapitaal of sociale netwerken. Het aanleren van deze strategieën moet deel uitmaken van het socialisatieproces van jonge mensen. Socialisatie houdt in blijvend opgenomen zijn bij mensen op actieve leeftijd. Een derde aspect betreft agency en self-efficacy. Dit is het vermogen om aan belangrijke gebeurtenissen in het leven efficiënt en effectief vorm te geven. Reflexiviteit ligt aan de basis van agency (Rudd & Evans, 2002 in: De Rick, et al., 2006). Belangrijke determinanten van agency en self-efficacy zijn: geloven in de eigen vaardigheden om dingen te kunnen veroorzaken en om vorm te kunnen geven aan het leven (Bandurra, 1997 in: De Rick, et al., 2006). Ook van belang daarbij is de bekwaamheid om doelen te bereiken: “locus of control”. Dat is het gevoel van controle over het resultaat van ondernomen acties.

Bepalende factoren voor agency en self-efficacy zijn: sociale omgeving; verschillen in aard van sociale relaties; macht die men kan uitoefenen; toegang tot hulpbronnen; de mate van afhankelijkheid (Sewell, 1992: in De Rick; et al. 2006). Wanneer werk complex, uitdagend en interessant is en eveneens ruimte biedt aan een mate van autonomie en verantwoordelijkheid, is dit voor het ontwikkelen van agency en self-efficacy een bevorderende factor.

Laaggeschoolden zijn daarbij in het nadeel, want zij komen veelal terecht in werkcontexten die weinig ruimte verschaffen aan de ontwikkeling van agency en self-efficacy. Mensen die geloven in hun eigen kunnen, creëren voor zichzelf omgevingen of zoeken naar omgevingen waarin ze controle kunnen uitoefenen. Weinig vertrouwen leidt tot vermijding van uitdaging, lagere verwachtingen en minder engagement om doelen te bereiken. Houding tegenover leren is het resultaat van een persoonlijke afweging van de (ingeschatte) voor- en nadelen, van de kosten en baten die verbonden zijn aan educatieve participatie.

3.1.4.2. Omgaan met leerweerstand

De onderwerpen: noodzaak tot leren als uitvloeisel van de meritocratie, de hoge omloopsnelheid van kennis en diplomadeflatie en de toenemende complexiteit van de netwerksamenleving, zijn in paragraaf 3.1 en bijbehorende de sub paragrafen uiteengezet. Deze informatie vormt een aanloop naar de vraag waarom er momenteel ingezet wordt op talentontwikkeling. In deze paragraaf wordt er voortgebouwd op de consequenties van de “must” om te leren en een leerlevensloop. Vanwege dat belang wordt er stilgestaan bij het vermogen tot zelfsturing dat nodig is om de eigen leerlevensloop vorm te geven. Levenslang en -breed leren is een moeilijke opgave voor “risicjongeren”. Mogelijke oorzaken komen in hoofdstuk 5 meer aan bod. Veel “risicjongeren” hebben een problematische band met het “formele” leren en verlaten voortijdig of met onvoldoende kwalificaties het onderwijs. (Meijers & Kuijpers, 2010).

Hoe lager opgeleid, hoe minder er sprake is van intrinsiek leerplezier als motivatie (De Rick, et al., 2006). Daarom is het nodig om laagopgeleiden ondersteuning te bieden bij het wegnemen van leerweerstand. Wat is daar voor nodig? Grofweg gaat het om twee voorwaarden.

Allereerst is het op individu niveau nodig om de persoonlijke (sociodemografisch, psychologisch) kenmerken, de leefsituatie en de persoonlijke ervaring met leren te betrekken bij het inrichten van een leersituatie (Valkenborgh & Baert, 2004 in: De Rick, et al., 2006, Van Oenen & Westering, 2010). Hierbij moet voortgebouwd worden op wat mensen al kennen en kunnen. Voorts is het van belang om het leren te laten gebeuren in sociale contexten. Leren is voor een groot deel individueel gedrag, maar het vindt plaats in interactie met een sociale context (Van Oenen & Westering, 2010). De sociale omgeving (gezin, vrienden, kennissen; werkomgeving; hulp- en dienstverlening en samenleving als geheel) is een van de factoren die bepaalt of iemand een intentie tot leren ontwikkelt. Als die leerintentie niet of in geringe mate ontwikkeld is, moeten sociale organisaties, buurtwerk [red. jongerenwerk], verenigingen een rol spelen bij het wegnemen van de leerweerstand. Talentontwikkeling zou een goed middel tegen deze “kwaal” kunnen zijn. De argumenten hiervoor worden verderop in dit hoofdstuk uiteengezet.

Ten tweede is ook er een nieuwere blik op leren noodzakelijk, waarbij leren beschouwd wordt als een actief en dialogisch proces. De deficitbenadering (uitgaan van tekortkomingen) wordt hierbij ingeruild voor de competentiebenadering (Knowles, 1975 in: De Rick, et al., 2006). Laagopgeleiden zijn veelal “schoolmoe”, maar niet “leermoe”. Voorts is iedereen in staat om zelfgestuurd te leren. Velen doen dit niet omdat zij van jongs af aan geleerd hebben, dat leren gelijk staat aan het passief ontvangen van informatie. “Risicoleerlingen” gedijen daarom beter in het werkplekleren (Knowles, 1975 in: De Rick, et al., 2006).

3.2 Talentontwikkeling krachtig door positieve benadering

De tweede flinke bouwsteen helpt te begrijpen waar de kracht van talentontwikkeling schuilgaat. Want, wat beweegt getalenteerden om het beste uit zichzelf te halen? In hoofdstuk 2 is al een motief genoemd: namelijk de drang tot prestatieverbetering. Deze drang is sterk karaktervormend. Echter, hiermee is nog niet verklaard hoe die drang zich ontwikkelt. Dat komt in deze bouwsteen meer aan bod. Daarom wordt er eerst meer informatie geboden over de wortels van talentontwikkeling. Vervolgens wordt er verklaard hoe het bedrijfsleven talentontwikkeling te gelde gemaakt heeft. Eveneens wordt er stilgestaan bij de vraag over welke kwaliteiten managers moeten beschikken, omdat dit van belang kan zijn bij het begrijpen van het benodigde profiel van de talentcoach bij talentontwikkeling bij “risicjongeren”.

Talentontwikkeling is geworteld in de “Positive psychology” (positieve psychologie), een jonge stroming in de psychologie. “Positive psychology” wordt als volgt omschreven: “A science of Positive subjective experience, of positive individual traits, and of positive institutions promises to improve the quality of life and also to prevent the various pathologies that arise when life is barren and meaningless” (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000). Een van de grondleggers is de Amerikaanse psycholoog Seligman. Hij startte met het vakgebied “Positive psychology” met onderzoek naar van sterktes en positieve dingen in het leven die maken dat mensen echt tot bloei komen en gelukkig zijn (Seligman, 1991, 1993, 1996, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002). In diezelfde periode introduceerde zijn Hongaars/Amerikaanse collega Csikszentmihalyi (1993, 1997, 1998) het begrip “flow”. Het begrip “flow” is verbonden met creativiteit. Binnen de stroming van de “Positive psychology” heeft Csikszentmihalyi zich gespecialiseerd in de kenmerken van creativiteit. Csikszentmihalyi heeft vastgesteld dat creatieve personen nieuwsgierigheid en openheid paren aan grote standvastigheid. In situaties die veel van hen eisen, komen deze personen in bewustzijnstoestand (“flow”) die een aantal universele kenmerken heeft en geldt als een genotservaring. Bij dit gevoel past dat de persoon vertrouwt op het succes van de activiteit. Mensen die een in een “flowervaring” terecht komen, verlangen naar herhaling en zijn gemotiveerd om zich hiervoor in te spannen. De “Positive psychology” biedt een verklaring voor het gegeven dat mensen die zich concentreren op hun sterke kanten (talenten), tot bloei komen en gelukkig zijn. In de theorie van de “flow” –die leidt tot een genotservaring- schuilt de verklaring van de drang naar herhaling. De positieve insteek van talentontwikkeling die mogelijkheden biedt voor “flowervaringen” leent zich bijzonder om jongeren te motiveren om aan dit soort activiteiten deel te nemen.

3.2.1 Talentontwikkeling ontgonnen in het bedrijfsleven

“Positive psychology” heeft invloed gehad op methodes in de praktijk van de organisatiekunde: “appreciative inquiry” en strength based management & development (Cooperrider & Whitney, 2005; Aiello, 2009; Orem, et al., 2007; Bouwen, 2010). “Appreciative inquiry” gaat over het ontdekken van wat werkt in een systeem en het samen (onder)zoeken (van) naar manieren om dat uit te vergroten, of eigenlijk verder door te voeren naar andere gebieden. De basisgedachte achter strength based management & development is, dat een organisatie groeit in de richting van datgene wat men onderzoekt (inquiry). Als je de aandacht richt op datgene wat als beste gewaardeerd wordt (appreciate), zal de organisatie zich ontwikkelen in de richting van haar meest bijzondere potentieel. Een bekend paradigma binnen “appreciative inquiry” is: “alles wat je aandacht geeft groeit”. Hierdoor raken mensen bezielde en creatief en maken zij organisaties sterk en innovatief (Bouwen, 2010). Dat uitgangspunt verschilt van het schaarste paradigma, dat aandacht geeft aan wat er niet deugt in een organisatie (Cooperrider & Whitney, 2005).

De methode “appreciative inquiry” vergeleken met de organisatiemethode van probleemoplossing laat de volgende tegenstellingen zien: de behoefte om problemen te identificeren <> het waarderen van datgene wat goed is; analyses van de oorzaak <> waarnemen van wat goed is; analyse en mogelijke oplossingen <> dialoog over wat er mogelijk zou kunnen zijn; basisassumptie: een organisatie is een probleem dat opgelost moet worden <> een organisatie is een mysterie dat omarmd mag worden. Begeleiders die werken op basis van “appreciative coaching”, leiden hun cliënten door vier stadia: 1) discovery (ontdekking); 2) dream (droom); 3) design (ontwerp) en 4) destiny (bestemming). Een appreciative coach laat cliënten focussen op ervaringen in het heden en verleden waarin zij succesvol zijn. Daardoor ontwikkelen ze een positief zelfbeeld en kunnen ze grotere uitdagingen aan (Orem, et al., 2007).

Een stroming als “appreciative inquiry” benadrukt het belang van autonomie, zelfregulatie en de noodzaak om het aanwezige talent te stimuleren (Ehlen, 2010). In die zin sluit deze stroming goed aan bij de condities van het levenslang en levensbreed leren. De focus op succeservaringen is bruikbaar bij het werken met “risicjongeren”, omdat deze nodig zijn om hen te bewegen om een inspanning te leveren, het zelfbeeld te versterken en om eventueel aanwezige leerweerstand weg te nemen.

3.2.2 Talentmanagement in organisaties

In de eerste bouwsteen is al iets gezegd over het gegeven dat de politiek gedomineerd wordt door hoogopgeleiden. Diezelfde tendens is waarneembaar in het management van organisaties. Echter, de meritocratie lijkt een appel te doen op andere managementtalenten. Ondernemende werknemers die aangesproken worden op hun talenten vergen een leiderschap dat steunt op andere competenties (Covey, 2006). Wat zijn de zogenaamde “nieuwe” leiderschapscompetenties? Vertrouwen bieden en uitstralen is volgens Covey jr. de meest fundamentele leiderschapscompetentie. Dat lijkt een open deur. Maar in het “oude” denken over leiderschap staat vertrouwen op gespannen voet met controle en beheersing. In de “nieuwe” benadering zijn de indicatoren van vertrouwen: autonomie en ruimte voor zelfsturing. Covey jr. voegt daar aan toe dat vertrouwen krijgen bij jezelf begint en verder opgebouwd wordt in relatie met anderen. Andere ingrediënten van het “nieuwe” leiderschap zijn: waardering en integriteit. Dit betekent zeer direct zijn; respect tonen; transparantie creëren; misverstanden uit de weg ruimen en loyaliteit bewerkstelligen. Dit zijn de voornaamste benodigde eigenschappen van managers die uitgaan van sterke punten in mensen. Echter, die competenties en eigenschappen alleen zijn niet voldoende. Wat telt is wat voor bewegingen hiermee opgang gebracht kunnen worden. Tjepkema (2009) beschrijft dat talentmanagement gaat over het identificeren, boeien en binden van een groep mensen. Daarbij hoort de manager uit te gaan van een diversiteitsperspectief op talent: ieder mens heeft talenten. Tjepkema werkt dat uit in de volgende twee managementstappen: 1) op zoek gaan naar waar iemands kracht en drijfveer zit en op basis daarvan uitdagende ambities in het werkformulier verwoorden;. 2) Onderzoeken hoe iemands sterke punten kunnen worden uitgebouwd en kijken naar nog te ontwikkelen hefboomcompetenties (Dewulf, 2009a, 2009b: in Tjepkema, 2009). Want soms zijn er bepaalde aanvullende competenties nodig om de ambitie te kunnen realiseren en daadwerkelijk meer werk van de talenten te maken (Tjepkema & Verheijen, 2007). Dan is het nodig om te zoeken naar een hulpmiddel om sterke punten uit te bouwen en vervolgens, eventueel als uiterste consequentie, op onderdelen de functie aanpassen aan de mogelijkheden van de werknemer. Een talentmanager maakt volgens Tjepkema outputgerichte afspraken en ontwikkelingsplannen. Daarin staat centraal: hoe kun je uitbouwen waar je goed in bent. Dat is een fundamentele verandering, omdat niet de bedrijfsmatige beheersing, maar de talenten van de medewerkers centraal staan. Over het sterke punten denken zegt zij nadrukkelijk dat het een benadering is en geen methodiek of systematiek. Deze opvatting is ook van belang voor talentontwikkeling. Talentontwikkeling mag als zodanig niet beschouwd worden een

methodiek. De methodiek betreft het plan waarin het leerdoel en het leerproces in systematische stappen verdeeld zijn.

3.3 Leren en ontwikkelen op de keper beschouwd

In de derde bouwsteen is verdiepende kennis bijeengebracht over het sociaal constructivisme. In het onderwijs (een formele setting voor leren) is bij “vernieuwingsscholen” een uitwerking van het sociaal constructivisme te herkennen, bijvoorbeeld scholen die ontwikkelings- of ervaringsgericht onderwijs aanbieden. Zowel binnen het sociaal constructivisme als binnen talentontwikkeling wordt er vertrokken vanuit sterke punten van mensen. Dat blijkt mensen te motiveren. Zozeer zelfs dat zij in een “flow” kunnen geraken, hetgeen een genotservaring teweeg brengt, die doet verlangen naar de herhaling ervan. In deze derde bouwsteen wordt beschreven wat de uitgangspunten van het sociaal constructivisme zijn en op welke wijze deze overeenkomen met de theorieën van talentontwikkeling en de condities van levenslang en -breed leren. Daarmee helpt deze bouwsteen te begrijpen hoe talent bij “risicjongeren” tot ontwikkeling gebracht kan worden. Deze bouwsteen bestaat uit vier aspecten die een relatie hebben met de uitgangspunten van de sociaal constructivistische leertheorie, te weten: 1) positieve benadering; 2) leren als actief, relationeel en reflectief proces; 3) belang van leren in diversiteit; 4) belang van goede begeleiding.

3.3.1 Positieve benadering: een ontwikkelingsroute voor talent

Het eerste aspect dat aan de sociaal constructivistische leertheorie verbonden is, betreft de positieve benadering.

De sociaal constructivistische leertheorie gaat ervan uit dat mensen zelf betekenis verlenen aan hun omgeving.¹⁴ Kennis wordt door ieder mens op een eigen wijze geconstrueerd, waarbij men sterk wordt beïnvloed door de reacties en opvattingen in de sociale omgeving. Een van de belangrijkste namen, die hoort bij deze leertheoretische benadering, is de Russische ontwikkelingspsycholoog Vygotsky (1896 - 1934). Sociaal constructivisten gaan uit van de gedachte dat kennis niet alleen individueel wordt geconstrueerd, maar dat deze in het proces van zelf betekenisgeven ook steeds wordt gespiegeld aan de opvattingen van anderen. Door het sociale aspect wordt deze leertheorie aangeduid als het sociaal constructivisme. Kennis komt tot stand door interpretatie van informatie. Omdat interpretatie afhankelijk is van de voorkennis en associaties van de lerende, is deze per definitie subjectief van aard. Door eigen kennis te spiegelen aan de kennis van anderen, wordt deze niet alleen verrijkt, maar bereikt deze een hogere mate van intersubjectiviteit (Vygotsky, 1978, 1998). De positieve benadering van het sociaal constructivisme is zichtbaar in de grondslagen. Er wordt bijvoorbeeld uitgegaan van de rijkdom aan kennis en de talenten die de lerende meebrengt en niet van de tekorten. Dit principe komt overeen met de theorie van “appreciative inquiry”, “Positive psychology” en talentontwikkeling. De sterke punten/ talenten worden gewaardeerd en daar wordt al onderzoekend op voortgebouwd. Wat je aandacht geeft en waardeert komt tot bloei. Het zelf onderzoekend betekenisgeven is eveneens een positieve insteek, omdat de lerende daarmee een weg kan zoeken die past bij de voorkeursleerstijl en capaciteiten. Deze positieve insteek is ook herkenbaar aan de randvoorwaarden. Die bestaan uit het bieden van: veiligheid (fouten maken mag), competentie (de lerende waarderen om wat deze weet en kan) en autonomie (gericht zijn op zelfsturing/ eigen kracht). Het sociaal constructivisme sluit in theorie eveneens goed aan bij de sterke punten benadering in de organisatiekunde. Van werknemers wordt een grote mate van zelfsturing en autonomie verwacht. Men doelt dan op een actieve en ondernemende houding om de doelen en ambitie van de organisatie te helpen waarmaken en de winst te vergroten.

¹⁴ Bron: <http://www.stibco.nl/informatie.php?id=60>

De verwantschap met de sterke punten benadering (“appreciative inquiry”) van het bedrijfsleven is ook in naam waarneembaar, omdat actief leren onder de noemer van “ondernemend leren” of “enterprise education” recentelijk in de onderwijswereld zijn intrede heeft gedaan (Conijn, et al., 2006). Daarbij gaat het niet slechts om de naam. In de onderwijskundige visie van de school ligt veelal expliciet de ontwikkeling van ondernemerschap besloten. Uitgangspunt daarbij is de definitie van de Europese Unie: “Onder ondernemerschap wordt iemands vermogen verstaan om ideeën in daden om te zetten. Het omvat creativiteit, innovatie en het nemen van risico’s, alsook het vermogen om te plannen en projecten te beheren om doelstellingen te verwezenlijken. Een ondernemende houding helpt iedereen in het dagelijks leven thuis en in de maatschappij, het helpt werknemers zich bewust te worden van hun arbeidsomgeving en kansen te grijpen en is de basis voor meer specifieke vaardigheden en kennis die ondernemers nodig hebben voor sociale en economische bedrijvigheid.” Bij de implementatie van de Lissabonstrategie (SER, 2009) wordt er ingezet op ondernemerszin door dit via het onderwijs te bevorderen. Dit houdt in dat het onderwijs kinderen toerust om ideeën in daden om te zetten, om creatief en innovatief te kunnen en durven zijn (Conijn, et al., 2006). Ondernemend onderwijs is een uitwerking van het sociaal constructivisme en is erop gericht dat leerlingen hun talenten en hun kennis ontwikkelen en inzetten voor zichzelf en anderen. Waarbij dat inzetten gericht dient te zijn op allerlei terreinen van hun leven, dus ook, maar niet uitsluitend, op gebied van arbeid en economisch ondernemerschap. Met betrekking tot de beantwoording van de probleemstelling van deze literatuurstudie kan opgemerkt worden dat het aannemelijk is dat “risicjongeren” gebaat zouden zijn bij een talentontwikkelingsbenadering in formele en non formele leersituaties vanwege: a) het feit dat zij meer uitgedaagd worden om het beste van zichzelf te geven; b) de nadruk op zelfsturing en een “ondernemende” attitude.

3.3.1.1 Visie en onderzoek op het gebied van het talentontwikkeling in formele en non formele leersituaties

Van formele leersituaties in het onderwijs kunnen we leren dat talentontwikkeling een goede benadering kan zijn om te komen tot levenslang en -breed leren, omdat hier het fundament voor een positieve leerattitude (die ook vereist is in non formele leersituaties) gelegd zou moeten worden. Uit meerdere (wetenschappelijke) publicaties blijkt dat talentontwikkeling momenteel nog onvoldoende in de pedagogische uitgangspunten van het onderwijs is ingebed, terwijl onderzoek inmiddels al wel uitwijst dat talentontwikkeling van invloed is op het succes en welbevinden van lerenden.

De gerichtheid op de positieve benaderingen van “appreciative inquiry” en “Positive psychology” in het formele onderwijs betekent dat het onderwijs meer afgestemd is op de datgene waar kinderen warm voor lopen en waar ze meer over zouden willen leren. In het boek *Behoud van Talent* komen de aspecten van “Positive psychology”, “appreciative inquiry” en het sociaal constructivisme bijeen (Stevens & Bors, 2009). Stevens is directeur van het Nederlands Instituut voor Onderwijs en OpvoedingsZaken (NIVOZ) en een groot pleitbezorger van het sociaal constructivisme (Stevens, 2002). In *Behoud van Talent* schetsen experts de voorwaarden waaraan het onderwijs moet voldoen om talent te ontwikkelen ten dienste van een kennissamenleving. De essentie van deze voorwaarden is, dat onderwijs ruimte moet bieden aan nieuwsgierigheid en creativiteit en het belang benadrukt van levenslang leren. Daartoe moet het onderwijs voor iedereen toegankelijk zijn. Stevens neemt daarmee stelling tegen de uitsluitende mechanismen in het onderwijs: onderwijs waar de kinderlijke nieuwsgierigheid en creativiteit sterk in toom worden gehouden en vraagt aandacht voor een ander onderwijsparadigma: het talentparadigma.

Anderen zien eveneens onderwijsparadigma’s evolueren en spreken van een fluwelen revolutie (Kessels, 2009, in: Ehlen, 2010). Ehlen constateert dat bij de nieuwe koers voor het hoger beroepsonderwijs het accent ligt: op talentontwikkeling en diversiteit, op samen werken en samen

leren en op autonomie en zelfregie. De opvatting dat kennis een persoonlijke bekwaamheid is, leren een sociaal proces is en werken leren is, wordt langzamerhand richtsnoer bij innovatietrajecten. Een soortgelijke kijk op leren en ontwikkelen is ook te lezen in de publicatie *Kunsteducatie in beweging*, geschreven voor de sector kunsteducatie (waar sprake is van non formeel leren) (Van Hoorik, 2006).

Een auteur die in diezelfde lijn als Stevens een boek geschreven heeft, is Robinson (i.s.m. Aronica, 2009). In *Het element: als passie en talent samenkomen* verbindt Robinson (aan de hand van de prestaties van bekende mensen) passie (dingen die we graag doen) met dingen waar we goed in zijn (natuurlijke aanleg). Daaruit probeert de auteur te destilleren wat de randvoorwaarden zijn voor de overdracht van kennen en kunnen in het onderwijs. Opvallende conclusie van Robinson is, dat de momenten van “ik heb het”, “ik houd ervan”, “ik wil het en het lukt me”, meestal niet in formele onderwijssituaties voorkomen. Robinson is van mening dat creativiteit, pragmatisme en andere vormen van intelligentie niet te vatten zijn in IQ-testen en CITO-toetsen. Daarom vindt hij dat het onderwijs zich moet aanpassen aan de passie en talenten van de studenten/leerlingen.

Deze opvatting krijgt wetenschappelijke body door het onderzoek naar talentontwikkeling in het onderwijs (Opp, et al., 2001). Met deze studie is aangetoond dat de theorie van betrokkenheid en talentontwikkeling van invloed is op het schoolsucces van de leerlingen. Ook deze onderzoekers maken melding van het feit dat leraren (en ouders) van mening zijn dat een standaardtest niet de voornaamste manier is om succes van scholen en studenten te meten.

Onderzoek naar talentontwikkeling in het onderwijs is vaak gericht op hoogbegaafde leerlingen (Moon, et al., 2008). Moon is met collega-onderzoekers nagegaan wat er in de literatuur geschreven is over de thema's in het onderwijs met betrekking tot hoogbegaafden. Zij komen met bewijs voor twee belangrijke stellingen op het gebied van persoonlijk talent. 1) Persoonlijk talent bevordert welbevinden en vergemakkelijkt verwezenlijking van idealen. 2) Persoonlijk talent kan geleerd en ontwikkeld worden. De conclusie dat talent welbevinden bevordert zijn we al eerder tegengekomen bij Hibbard & Buhrmeier (in: Miedema, et al., 2010). Dat persoonlijk talent geleerd en ontwikkeld kan worden, stemt overeen met de analyse van bijvoorbeeld Rikers (2009), die concludeert dat talent meer een kwestie is van oefenen dan van aanleg.

Onderzoek van Brewer & Landers (2005) toont aan dat talentprogramma's, mits voorzien van goede begeleiding, significant effectief zijn voor “low income” en eerste generatie studerende jongeren in het postmiddelbaar onderwijs.

In relatie tot de probleemstelling kan talentontwikkeling gezien worden als een “nieuw” paradigma op leren. “Risicjongeren” zijn waarschijnlijk meer dan andere jongeren gebaat bij de gerichtheid op talenten, vanwege het feit dat zij serieus genomen voelen. Anderzijds kan talentontwikkeling de “kinderlijke” nieuwsgierigheid en creativiteit (weer) aanboren, hetgeen bevorderend werk om hen te motiveren.

3.3.2 Leren als actief, relationeel en reflectief proces

Een tweede aspect van de bouwsteen over leren en ontwikkeling gaat over het belang van actief leren en biedt meer inzicht in hoe dit uitgangspunt zich verhoudt tot talentontwikkeling bij “risicjongeren” en levenslang en -breed leren.

Binnen het sociaal constructivisme is leren ook een **actief proces**.

Het belang van actief leren, productieve leertaken en intensieve begeleiding van “risicoleerlingen” wordt onderstreept in het onderzoek van Tanggaard (2008) en Delgado (2002).

Actief participeren en initiatief kunnen nemen leidt tot identificatie met school en verkleint het risico op voortijdig schoolverlaten (Voncken, et al., 2008). Tot diezelfde conclusie komen Tinga (et al., 2008) en Bailey, Hughes & Moore, 2004 in: Meijers, et al., 2010).

De literatuurstudie *Leren kiezen/ kiezen leren* (Meijers, et al., 2010) onderbouwt de noodzakelijkheid van actief leren met vier argumenten: 1) Een goede voorbereiding op de samenleving impliceert dat individuen meer zelfsturend worden. 2) Zelfsturing is het resultaat van “hogere orde”- leerprocessen waarin informatie wordt omgezet in betekenisvolle kennis. 3) Informatie sec ondersteunt derhalve de leerling onvoldoende bij het ontwikkelen van een gevoel van richting en identiteit. 4) Een krachtige loopbaangerichte leeromgeving is noodzakelijk. Dit laatste punt zal eerst nader toegelicht worden.

Een krachtige leeromgeving heeft als voornaamste doel de motivatie van leerlingen te bevorderen. Een krachtige leeromgeving is een leeromgeving gericht op ontdekking en onderzoek. Omdat Meijers (et al., 2010) vooral onderzoek doet naar loopbaanontwikkeling, vindt hij dat een krachtige leeromgeving gericht moet zijn op de ontwikkeling van een ondernemende/zelfsturende werknemer.

¹⁵ Een krachtige leeromgeving betreft in de optiek van Meijers ook de zoektocht naar werk waarin leerlingen hun kwaliteiten optimaal kunnen benutten of ontwikkelen en waaraan zij zich emotioneel kunnen en willen verbinden. Meijers is samen met Kuijpers (2010) van mening dat veel leerlingen uitvallen, omdat de leeromgeving hen te weinig ankers biedt voor binding.

Dat het bindingsconcept een prominente rol vervult in studiesuccesprogramma, baseren zij op de uitkomsten van verschillende studies in de Verenigde Staten (Tinto, 1995, 1997, 2000; Light, 2001). Daarom pleiten Meijers & Kuijpers voor een aanpak die leidt tot meer reflectieve dialoog.

Meer dialoog tussen leerlingen en docenten over de persoonlijke zin en betekenis van leren. De noodzaak van de dialoog schuilt voor Meijers & Kuijpers in de opvatting dat leren een actief proces is, waarbij studenten verantwoordelijkheid krijgen voor hun eigen studie en keuzes. Hiervoor is zelfmotivatie, zelforganisatie en zelf plannen van belang (Simons, Van der Linden & Duffy, 2000 in: Meijer en Kuijpers, 2010). Deze aspecten zijn ook al de revue gepasseerd als voorwaarden voor het levenslang en -breed leren.

Bij actief leren is het vermogen tot zelfsturing een voorwaarde. Kegan (1994 in: Meijers, et al., 2010) onderkent met betrekking tot de ontwikkeling van zelfsturing vijf bewustzijnsniveaus. Het eerste bewustzijnsniveau wordt “impulsief” genoemd. In dit stadium is er een tamelijk rechtstreekse relatie tussen prikkel en reactie. Daar zit nog weinig bewustzijn tussen. Het tweede niveau is het “instrumentele”: de persoon kan concrete (dat wil zeggen: niet-abstracte) problemen oplossen. Het bewustzijn is echter vooral gericht op de eigen interesses, behoeften en verlangens: voor wat hoort wat. Daarna volgt het derde bewustzijnsniveau: het “interpersoonlijke”. De persoon kan nu abstract en hypothetisch denken, maar kijkt vooral naar zichzelf en de wereld door de ogen van belangrijke anderen (vaak eerst de ouders, dan leeftijdsgenoten, vrienden en helden en ten slotte “autoriteiten”). Het standpunt van anderen is geïnternaliseerd. Het vierde bewustzijnsniveau wordt “zelfsturend” genoemd. Het besef ontstaat dat kennis is geconstrueerd en dat waarden en ethiek situationeel bepaald zijn. De persoon kan onderliggende aannames achter verhalen herkennen en ter discussie stellen. Op het vijfde en laatste bewustzijnsniveau, het “transformerende”, is het individu in staat om overstijgende principes en nieuwe manieren te vinden voor het oplossen van conflicten tussen denksystemen en voor het oplossen van dilemma’s. De persoon ziet zichzelf, met behoud van verworven autonomie, als onderdeel van het grotere geheel en oefent daarop bewust sturing uit. De conclusie is volgens Keagan (1994 in: Meijers, et al., 2010) duidelijk: onder “normale” omstandigheden bereiken de meeste volwassenen slechts het derde bewustzijnsniveau (vanuit zichzelf naar de buitenwereld kunnen kijken). Deze constatering is van invloed op het niveau van zelfsturing, dat via talentontwikkeling bij “risicjongeren”, nagestreefd kan worden.

¹⁵ Kennis over loopbaanleren, lijkt wellicht minder van toepassing met betrekking tot het onderwerp talentontwikkeling, echter vanwege de sociaal constructivistische invalshoek zijn er interessante overlappingen.

Leren is een **relationeel** proces.

Leren is een relationeel proces. De actie zit in de interactie. Mensen gaan meer sturing geven aan het leerproces als ze zich eigenaar voelen van hun eigen ontwikkeling (Tjepkema, 2009). In de interactie met anderen ontstaat er een gevoel van welbevinden. Fredrickson (in: Tjepkema, 2009) is van mening dat positieve emoties en interacties (zoals complimenten, praten over doelen) een positief effect hebben op het welbevinden van mensen. Hij noemt dit de “broaden-and-build” theorie: verbreden van prestaties (“broad”) door welbevinden. Mensen leggen in periodes van welbevinden fysieke, psychologische, sociale en intellectuele voorraden aan die ze op latere tijdstippen, onder andere op moeilijke momenten, kunnen mobiliseren. Eveneens zijn er aanwijzingen voor een versterkte productiviteit en is er een correlatie tussen welbevinden in de zin van het beste van jezelf kwijt kunnen en financiële resultaten (Buckingham & Clifton, 2003 in: Tjepkema, 2009).

Leren is een **reflectief** proces.

De basis voor zowel actief leren als zelfregulerend leren is reflecterend leren. Dat is het (her)interpreteren van ervaringen om te komen tot een hoger niveau van handelen (Korthagen, et al., 2005 in: Meijer & Kuijpers, 2010).

Meijers (et al., 2010) is van mening dat het onderwijs daaraan meer tegemoet dient te komen, omdat de arbeidsmarkt in toenemende mate vraagt naar reflectieve werknemers die in staat zijn hun eigen loopbaan te sturen (steekwoord: “employability”). Om reflectieve leerprocessen op gang te brengen, moet er qua begeleiding ook sprake zijn van een dialogische leeromgeving.

“Reflectie vindt plaats vanuit een specifieke context, er vindt abstractie plaats, er wordt een actief denkproces op gang gebracht waarin men gevoelens, tegenstellingen en discrepanties leert begrijpen en ten slotte worden die nieuwe inzichten over zichzelf en de omgeving in verband gebracht met toekomstbeeld en -streven. Reflectie leidt dan tot eigen leervragen en staat in het teken van zelfontwikkeling” (Meijers, et al., 2010). Metacognities, die nodig zijn voor zelfsturing en reflectie, ontwikkelen zich bij adolescenten tussen het 12e en 14e levensjaar. Die vermogens kunnen zich ontwikkelen door oefening waarbij begeleiding cruciaal is (www.hersenleren.nl; Taks, 2003 in: Meijers, et al., 2010).

Met betrekking tot talentontwikkeling betekent bovenstaande dat: a) de leeromgeving krachtig (“levensecht”) moet zijn; b) actief leren gericht dient te zijn op zelfsturing, waarbij de “risicjongeren” begeleid worden bij het trainen van zelfsturing op het “interpersoonlijke” niveau; c) er oog dient te zijn voor het ontstaan van en het bestendigen van goede relaties; d) ontwikkeling afhankelijk is van een dialogische leeromgeving waarin “risicjongeren” hun reflectieve vermogen zich kunnen ontwikkelen.

3.3.3 Het belang van leren in diversiteit

Het derde aspect van de sociaal constructivistische leertheorie is de diversiteitsbenadering. Leerprocessen die vanuit een sociaal constructivistische grondslag georganiseerd worden, houden rekening met verschillen. Kennis hierover helpt te begrijpen er bij talentontwikkeling er aandacht dient te zijn voor verschillen. Die verschillen betreffen bijvoorbeeld intellectuele of sociaal-emotionele verschillen; verschil in leerstijl; gender; sekse; etniciteit; cultuur, of religie. Oog hebben voor diversiteit is eveneens een kritische succesfactor van binding met leren en met de organisatie en mensen waar en met wie het leren plaatsvindt. Volgens het Steunpunt Diversiteit en Leren (SDL) (D’haveloose, 2008) is het erkennen en benutten van diversiteit een voorwaarde voor effectieve interactie en communicatie tussen onderling verschillende groepen en individuen. Een argument om diversiteit in leren een prominente plek te geven, is gelegen in het feit dat het Steunpunt signaleert dat samenwerken in heterogene groepen een sleutelcompetentie wordt voor burgers in een mondiale, open kenniseconomie. Omgaan met diversiteit vindt het Steunpunt een belangrijke doelstelling van burgerschapsvorming.

Pinto (2000) is van mening dat er meer aandacht moet komen voor interculturele communicatie. Hoe groter, d.w.z. dieper (en omvangrijker) de verschillen tussen mensen, des te hoger is het risico van communicatiemissers. Pinto heeft naast de Maslov-piramide, die gebouwd is op westerse waarden, een niet-westerse piramide geplaatst. In de top van de westerse waardenpiramide staat zelfontplooiing. In de niet-westerse waardenpiramide staat eer boven in de piramide. Pinto onderscheidt verschillende structuren van omgangsregels en communicatiecodes, die gelden tussen werelddelen, landen, bedrijven, afdelingen, maar ook tussen twee individuen en zelfs binnen hetzelfde gezin. Het verschil in structuurindeling zit in de fijnmazigheid (f) en de grofmazigheid (g). De behoeftehiërarchie van de g-structuur verloopt van laag naar hoog als volgt: <primaire behoeften< zekerheid< acceptatie< erkenning< zelfontplooiing. Binnen de f-structuur is eer het hoogste ideaal: <primaire behoeften< behagen groep< goede naam< eer. Motivatie is binnen de f-structuur buiten het individu gelegen. Er is meer sprake van externe motivatie: denken vanuit het belang van de groep. Bij g-structuur is motivatie van persoonlijke aard. Gevolgen van deze structuurverschillen, namelijk of de groep dan wel het individu centraal staat, is van cruciale betekenis voor de vorming van een collectieve dan wel een individuele identiteit. Leren in diversiteit is relevant voor talentontwikkeling, omdat: a) diversiteitsdenken van invloed kan zijn om de binding met de “risicjongeren” tot stand te brengen; b) het een effectieve communiceren ten goede komt; c) het nodig is om leerrendement te verkrijgen (elke jongere heeft een ander intelligentieniveau en voorkeur voor een leerstijl); d) jongeren vanuit de bewustwording van het diversiteitsdenken, zelf deze burgerschapscompetentie kunnen (en willen) versterken.

3.3.4 Het belang van goede begeleiding.

Het vierde aspect van de bouwsteen, leren en ontwikkeling vanuit een sociaal constructivistische grondslag, leert te begrijpen wat het begeleiden van talentontwikkeling van talentcoaches vraagt. In de eerste bouwsteen van hoofdstuk 3 is al stilgestaan bij de benodigde leiderschapscompetenties van leiders die een organisatie/team willen leiden op basis van “appreciative inquiry”. Ditmaal komen de inzichten uit het onderwijs aan bod. Op basis van een combinatie van deze inzichten wordt getracht een vertaalslag te maken naar een profielschets voor talentcoaches in het jongerenwerk, of daaraan gelieerde talentcoaches.

Analoog aan ontwikkelingen van “appreciative inquiry” binnen het bedrijfsleven wordt door Meijers (et al., 2010) opgemerkt dat actief of ondernemend leren een ander soort leiderschap vergt. Slighte (et al., 2009) heeft onder meer gekeken welke kennis en vaardigheden docenten nodig hebben op het gebied van talent herkenning, het begeleiden van leerlingen en het creëren van een uitdagende leeromgeving en onderwijsaanbod. Onderzoekers komen tot de conclusie dat leraren die in staat zijn om kwalitatief hoogwaardige relaties te leggen, er (met meer tijd en aandacht) meer bij leerlingen kunnen uithalen. De talenten van de leerling worden – zoals al eerder vermeld- beter ontwikkeld wanneer het onderwijs betekenisvol is en de leerling uitdaagt om creatief te zijn. Eveneens wijzen onderzoekers erop, dat bij betekenisvol onderwijs men zou moeten uit gaan van de jongerencultuur, om vanuit dit referentiekader hun talenten verder uit te bouwen en aansluiting te zoeken bij de dominante cultuur. De jongere zelf moet echter ook een bijdrage willen leveren. Zonder voldoende tijd en aandacht van de jongere zelf komen de talenten niet tot ontwikkeling. Tegelijkertijd is het ook duidelijk dat een leraar voldoende pedagogisch-didactische en vakinhoudelijke kennis moeten hebben om talenten tot ontwikkeling te brengen. Talentontwikkeling vinden de onderzoekers eveneens voor docenten gelden, deze moeten ook willen uitblinken.

Voor het bieden van structurele en positieve aandacht waardoor talent succesvol geïdentificeerd en ontwikkeld kan worden, wordt in diverse onderzoeken de inzet van mentoren bij “risicjongeren” van belang gevonden (McCluskey, et al., 2005).

Mentoren zijn ervaren personen die een minder ervaren persoon (mentee genoemd) begeleiden bij de ontwikkeling van sociale, cognitieve en emotionele vaardigheden. Doel is dat de mentee [red.: de jongere] in staat wordt gesteld om zijn of haar talenten beter te ontwikkelen en te benutten (Vaessen in: Studulski, 2010; Ketner, et al., 2010). Onderzoek (Uyterlinde, et al., 2009) wijst voorts uit dat mentoring positief van invloed is op vier vormen van kapitaal: emotioneel, sociaal, academisch en cultureel.

Voor talentontwikkeling bij “risicjongeren” leert het aspect: kwaliteit van de begeleider/coach, dat deze zelf in “topvorm” moet zijn en blijven om: a) binding met de jongeren teweeg te brengen c.q. te verduurzamen en b) vanuit die relatie te bewerkstelligen dat jongeren zich openstellen om hun talenten te ontwikkelen.

3.3.4.1 Talentontwikkeling: steeds naar de naastgelegen zone van ontwikkeling

Talentontwikkeling opgevat als actief proces, vergt een andere de rol van de begeleider. Kennis over ontwikkelingsstimulering helpt begrijpen, dat een talentcoach een goed evenwicht moet leren vinden tussen: zaken uit handen nemen en zelf laten ontdekken/ervaren. Dit verschilt van het “oude” paradigma, waarin leren opgevat wordt als een passief proces en de begeleider/ coach de bepalende factor is bij inrichten en sturen van het leerproces. Leren is -net als opvoeden- ontwikkelingsstimulering: kinderen/jongeren bijstaan in het betreden van hun naastliggende zone van ontwikkeling op allerlei gebieden (Van Oenen & Van Westering, 2010). Ontwikkeling is een kwestie van steeds groeien naar volgende fasen, als tussenstadia met opvolgende ontwikkelingsdoelen. Telkens bewegen naar een fase die nog net buiten het bereik ligt. Daarbij verandert ook de intensiviteit van de begeleiding: van veel ondersteuning tot steeds meer op eigen kracht. Begeleiders en opvoeders geven in dit proces de gelegenheid voor voldoende tussenstapjes, variaties in oefenen, uitproberen en in het echt doen en verschillende manieren van leren. Beloning voor het reiken naar de naastgelegen zone van ontwikkeling is telkens weer: de prestatie. Zeker als die positief gewaardeerd wordt. Opvoeders opereren daarbij vanuit een langere termijnperspectief. Dit leren jeugdigen al doende zelf ook op te bouwen, hetgeen wordt beïnvloed door een combinatie van persoonlijke en sociale (omgeving, samenleving) wensen, mogelijkheden en beperkingen (Van Oenen, 2011). Maar zij hebben in relatie tot het proces van zelfsturing hierbij wel begeleiding nodig.

Bovenstaande impliceert voor talentontwikkeling bij “risicjongeren” dat begeleiding per definitie afgestemd dient te zijn op het ontwikkelingsniveau van elke jongeren afzonderlijk en op het niveau van de groep. De begeleider/coach dient: a) het leerproces te kunnen indelen in kleine stappen; b) te kunnen beoordelen wat jongeren zelf kunnen en waarbij zij nog ondersteuning kunnen gebruiken.

3.4 Conclusie

In hoofdstuk 3 zijn bouwstenen bijeengebracht die helpen begrijpen wat de succesfactoren van talentontwikkeling zijn en waarom er momenteel zoveel en op talrijke terreinen belangstelling voor is. Die belangstelling duidt erop dat investering in talentontwikkeling rendeert en dat deze van invloed zou kunnen zijn op het vergroten van de handelingsmogelijkheden en sociale participatie van “risicjongeren”. Vandaar dat de focus in hoofdstuk 3 gericht is op de succesfactoren en de voorwaarden waaronder de ontwikkeling van talent bij “risicjongeren” kan plaatsvinden. Literatuur wijst op een 3-tal relevante en fors uitgevallen bouwstenen, die elk uit een aantal dragende bestanddelen bestaan.

De eerste bouwsteen over de meritocratie heeft een viertal bestanddelen die kenmerkend voor -en het gevolg zijn- van een dergelijk systeem. De conclusie die daaruit te trekken valt, is meerledig. Allereerst, degenen die niet investeren in hun intellectuele ontwikkeling dreigen op de arbeidsmarkt buiten de boot te vallen. Opleidingsniveau vormt een sociale scheidslijn in onze samenleving. Door de opkomst van de meritocratie ontstaat er een nieuwe maatschappelijke ordening die gebaseerd is op diploma's en persoonlijke verdiensten. Echter, door de snelle omloopsnelheid van kennis verouderen kennis en diploma's snel.

Ten tweede, de netwerksamenleving is risicovol voor degenen die deze veranderingen niet kunnen bijbenen, bijvoorbeeld kwetsbare jongeren. De meritocratie bewerkstelligt dat de samenleving verandert in flexibele netwerken, waar burgers op eigen kracht hun weg in moeten weten te vinden en continue moeten kunnen anticiperen op veranderende omstandigheden op het werk en in het sociale leven. Achterblijvers dreigen sociaal te worden uitgesloten.

Ten derde, naast het opleidingsniveau is ook de omvang van het sociale kapitaal waarover "risicjongeren" beschikken een uitsluitingsrisico. Dit hangt samen met de teneur dat het in een meritocratie en netwerksamenleving ook aankomt op sociaal kapitaal. Dat sociale kapitaal moet in de opvoeding worden meegegeven. Echter, pas bij in het praktijk brengen in sociale relaties krijgt dit sociale kapitaal waarde. De meritocratie veroorzaakt - mede als gevolg van de netwerksamenleving en de individualisering- dat sociaal kapitaal door zelfsturing verkregen moet worden. Voor sociale participatie is het belangrijk om een goed werkend innerlijk kompas te hebben. Dat vergt een bewustwording van een benodigd profiel van de eigen identiteit (een eigen levensverhaal): wie wil ik zijn, wat zijn mijn waarden, wat drijft mij in het leven, wat wil ik bereiken in het leven? Dat is voor jongeren een ingewikkeld proces, omdat de samenleving zich niet als geheel presenteert, maar steeds in kleine stukjes. Bij het vormgeven van het eigen levensverhaal is beeldvorming een kernactiviteit. "Beeld" slaat terug op representaties van de werkelijkheid. De vormgeving van dat beeld kan breed opgevat worden. Hier ligt een kans voor talentontwikkeling.

Ten vierde, "risicjongeren" die een afkeer hebben van leren dreigen buiten de boot te vallen, omdat leren in deze tijd het adagium is. Leren is een noodzakelijk gegeven: levenslang en -breed, dus niet louter toegespitst op de beroepspraktijk, maar ook op zelfontplooiing en maatschappelijke participatie. Leren en participeren zijn als het ware communicerende vaten geworden. Het vaarwelzeggen van leren (dat nodig is voor persoonlijke, sociale en loopbaanontwikkeling) heeft sociale uitsluiting als gevolg. Echter, ook het niveau van opleiding is van invloed. Een laag opleidingsniveau maakt minder kansrijk, want het laaggeschoolde werk biedt minder mogelijkheden om competenties op te doen die nodig zijn voor het levenslang en -breed leren. Zelfsturing is daarbij een noodzakelijke voorwaarde. Zelfsturing bestaat uit een drietal dimensies, ten eerste: reflexiviteit (kunnen omgaan met onzekerheid), ten tweede: strategisch handelen en ten derde: self agency en self efficacy (effectief en efficiënt zelf kunnen vormgeven aan belangrijke levensgebeurtenissen). Allemaal zaken die bij veel ("risico") jongeren nog in beperkte mate ontwikkeld zijn. In een meritocratie is het onafwendbaar om leerweerstand tegen te gaan en -vanuit het oogpunt van deze literatuurstudie- in het bijzonder bij "risicjongeren". Om deze leerweerstand weg te nemen zijn er twee voorwaarden nodig. Ten eerste: het betrekken van persoonlijke kenmerken, de leefsituatie en de persoonlijke ervaring met leren bij het inrichten van een leersituatie. Ten tweede: uitgaan van een competentiebenadering.

De conclusie ten aanzien van de tweede bouwsteen is dat een positieve benadering een succesfactor is om mensen (dus ook de groep "risicjongeren") te bewegen het beste van zichzelf te geven en daar steeds verbetering in te brengen. Deze benadering is beproefd door het bedrijfsleven. Vanuit het referentiekader van het bedrijfsleven zijn twee inzichten ontstaan. Allereerst leidt de positieve benadering ("appreciative inquiry") tot betere prestaties, omdat medewerkers uitgedaagd worden op hun sterke punten/talenten en eveneens om te onderzoeken hoe deze verder ontwikkeld kunnen worden. Erkenning en waardering oogsten is een goede drijfveer om prestaties te verbeteren.

Het beste lukt dit als er, in overleg met de medewerkers, goede plannen en bijbehorende prestatieafspraken gemaakt worden. Met deze werkwijze wordt de overeenkomst met de theorie van “deliberate practice” zichtbaar.

Een tweede inzicht is dat leiderschap als gevolg van de meritocratie aan verandering toe is. Zelfsturing van medewerkers staat op gespannen voet met controle en beheersing. Dit inzicht is van belang, omdat ook talentcoaches anticiperen op zelfsturing. Vertrouwen bieden is een vereiste basiscompetentie van het nieuwe leiderschap. Dit veronderstelt dat een leider voor veiligheid zorgt, bewerkstelligt dat mensen zich competent voelen en ruimte biedt voor autonomie. Maar daarnaast moet een goede leider door een combinatie van persoonlijke en inhoudelijke kwaliteiten kunnen boeien en binden.

De conclusie betreffende de derde bouwsteen, die hoofdzakelijk het onderwijs als referentiekader heeft, is dat talentontwikkeling voor “risicjongeren” pas het karakter heeft van een positieve benadering als er ook sprake is van een krachtige “levensechte” leeromgeving.

De theorie van de positieve benadering kan beschouwd worden als een talentbenadering. Deze benadering is het tegengestelde van het “deficit”-denken van het traditionele onderwijs, doordat er wordt uitgegaan van en vertrouwd op de eigen kracht/talenten van de lerende. Een sociaal constructivistische leertheoretische benadering gaat ervan uit dat mensen zelf betekenis geven aan hun omgeving en dat sociale processen hierbij een belangrijke rol spelen. Kennis wordt door ieder mens op een eigen wijze geconstrueerd, waarbij men beïnvloed wordt door reacties en opmerkingen uit de omgeving. Dit onderstreept het belang van een krachtige leeromgeving. Deze gevolgstrekking wordt uitgebouwd aan de hand van inzichten die naar voren zijn gekomen in de vier bestanddelen van deze bouwsteen.

De conclusie ten aanzien van het eerste bestanddeel, de positieve benadering, is dat deze te verkiezen is in het geval van “risicjongeren”, omdat deze motiverend en stimulerend werkt en als het ware “vleugels” geeft. De ontvankelijkheid voor leren lijkt positief te beïnvloeden door aandacht te hebben voor zaken waar iemand goed in is (potenties) en daar hoge eisen aan te stellen. Hoge eisen koppelen aan potenties laat energie bij mensen stromen, waardoor zij zich gaan inspannen. Door de positieve aandacht ontstaat er groei en “flow”. Groei en “flow” worden door mensen als zeer positief beleefd. Waardering (appreciatie) biedt de bevestiging van iets kunnen en ertoe doen. Dat lijkt een goede basis van waaruit mensen bereid zijn om het beste van zichzelf te geven en te onderzoeken (inquiry) hoe er steeds verbetering (ontwikkeling) te bewerkstelligen is. De positieve benadering werkt stimulerend bij de ontwikkeling van een leerattitude. Het formele onderwijs dient hiervoor de basis te leggen. Daartoe lijkt de sociaal constructivistische leerbenadering aan te sluiten bij de eisen die de meritocratische samenleving en de arbeidsmarkt aan burgers stellen. De sociaal constructivistische leerbenadering is een talentontwikkelingsbenadering die ook voldoet aan de randvoorwaarden die nodig zijn om leerweerstand weg te nemen. Met dat laatste hebben veel “risicjongeren” te maken. De conclusie ten aanzien van het tweede bestanddeel van deze bouwsteen is, dat het proces van zelf betekenis geven zwaarwegend is voor “risicjongeren”. Dat proces wordt gekarakteriseerd door de condities: actie, relatie en reflectie. De actie is verbonden met het uitgangspunt dat actief participeren en initiatief kunnen nemen leidt tot identificatie met school en het risico verkleint op voortijdig schoolverlaten (of afhaken in andere leersituaties). Actiegerichte leerprocessen gaan uit van productieve leertaken en een intensieve begeleiding. Het vermogen tot zelfsturing is hierbij onmisbaar. Zelfsturing en actiegerichte leerprocessen zijn met elkaar verbonden, omdat: 1) de samenleving meer zelfsturende mensen vraagt; 2) zelfsturing afhankelijk is van productieve leertaken; 3) informatieoverdracht alleen onvoldoende is voor het ontwikkelen van gevoel van richting en identiteit; 4) een loopbaangerichte leeromgeving -met mogelijkheid om ontdekkingsgericht te oefenen- noodzakelijk is. Zelfsturing is bij “risicjongeren” tot op zekere hoogte mogelijk.

Zelfsturing kent vijf bewustzijnsniveaus: 1) *impulsieve*: rechtstreekse relatie tussen prikkel en reactie; 2) *instrumentele*: concrete problemen oplossen; 3) *interpersoonlijke*: abstract en hypothetisch denken, maar vooral nog vanuit de ogen van zichzelf en belangrijke anderen; 4) *overstijgende*: principes vinden voor het oplossen van conflicten tussen denksystemen en voor het oplossen van dilemma's; 5) het *transformerende*, dat zelfsturend wordt genoemd, omdat het individu zichzelf ziet als onderdeel van het grotere geheel waaraan hij/zij sturing aan kan geven. Onder normale omstandigheden bereiken de meeste volwassenen slechts het derde bewustzijnsniveau. Bij talentontwikkeling zouden de handelingsmogelijkheden van jongeren vergroot kunnen worden door met de "risicojongeren" niet alleen gericht te zijn op het impulsieve en instrumentele niveau, maar ook te streven naar het interpersoonlijke niveau van zelfsturing. In het proces van talentontwikkeling bij "risicojongeren" is het relationele of bindingselement onmisbaar bij het leren. Binding is het gevolg van een constructieve interactie en dialoog. In de interactie ontstaat het gevoel van welbevinden en binding.

Reflectie is bij talentontwikkeling voorts van belang, omdat dit leidt tot eigen leervragen en in het teken staat van zelfontwikkeling. Reflectie is de basis van zelfregulerend leren. Reflectie dient: a) te gebeuren vanuit een specifieke context; b) vergezeld te gaan met abstractie; c) een actief denkproces op gang te brengen waarin men gevoelens, tegenstellingen en discrepanties leert begrijpen en d) er op gericht te zijn om nieuwe inzichten over zichzelf en de omgeving in verband te brengen met toekomstbeeld en –streven. Omdat metacognities, die nodig zijn voor zelfsturing zich bij adolescenten tussen het 12^e en 14^e levensjaar ontwikkelen, hebben zij bij het opdoen van de benodigde cognities begeleiding nodig.

De conclusie voor het derde bestanddeel van deze bouwsteen is dat omgaan met diversiteit een benodigde sleutelcompetentie is in onze complexe samenleving, maar ook in leer- en ontwikkelingsprocessen. Dit houdt in dat er oog is voor verschillen: intellectueel, sociaal emotioneel, leerstijl, gender, sekse, etniciteit, cultuur, religie, enz. Toegespitst op cultuur betekent dit dat zonder openheid voor verschil in structuurindelingen (grofmazig of fijnmazig) van culturen, er botsingen kunnen ontstaan. Binnen de f-structuur is het collectief van grotere betekenis dan binnen de g-structuur. Waarden van de f-structuur zijn gericht op de verbondenheid met de groep waarin men leeft. Zelfontwikkeling, de hoogste waarde binnen de meritocratische samenleving, past minder bij de waarden van een fijnmazige structuur. Daar is eer de belangrijkste waarde. Voor talentontwikkeling betekent het dat rekening houden met diversiteit van belang is om de binding met het leren te doen ontstaan en vast te houden, maar eveneens dat "risicojongeren", door het voorleven van het diversiteitsperspectief, oog kunnen krijgen voor deze burgerschapscompetentie en er mogelijk ook voor open zullen staan om deze competentie binnen de context van talentontwikkeling te versterken.

De conclusie ten aanzien het vierde bestanddeel van de sociaal constructivistische benadering is dat deze "nieuwe" eisen stelt aan de begeleiding. Hierbij zijn indicatoren voor begeleiders/coaches: een hoogwaardige relatie, tijd en aandacht, betekenisvolle leeractiviteiten, uitdaging tot creativiteit, pedagogisch-didactische en inhoudelijke kennis en aansluiten bij de jongerencultuur.

De pedagogische didactische kennis en vakkunde houden in dat begeleiders/coaches "risicojongeren" (op maat en passend bij hun ontwikkelingsniveau) ondersteuning bieden bij het betreden van hun naastgelegen zone van ontwikkeling. Dit gebeurt door het bieden van voldoende tussenstapjes, variaties in oefenen, uitproberen en in het echt doen, en verschillende manieren van leren.

3.4.1 Conclusies toegespitst op het jongerenwerk

De opbrengst van hoofdstuk 3 leert -in een notendop weergegeven- dat aspecten als: positieve aandacht, de kwaliteit van de relatie en de hoeveelheid tijd en aandacht die een begeleider/coach uit het jongerenwerk er insteekt, er bij talentontwikkeling toe doen. Bij de talentontwikkeling zijn actie, relatie en reflectie succes bevorderende principes. In termen van de “appreciative inquiry” groeien de talenten door ze positieve aandacht te geven, te waarderen en ruimte voor onderzoek te bieden om deze talenten verder te exploreren en te ontwikkelen naar een hoger niveau. Daarbij is kennis van talent herkennen, talent ontwikkelen van belang. Het strekt tot aanbeveling als jongerenwerkers (in hun non-formele leeromgeving) over voldoende pedagogisch-didactische kennis beschikken, dus weten hoe een talentontwikkelingsproces, dat gericht is (op een bepaald niveau van) zelfsturing, in kleine stapjes moet worden ingericht en welke vormen van mediatie (tussenkoms), activiteiten, hulpmiddelen, instanties daarbij geschikt zijn. Het vraagt van hen het vermogen om te differentiëren: rekening houden met verschil en aansluiten bij de voorkeur; ervaring; leefwereld; leerstijl-, leeftijd-, gender-, leeftijd- en cultuurspecifieke verschillen tussen jongeren. Een talentcoach moet met andere woorden in staat zijn om een krachtige leeromgeving te bieden. En last but not least helpt het –bij het verkrijgen van inhoudelijk gezag- als begeleiders/coaches zelf hun talenten inzetten en verder ontwikkelen en zodoende steeds meer kwaliteit bieden.

Hoofdstuk 4 Talentontwikkeling als empowermentstrategie

4.0 Inleiding

In hoofdstuk 4 staat het versterkingsproces (empowerment) in relatie tot talentontwikkeling centraal. Er is voor deze insteek gekozen, omdat bij talentontwikkeling als participatiestrategie talentontwikkeling niet het primaire doel is, maar een springplank is om een “hoger” doel te bereiken, namelijk het vergroten van de handelingsmogelijkheden en sociale participatie van “risicjongeren”. Daarmee is talentontwikkeling een manier om “risicjongeren” te versterken in hun sociale en burgerschapscompetenties. De versterkingsbenadering heeft in het agogische beroepenveld de naam: empowerment. Om te begrijpen of empowerment hetzelfde is als talentontwikkeling in brede zin, of iets geheel anders, of aanvullende benaderingen heb ik gezocht naar literatuur die hierover handelt. Een ander argument dat ik daarvoor had, was om te weten hoe empowerment en de sociaal constructivistische leertheorie zich tot elkaar verhouden.

Hoofdstuk 4 bevat drie bouwstenen.

De eerste bouwsteen helpt bij het begrijpen van wat empowerment is, hoe het werkt en of er overeenkomsten zijn met de theorievorming over talentontwikkeling. De bouwsteen bestaat, naast een inleiding en een omschrijving van empowerment, uit zes punten die meer inzicht geven in empowerment, te weten: 1) aandacht voor kwetsbaarheid; 2) de aard van proces; 3) interactionele dimensie; 4) de psychische dimensie; 5) de noodzaak van kwartiermaken en 6) empowerment in relatie tot de kerntaak van het jongerenwerk.

De tweede bouwsteen bevat een uitwerking van het proces van sociale ontwikkeling en zoomt in op identiteitsontwikkeling. Daarbij komen twee aspecten aan bod. Ten eerste de ontwikkeling van de identiteit tijdens de adolescentie. Ten tweede het aspect van de straatcultuur. Daarmee helpt bouwsteen 2 bij het inzicht waarom vergroting van sociale participatie begint bij zelfversterking. De als “risico” gelabelde jongeren beschikken over sociale kracht, maar die werkt hoofdzakelijk in de eigen (peer)kring. Hun sociale kracht kan uitgebreid en verder ontwikkeld worden door te focussen op een ander levensverhaal.

De derde bouwsteen betreft geschikte media en participatie-instrumenten voor empowerment van “risicjongeren”. Daarbij wordt aandacht besteed aan de kracht van het spel. Deze bouwsteen helpt bij het inzicht dat media en instrumenten middelen zijn waarmee talenten of eigen kracht versterkt kan worden. Het medium waarmee talenten of eigen kracht versterkt worden, vormt als het ware de “proeftuin” waarin ook participatie- en burgerschapscompetenties tot wasdom kunnen worden.

4.1 Empowerment

Deze bouwsteen handelt over empowerment. Daarbij wordt eerst stilgestaan bij de aanleiding en noodzaak en wat empowerment is. Vervolgens komen zes punten aan bod die meer inzicht verschaffen in het begrip empowerment: 1) aandacht voor kwetsbaarheid; 2) de aard van het proces; 3) de interactionele dimensie; 4) de psychologische dimensie; 5) de noodzaak van kwartiermaken en 6) empowerment in relatie tot de kerntaak van het jongerenwerk.

Participatiecompetenties

Jongeren die niet leren wat wel en niet kan, lopen snel vast in de samenleving (Hermanns, 2007). Weten wat het betekent om een goede volwassene te zijn en wat daarvoor nodig is om op een goede manier volwassen te worden, ontwikkelt zich in de tijd. Het is volgens Metz (2011) een onderwerp van de pedagogiek. Jongeren staan in hun ontwikkeling naar volwassenheid voor een emancipatieperiode (Metz, 2011). Allereerst betreft dit het losmaken van ouders, hun eigen weg gaan en zodoende zelfrespect te verwerven. De tweede emancipatie is gericht op het verwerven van een plekje in de samenleving. Het liefst met een startkwalificatie op zak. Migrantenjongeren, die vooral in de grote steden wonen, staan voor een driedubbele emancipatie. Zij staan voor de taak om ook in de Nederlandse samenleving een plekje te verwerven.

Alle jongeren en meer specifiek “risicjongeren”, moeten leren om mee te doen en invloed te hebben op maatschappelijke instituties (gezin, publieke ruimte, onderwijs, werk en vrijwilligerswerk). De ideale vorm van participatie bestaat uit de combinatie van meedoen en mee vormgeven (Kraaijeveld, 2005; Oenen & Van Westering, 2010; Oosterling, 2010; De Winter, 2000, 2011). Fases die doorlopen moeten worden om invloed uit te kunnen oefenen, zijn: 1) bewustzijnsfase; 2) versterkingsfase (zelfbewustheid en zelfvertrouwen); 3) “power” of transferfase; 4) voortzetting (Delahaij, 2004). Kraaijeveld (2005) onderscheidt in dit proces drie i’s: identiteit, inclusie en inspraak. Deze indeling komt overeen met de fasen van Delahaij (2004). Bewustzijn heeft te maken met identiteit, versterking met inclusie (anders mogen zijn en een eigen stem ontwikkelen), de “power”/transferfase heeft raakvlakken met inspraak (werkelijk een stem in het kapittel hebben). De fase van voortzetting (verinnerlijking/ internalisering) ontbreekt bij Kraaijeveld. In deze fase komt het aan op eigen kracht. Volledige participatie lukt alleen indien er sprake is van welbevinden. Welbevinden is verbonden met het gevoel van bekwaam voelen (Van Oenen & Westering, 2010). “Risicjongeren” ontberen vaak vaardigheden en handelingsrepertoire om deel te nemen aan sociaal maatschappelijke activiteiten. Zij kunnen daarbij een steuntje in de rug van andere (professionele) opvoeders gebruiken. Dat steuntje in de rug wordt versterken en -in agogische termen- empowerment genoemd. Daarover handelt de eerste bouwsteen.

Wat is empowerment?

Wat wordt er verstaan onder empowerment? Empowerment benadrukt het versterken en verbinden van personen, organisaties en groepen in de samenleving. De aandacht gaat daarbij uit naar kwetsbare personen en groepen. Bij die aandacht ligt de focus op krachten en is er naast de erkenning van kwetsbaarheid respect voor de ervaringsdeskundigheid van de doelgroep (Van Regenmortel, 2009). Deze benadering lijkt op de eerder besproken positieve benadering die onder meer herkenbaar is in het sociaal constructivisme.

In navolging van Rappaport (1981, 1984 en 1987); Zimmerman (1995, 2000); Zimmerman & Warschausky (1998), hanteert Van Regenmortel (Van Regenmortel, 2002b) de volgende omschrijving van empowerment: “Een proces van versterking waarbij individuen, organisaties en gemeenschappen greep krijgen op de eigen situatie en hun omgeving en dit via het verwerven van controle, het aanscherpen van kritisch bewustzijn en het stimuleren van participatie.” Deze beschrijving heeft overeenkomsten met de definitie van sociale stijging (Groendijk, et al., 2010): “Een individueel ontwikkelingsproces, waarbij mensen onder invloed van persoonlijke kenmerken en de toegankelijkheid van bestaansbronnen zeggenschap en controle over het leven vergroten. Uitkomst van dit proces is objectieve of ervaren verbeterde sociaaleconomische positie.” Volgens deze auteurs is er van sociale stijging sprake als iemand op belangrijke maatschappelijke terreinen (vorm van werk, bezit en vermogen of sociaal kapitaal) subtiele stappen vooruit maakt.

Empowerment zou in theorie dus tot sociale stijging kunnen leiden. Empowerment wordt in het nog lopende effectonderzoek naar het integrale empowermentprogramma *Power voor allochtone jongeren* (Van der Most, 2008-2011) gekenschetst als een veelbelovende interventie. Momenteel is er volgens Van der Most nog onvoldoende kennis om al te spreken van een bewezen effectieve “methodiek”.

Empowerment lijkt op dezelfde uitkomst te mikken als talentontwikkeling bij “risicjongeren”, namelijk: vergroten van de handelingsmogelijkheden en sociale participatie.

4.1.1 Aandacht voor kwetsbaarheid

Empowerment is pas nastrevenswaardig bij inbedding in een theorie over kwetsbaarheid (Baart, in: Van Regenmortel, 2009). Kwetsingen gebeuren in de interactie tussen personen of groepen (sociale kwetsbaarheid), met conflicten en verstoorde communicatie met maatschappelijke instellingen (maatschappelijke kwetsbaarheid) ten gevolg. Deze kwetsende interacties maken dat persoonlijke kwetsbaarheden leiden tot diepe innerlijke kwetsuren, die breuklijnen geven met de bredere sociale omgeving en samenleving (wij-zij kloof). Kwetsende ervaringen leiden tot specifieke coping mechanismen waarin het risico schuilt op intensievere uitsluiting, bijvoorbeeld als men steeds te horen krijgt of voelt dat men er niet bij hoort, dat men niets waard en daarom overbodig is, kan men dit gevoel ook verinnerlijken. Sociale problemen als bijvoorbeeld armoede, discriminatie, geweld binnen het gezin, ontstaan en worden bestendigd door een samenspel van factoren op micro-, meso- en macroniveau (Van Regenmortel, 2009). Empowerment biedt met een krachtgerichte zorg (waarbij een positieve basishouding en passende participatie twee basispremissen zijn) een antwoord op innerlijke kwetsuren. Dit alles noopt tot krachtgerichte organisaties en een empowerend beleid, waarin men op een ander manier kijkt en handelt ten aanzien van kwetsbare burgers en sociale uitsluiting.

Bovenstaande kijk op burgers en sociale insluiting vertoont overeenkomsten met de “nieuwe” paradigma’s op leren die in hoofdstuk 3.3 aan bod zijn geweest.

4.1.1.1 Empowerment en het vereiste betrekkningsniveau

Empowerment staat op gespannen voet met hiërarchie. De gelijkwaardigheid op betrekkningsniveau vormt een voorwaarde voor het benodigde hiërarchische onderscheid op inhoudsniveau. Kwetsbare personen verwachten op betrekkningsniveau (dus in de relatie) een gelijkwaardigheid, terwijl ze op inhoudsniveau een hiërarchisch onderscheid verwachten. Dit betekent dat men de hulpverlener/begeleider¹⁶ eerst moet zien als iemand die zich niet boven hen plaatst en die ze kunnen vertrouwen, pas dan kan men deze ook als deskundige zien en erkennen. De begeleider moet over een positieve basishouding beschikken en uitgaan van het krachtenperspectief. Dat betekent maximaal aansluiten bij de leef- en betekeniswereld van de betrokkene. Daarnaast is het van belang om extra aandacht aan sociale netwerken van hulpvragers te besteden en deze te helpen versterken, herstellen, of nieuwe aanboren. Voorts is presentie (aanwezigheid en nabijheid) met respect voor autonomie en partnerschap een voorwaardelijkheid (Andries Baart, 2001, 2004, in: Driessens & Van Regenmortel, 2006; Van Regenmortel, 2008a, 2008b). Baart ziet aandacht als een ontmoeting, waarbij nabijkomen mogelijk is. Een van methodische kenmerken van de presentietheorie is openheid: niet hulpverlenen, maar mee klussen, samen foto’s kijken enz. Daarmee zijn presentie en interventie verweven. Maar eerst en vooral achting van de gelijkwaardigheid van de relatie, openheid voor anders zijn en respect voor autonomie.

¹⁶ Van Regenmortel gebruikt de aanduiding hulpverlener. Dit is een agogisch benaming. Om de aansluiting met talentontwikkeling te maken, wordt verder van begeleider gesproken. Dat past beter bij het jongerenwerk.

Vergeleken met de sociaal constructivistische leertheorie is er een overeenkomst op het punt van veiligheid bieden door: aandacht, oprechte betrokkenheid en respect voor de achtergrond van de lerende. Dat zijn voorwaarden voor het ontstaan van een relatie. Relatie betekent binding en dat aspect opent de weg voor leren en talentontwikkeling.

Vertaald naar de begeleiding van “risicjongeren” is het relevant om te realiseren dat gelijkwaardigheid waardoor binding kan ontstaan, gepaard moet gaan met een inhoudelijke ongelijkheid en dat die inhoudelijke hiërarchie door de “risicjongeren” zelfs gewenst is.

4.1.2 De aard van het empowermentproces

Empowerment is erop gericht om de negatieve aspecten van een situatie te verbeteren door positieve zaken te zoeken. In tegenstelling tot reactieve benaderingswijzen als het “ziekte- of deficitmodel” is empowerment een proactief model. Empowerment is anti-fatalistisch van aard, omdat er geloof in groei en verandering is. Empowerment is volgens Van Regenmortel (2009) ook een “open-ended” construct. Er zijn gradaties, het proces verloopt niet lineair en is steeds contextbepaald. Men kan steeds verder groeien in het empowermentproces.

Van Regenmortel haalt Spierts (1999) aan, die drie werk- en beleidsvelden benoemt waar empowerment in Nederland opduikt: 1) het maatschappelijk werk, 2) de patiëntenbeweging en 3) het lokaal sociaal beleid. Spierts benoemt drie wezenlijke aspecten van empowerment. Ten eerste de interactionistische aard: empowerment doet men niet alleen, interactie is een voorwaarde. Ten tweede het procesmatige karakter: enkel al doende krijgen mensen greep op het eigen leven. Ten slotte de autonomie, weliswaar begrensd in en ondersteund door haar verbondenheid met anderen en de bredere samenleving. Door deze relationele invulling van autonomie bij empowerment wordt de mythe van onafhankelijkheid doorbroken. Empowerment is te beschouwen als een reactie op de radicaal liberale opvatting over autonomie en zelfredzaamheid. Van Regenmortel haalt in dit verband Duyvendak aan (in: Paes, 2008 in Van Regenmortel, 2009). Auteurs betogen dat men juist dankzij sociale verbanden sterker kan worden. De relatie van empowerment met sociale cohesie is hiermee gelegd. Bovendien is empowerment verbonden aan het begrip ontplooiing/ontwikkeling. Dit begrip heeft volgens Tonkens & Duyvendak (in: Spierts, 1999) een negatieve gevoelswaarde, omdat beleidsmakers denken dat ontplooiing te plannen valt en van buitenaf af te dwingen. Empowerment kan echter niet gegeven of opgelegd worden aan anderen, men kan anderen niet “empoweren”. Dit wordt de paradox van empowerment genoemd. Bij empowerment ligt de essentie in: “to enable”: het mogelijk maken/ toerusten.

Empowerment heeft, zoals uit bovenstaande duidelijk wordt, te maken met een kijk op ontwikkeling/ontplooiing van mensen. De mens met een zorg/leervraag, die relevant is voor het maatschappelijk participeren, staat centraal (Van Regenmortel, 2009). Leren/ontwikkelen is ook binnen dit paradigma een actief proces waar de lerende zelf verantwoordelijk voor wordt gesteld. De grondbeginselen van empowerment zijn: eigen kracht; respect voor de eigen leefsituatie; autonomie; gelijkwaardige relatie en ondersteunende hulp.

Ook laat de kennis over empowerment zien dat een positieve benadering -door uit te gaan van de talenten van (jonge) mensen- kansrijk is, omdat mensen in kansarme situaties vooral geconfronteerd worden met hun tekorten. De talentinsteek maakt het mogelijk om waardering te oogsten en relaties aan te gaan. Met deze uitgangspunten lijkt empowerment een uitwerking van het sociaal constructivisme, dat op zijn beurt wortels heeft in de positieve benadering: focussen op de kracht en kunde (talenten) van mensen. Empowerment lijkt door het agogische en hulpverlenende karakter meer te passen bij non formele leercontexten.

4.1.2.1 Empowerment en wederkerige dialoogsturing en activering

Een krachtgerichte zorg gaat uit van twee basispremissen: een positieve basishouding en passende participatie. Beukema & Kleijnen (2007 in: Van Regenmortel, 2007) benadrukken de interactie en spreken over “wederkerige vraagsturing”. Van Regenmortel verkiest de term “dialoogsturing” boven “vraagsturing” (Van Regenmortel, 2007). Niet de vraag, maar de dialoog moet de zorg sturen. Daarom spreekt zij van klantgerichte en krachtgerichte zorg. Op maat werken en geëigende krachtgerichte methodieken zijn hierbij aan de orde.

Dit vraagt om een innovatieve begeleiding die ruimte laat voor reflecteren, experimenteren en die de nodige “scharrelruimte” biedt voor begeleiders (Van Doorn, 2008, in: Van Regelmortel, 2009). Empowerment kan pas echt gedijen als niet enkel in de begeleidingscontext, maar ook in de bredere samenleving en het beleid op een andere manier gedacht wordt over kwetsbare burgers en sociale uitsluiting (Van Regenmortel, 2007; Pagee & Lieshout, 2005; Rovers & Kooijmans, 2008). De laatsten zijn van mening dat interventies geëgitimeerd door een visie op “maakbaarheid” door professionals, het afleggen tegen fundamentele vormen van activering.

Interessant gegeven uit deze paragraaf is de link met talentontwikkeling en het sociaal constructivisme. Twee zaken springen in het oog: het op maat werken en het werken met geëigende en krachtgerichte methodieken. De noodzaak van maatwerk is ook een randvoorwaarde voor talentontwikkeling en het sociaal constructivisme. Een geëigende krachtgerichte “methodiek”-of liever gezegd: een geëigende krachtgerichte benadering- zou talentontwikkeling kunnen zijn.

4.1.3 Interactionele dimensie

Essentieel bij empowerment is de meervoudigheid, de fundamentele verwevenheid van het individuele, collectieve en politiek-maatschappelijke niveau (Van Regenmortel, 2009). Eigen kracht gaat bij empowerment hand in hand met gedeelde verantwoordelijkheid. In het woord empowerment gaat het woord “power” schuil. Op individueel niveau gaat het om “power from within” (een eigen stem ontwikkelen). Op collectief vlak gaat het om “power with” (de eigen stem gebruiken in sociale interacties). Op breder politiek maatschappelijk niveau heeft “power” betrekking op “power to” (een stem in het kapittel hebben).

Verschil zou de ingang voor dialoog moeten zijn (Vansevenant in: Heyndrickx, et al., 2005, in: Van Regenmortel, 2009). Respect betekent in dit verband: het recht op eigenheid en uniciteit vanuit de kracht van verbondenheid (Van Hove, 2001 in: Van Regenmortel, 2009). De begeleider zoekt hierbij naar expressiekanalen op maat voor mensen die veelal geen stem hebben in onze samenleving. Empowerment betekent met andere woorden een verschuiving in de relatie hulpverlener/begeleider en doelgroep. Deze verschuiving betreft het accent op partnerschap. Aspecten van partnerschap zijn: betrokkenheid, gelijkwaardigheid, verbinding en wederkerigheid. Van Regenmortel beklemtoont dat empowerment geen methodiek is, maar een paradigma; dat wil zeggen: “een denk- en handelingskader” dat onze manier van kijken, denken en handelen op een specifieke manier inkleurt, met duidelijke gevolgen voor interventies, onderzoek en beleid. Het is op te vatten als een “meta” paradigma, omwille van het hoge abstractieniveau dat meerdere concretere paradigma’s insluit als bijvoorbeeld het relatiegerichte paradigma, het vraaggerichte paradigma, het participatieparadigma en het diversiteitsparadigma. Het daagt volgens haar ook uit, omdat empowerment geen tovermiddel is dat pasklare antwoorden of procedures aanreikt. Het geeft een raamkader waarbij de concrete invulling steeds op maat dient te gebeuren, rekening houdend met de context, de betrokken doelgroep, de organisatie, de werkvorm en cetera. De theorie verbindt het individuele welzijn, de individuele krachten en natuurlijke helpsystemen steeds met de bredere sociale en politieke omgeving.

Het accent op de gedeelde verantwoordelijkheid is bijzonder aan empowerment en een tegenreactie op de meritocratische teneur van persoonlijke verdiensten. Het feit dat empowerment door Van Regenmortel (2009) wordt gezien als een denk- en handelingskader en niet als methodiek komt overeen met hoe talentontwikkeling door Tjepkema (2009) gezien wordt, namelijk als een benadering.

4.1.4 Psychologische dimensie

Van Regenmortel legt met betrekking tot empowerment een zwaartepunt bij de psychologische dimensie. De positieve psychologie legt mechanismen bloot waardoor een psychologisch weerstandsvermogen kan worden opgebouwd.

Dit heeft Van Regenmortel benoemd als “psychologisch kapitaal” (Van Regenmortel, 2002a, 2002b). Het begrip “psychologisch kapitaal” is nader bestudeerd aan de hand van het concept veerkracht of “resilience”. Veerkracht is een belangrijke conditie van empowerment. De veerkracht van een persoon wordt sterk beïnvloed door zijn patroon van steunende relaties, bijvoorbeeld steunende ouders binnen het gezin, maar ook van mentoren, positieve rolmodellen buiten het gezin (Van Regenmortel, 2002a, 2002b; Laurens & Birmingham, 2003). Volgens Van Regenmortel verbaast het dan ook niet dat de hechtingstheorie (“attachment”) een belangrijke plaats inneemt bij veerkracht. Een veilige gehechtheid is een belangrijk ingrediënt van veerkracht. Dit geldt ook voor interne beheersingsoriëntatie: het gevoel dat men invloed en controle heeft over het eigen leven. De kracht van het geven “the power of giving” is een ander ingrediënt van veerkracht.

Bij de uitgangspunten van het sociaal constructivisme is het punt van relatie ook de revue gepasseerd als belangrijke conditie om tot binding/ hechting te kunnen komen. De verwantschap is in dit opzicht goed zichtbaar en biedt door het element van veerkracht meer inzicht. In relatie tot de “risicjongeren” is het voorstelbaar dat door de steunende relaties, die ontstaan tijdens het proces van talentontwikkeling, hun veerkracht toeneemt.

4.1.5 De noodzaak van het kwartiermaken

De beoogde outcome van empowerment is actief burgerschap. Solidariteit is kerngegeven van een inclusieve samenleving. De overheid is verantwoordelijk voor kwetsbare burgers. Inclusie omvat indicatoren zoals erbij horen en kunnen meedoen. Een empowerende samenleving dient, naast de “push” uit de reguliere voorzieningen, “trek”-kracht (of “pull”) te ontwikkelen voor mensen die anders zijn. Er moet ruimte voor hen gemaakt worden. Kal (2001, in: Van Regenmortel, 2009) bepleit hiertoe het kwartiermaken. Kwartiermaken is belangrijk om net die valkuil te voorkomen waarbij het te zeer gaat om aanpassing van de “vreemde ander”. Een empowerende samenleving is gebaseerd op de erkenning van diversiteit. In plaats van aanpassing aan de “vreemde ander” streeft Kal (2001, in: Van Regenmortel, 2009) liever naar ontmoeting en dialoog, maar dan wel op een positieve manier. Deze ontmoeting gebeurt in onze gesegregeerde samenleving niet spontaan, ze dient voorbereid en gearrangeerd te worden. Vandaar de term: kwartiermaken. Dat kwartiermaken gebeurt door de ontwikkeling van maatschappelijke steunsystemen, inschakeling van begeleiders. Maatjesprojecten en vriendendiensten liggen in dit verlengde.

Met betrekking de noodzaak van het kwartiermaken zou het betekenen dat agogische professionals waarschijnlijk het meest in aanmerking komen om deze rol te gaan vervullen. Daarmee samengaand, of misschien wel beter voorafgaand hieraan, zou de lokale overheid met insluitend jeugdbeleid kunnen bewerkstelligen dat de lokale samenleving “trek”-kracht (of “pull”) ontwikkelt.

4.1.6 Empowerment in relatie tot de kerntaak van het jongerenwerk

De rol van jeugdvoorzieningen, zoals het onderwijs en het jeugdwelzijnswerk, is jongeren te begeleiden bij het ontwikkelen en versterken van competenties die nodig zijn om te kunnen participeren in sociale verbanden van de samenleving. Jeugdvoorzieningen werken aanvullend op elkaar. Het jongerenwerk geeft aanvullend aan het onderwijs en opvoeding vooral aandacht aan het non formele leren en aan de intelligentiegebieden die minder in het onderwijs aan bod komen, maar wel cruciaal zijn voor actieve participatie (Van Oenen, 2011). Het jongerenwerk biedt veelal een vraaggestuurd aanbod aan activiteiten, want jongeren komen er in hun vrije tijd. Jongeren moeten gemotiveerd zijn om deel te nemen. Het jongerenwerk kent door de tijd heen vijf doelstellingen die, afhankelijk van de tijdgeest, de maatschappelijke vraagstukken en de leefomstandigheden van jongeren, meer of minder de boventoon voeren (Metz, 2011). Deze doelen zijn: 1) binding aan de samenleving; 2) vorming; 3) ontmoetingen; 4) ontspanning; 5) gedragsbeïnvloeding. Vorming is door de tijd heen een constant doel van het jongerenwerk: aanvullend aan het onderwijs en gericht op de persoonlijke ontwikkeling. Het jongerenwerk biedt een combinatie van vrijetijdsactiviteiten gericht op ontspanning; vorming en educatie; informatie en advies en hulpverlening.

Onderdeel van de beroepspraktijk is het maken van contact; signaleren; motiveren; activeren en het toeleiden (Metz, 2009). Als partner zit de jongerenwerker in de rol van facilitator: opent nieuwe wegen, laat meerdere keuzemogelijkheden zien, bouwt bruggen naar andere hulpbronnen en sociale netwerken (Van Oenen, 2011).

De Winter (2011) is van mening dat het jongerenwerk een verbindende rol kan en zou moeten spelen in een samenleving die individualiseert, die grootschalig en anoniem georganiseerd is en waarin segregatie tussen allerlei groepen en generaties in de bevolking groeit. Het jongerenwerk vervult dan een noodzakelijke brugfunctie en versterkt het zogenaamde “bridging capital” dat jongeren nodig hebben om succesvol in de samenleving te functioneren. Concreet betekent dit, dat het jongerenwerk steun biedt aan jongeren door: het stellen van grenzen; het tot stand brengen van sociale verbindingen; het ontwikkelen van een eigen identiteit en meer in het bijzonder het opbouwen van veerkracht. Jongerenwerkers kunnen als belangrijke steunende relaties fungeren, omdat zij in staat zijn om krachtige bindingen aan te gaan met de jongeren. Vanuit de verbinding ontstaat er ontwikkelingsruimte (Van Oenen, 2011). Die ontwikkelruimte daagt meer uit als er een appel gedaan wordt op talenten van jongeren.

Er ontwikkelt zich in Nederland een nieuwe kijk op welzijn (De Boer & Van der Lans, 2011). Centraal staat daarin burgerkracht: burgers die zelf verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van hun sociale bestaan. Daar zijn soms, maar lang niet altijd, professionals bij nodig. Auteurs zijn van mening dat de meeste vormen van ontmoetingen, maar door burgers zelf moet gebeuren. Dan kan de overheid zich richten op degenen die de aandacht het hardst nodig hebben en daartoe opdrachtnemers zoeken die zich richten op het vergroten van burgerkracht van kwetsbare burgers. Omdat jongeren in ieder geval (onder andere volgens Van Oenen, 2011) hun burgerkracht aan het ontwikkelen zijn, is het evident dat zij allen daarbij ondersteuning krijgen en in meerdere mate de groep “risicjongeren”.

Met de inzichten over empowerment wordt het duidelijk dat dit denk- en handelingskader past bij de missie van het jongerenwerk, namelijk jongeren helpen bij het vergroten van hun handelingsmogelijkheden en sociale participatie (burgerkracht), waarbij zij niet alleen meedoen maar ook zelf invloed kunnen uitoefenen.

4.2 Identiteitsontwikkeling in relatie tot eigen kracht: “power from within”

De tweede bouwsteen is gevuld met informatie over identiteitsontwikkeling. Daarbij zijn twee zaken van belang om te begrijpen welke invloed talentontwikkeling heeft op de handelingsmogelijkheden en sociale participatie van jongeren 1) fase waarin identiteitsvorming plaatsvindt en 2) de invloed van de straatcultuur.

4.2.1 Identiteitsontwikkeling tijdens de adolescentie

Op individueel niveau heeft empowerment betrekking op het versterken het vergroten van sociale vaardigheden en handelingsrepertoire. Daartoe is de bewustwording en ontwikkeling van de eigen identiteit van belang. De identiteit en persoonlijkheid ontwikkelen zich sterk tijdens de adolescentie. In de opbouw van identiteit spelen emoties een cruciale rol (Meijers & Wardekker, 2001 in: Meijers, et al., 2010). Identiteitsontwikkeling vindt meestal plaats als gevolg van een crisis. Identiteitsontwikkeling is een leerproces, dat start met een ervaring die gekoppeld is aan een emotie. Het proces van interne en externe dialoog stelt het individu al zoekend en construerend in staat om de “fit”: tussen persoon en situatie, en daarmee de balans tussen emoties en cognities, opnieuw te herstellen. Het leven wordt dus tot een eigen product, een verhaal waarin aan daden en gebeurtenissen een betekenis wordt verleend die ze in een verband plaatst.

Dit verband is niet slechts rationeel, maar (zoals het in een verhaal hoort) ook emotioneel. Identiteit is te beschouwen als een hulpmiddel bij zelfsturing. Het blijft overigens bij een hulpmiddel dat we niet altijd, en ook niet altijd even goed, inzetten. Identiteit geeft richting, maar determineert ons gedrag niet (Holland, et al., 1998 in: Meijers, et al., 2010). Klimstra (2010) onderschrijft deze opvatting. Hij heeft met data van meer dan 2500 adolescenten de ontwikkeling van identiteit en persoonlijkheid gedurende de adolescentie onderzocht. Hij komt tot de conclusie dat identiteitsontwikkeling sterker lijkt samen te hangen met delinquentie dan met andere vormen van probleemgedrag. Identiteitsontwikkeling als activiteit is: reflectief; narratief; cultureel en dialogisch.

Een grenservaring zal alleen resulteren in identiteitsleren wanneer het individu de kans krijgt om met vertrouwde anderen op zoek te gaan naar de maatschappelijke betekenis en de persoonlijke zin van de grenservaring. In de dialoog zullen de emoties eerst met behulp van beeldtaal moeten worden benoemd, zodat de grenservaring – in een latere fase – met behulp van metaforen en analogieën een verhaal kan worden (Gendlin, 1996, 2004, in: Meijers, et al., 2010). Identiteitsleren heeft een leeromgeving nodig die concrete (grens)ervaringen biedt, de lerende vervolgens de kans biedt om een constructivistische dialoog te voeren over de betekenis van de grenservaring (Dijksterhuis, 2008 in: Meijers et al., 2010). De constructie van identiteit is een rondgaand proces en verloopt steeds opnieuw volgens bovengenoemd proces. Identiteitsleren is naast persoonlijke betekenis ook gericht op wederzijds begrip en gedeelde waarde. De opbouw van een positieve identiteit kan gebeuren door onder meer het ontwikkelen van talenten, bijvoorbeeld door sport, kunst en ICT (Pennings, et al., 2009).

Doordat identiteit een construct is, past een sociaal constructivistische benadering goed om het leerproces vorm te geven. De opvatting dat identiteit een hulpmiddel is bij zelfsturing kan van toegevoegde waarde zijn voor talentontwikkeling bij “risicjongeren”. In het bijzonder, omdat identiteitsontwikkeling te maken heeft met een grenservaring en het overwinnen van een crisissituatie. Zoals al eerder opgemerkt, is zelfsturing bij talentontwikkeling onontbeerlijk. Identiteitsleren is een goed hulpmiddel om tot zelfsturen te komen.

4.2.2 Straatcultuur belangrijke identiteitsvuller

Identiteit in sociaal persoonlijke zin vraagt het vermogen om je tot jezelf en tot anderen te verhouden. De gedragingen van jongeren die door beleidsmakers gelabeld zijn als “risicjongeren”, benoemt Van Strijen (2009) als straatcultuur. Een cultuur die verschillen in maatschappelijke afkomst, leeftijd, etniciteit en andere subculturen overstijgt. Deze straatcultuur beïnvloedt grote groepen jongeren zo sterk dat ze zich totaal anders zijn gaan gedragen dan wij vanuit onze burgercultuur gewend zijn. Bij deze straatcultuur past een straattaal: taalgebruik van jongeren in grote meertalige steden, die Nederlandse woorden en uitdrukkingen vervormen of vervangen door materiaal uit andere talen, zoals het Sranan (Surinaamse taal), Marokkaans (Arabisch en/of Berber) en /of (Amerikaans-) Engels. “Hij wil oming mensen hun nichtje flowen” (oming komt waarschijnlijk van het Srananse ‘omeni’: hoeveelheid/heel veel; flowen van het Engelse werkwoord to flow: hier in de betekenis van versieren). Het gebruik van straattaal onder jongeren kan solidariteit en groepsbehoren uitdrukken, dus een wij-versus zij- gevoel vormgeven (Cornips & De Rooij, 2003).

Onderwijs en reboundvoorzieningen zien in toenemende mate dat -bij de naar de reboundvoorzieningen verwezen jongeren- de straatcultuur de belangrijkste identiteitsvuller is (Clarijs, et al., 2011). Deze jongeren lijken te zijn ontkoppeld van de natuurlijke domeinen waar traditionele waarden en normen worden doorgegeven. Ook lijkt het of die domeinen zelf geërodeerd zijn. Het nieuwe domein is de straat met een moreel vacuüm (El Hadioui, in: Beemsterboer, 2010). De overlast gevende jongeren zijn vaak drop outs. Zij hebben geen binding met eigenschappen die de school waardeert, zoals discipline, geduld, inzet en zich aan de regels houden.

Op straat gelden andere regels: geen dingen plannen, snel zaken willen regelen, masculien gedrag, specifieke opvatting over het handhaven van eer en voorts met zo’n grootst mogelijke vrijheid en met een zo gering mogelijke inzet doen en laten wat je wilt. De straatcultuur is te beschouwen als een secundaire opvoeder en voor jongeren die de binding met thuis loslaten, zelfs de primaire opvoeder. Straatcultuur leidt volgens El Hadioui tot spijbelen, schooluitval, taalachterstand en agressief gedrag tegen docenten (El Hadioui, in: Beemsterboer, 2010). Veel jongeren die door de straatcultuur zijn gevormd, maken hun school niet af. Ze missen de motivatie en de discipline. El Hadioui vindt dat de school geen concessies aan de straatcultuur moet doen. Straatcultuur moet koste wat kost uit de school worden gebannen

De kennis over straatcultuur kan van pas komen bij het nadenken over identiteitsontwikkeling van “risicjongeren”. De straatcultuur staat immers zelfsturing op andere domeinen in de weg, vanwege een andere moraal dan de burgermoraal. Door middel van talentontwikkeling kunnen “risicjongeren” hun identiteit vullen met waarden en normen die sociaal aanvaard zijn en eveneens zicht krijgen op een ander levensverhaal.

4.3 Empowerment via media, participatie-instrumenten en methodieken

De derde bouwsteen gaat over media, of instrumenten die ingezet kunnen worden bij talentontwikkeling, of empowerment (op individueel en collectief niveau). Daarbij is voor jongeren ook het spelelement van betekenis. De bouwsteen helpt te begrijpen welke media en instrumenten voor jongeren geschikt zijn en wat de functie van het spelelement is. Voorts helpt deze bouwsteen bij het verkrijgen van het inzicht dat media en instrumenten “slechts” hulpmiddelen zijn, weliswaar motiverende middelen, waarmee de eigen talenten/ kracht versterkt worden. Op zichzelf is die versterkte kracht meegenomen, maar deze wordt extra waardevol als dientengevolge ook de handelingsmogelijkheden voor sociale participatie zijn toegenomen.

In het beleidsdenken is empowerment in de vorm van talentontwikkeling actueel (Metz, 2011; Paulides, 2009; Strous, 2007; RKKC, 2007; DMO Amsterdam, 2008, 2010; JOS, 2006; Gemeente Den Haag, 2007; Stuijvenberg, 2009). Stuijvenberg (2009) stelt vast dat het jongerenwerk op de onderste treden van talentontwikkeling inzet: introductie, ontwikkeling en doorverwijzen. Het empowermentproces van versterken en verbinden kan via meerdere media (middelen tot overdracht van kennis en informatie) of instrumenten (methodieken gericht op jeugdparticipatie). Bij het kiezen van de juiste media of instrumenten is het van belang om aan te sluiten bij wat jongeren graag doen en waar ze goed in zijn. Jongeren zijn creatief en goed in ICT, sport en kunst.¹⁷ Hun hersenen hebben in deze adolescentie fase een exploratieve capaciteit (Crone, 2008). De vaststelling dat sport een geschikt medium is, wordt in onderzoek bevestigd. Sandford en collega-onderzoekers (2008) hebben onderzoek gedaan naar het effect van fysieke activiteit (sport) om ongewenst en antisociaal gedrag binnen het onderwijs terug te dringen. De onderzochte projecten hadden een positieve impact op het gedrag en aanwezigheid van een groot aantal leerlingen. Bovendien was de betrokkenheid in de lessen en de relatie met de onderwijzers verbeterd. Onderzoekers plaatsten bij hun bevindingen wel enige kanttekeningen: er moet een effectieve match zijn met de behoefte van de leerling en het specifieke projectdoel. De activiteiten moeten buiten de normale context van de school plaatsvinden. Er moet nauw samengewerkt worden met leerlingen om activiteiten te kiezen, doelen en ontwikkelingsprogramma vast te stellen. Er dient een positieve relatie bewerkstelligd te worden tussen de projectleiders/ mentoren en leerlingen. En tot slot moet er voor de leerlingen gelegenheid zijn om met anderen samen te werken.

Wetenschappelijke onderbouwing is er ook ten aanzien van het medium kunst. Matarasso (1997) toont met zijn onderzoek *Use or ornament: The social impact of Participation in the Arts* aan dat kunstbeoefening gezien kan worden als “mental stretching”. Volgens hem gaan mensen zich door culturele activiteiten beter en gezonder voelen. Trienekes (2004) heeft veel onderzoek gedaan naar de functie van kunst in relatie tot burgerschap. Zij introduceert de term “lived citizenship” (in: Pennings, 2009). Lived citizenship is burgerschap dat in de praktijk van alle dag geleerd wordt. Voor goed burgerschap zijn zogenaamde “zachte” burgerschapscompetenties nodig. Deze ontleent Trienekes aan Bhikhu Parekh (2000). Soortgelijke “zachte” competenties worden ook benoemd door Florida (2002). Bij Florida worden onder “zachte” competenties geschaard: respect; tolerantie;

¹⁷ Kunst heeft meerdere discipline en binnen elke discipline zijn meerdere stijlen/ uitingen te herkennen. De kunsten bestaan uit de disciplines: muziek, dans, theater, beeldende kunst (met inbegrip van audiovisuele en computerkunst) en literatuur. Jongeren die de straatcultuur omarmd hebben, hebben met eigentijdse expressievormen op de “traditionele” kunsten gevarieerd. Zodoende zijn er eigentijdse kunstuitingen (media) ontstaan, zoals hiphop & break- en streetdance, graffiti, en rapmuziek. Bron: www.cultuurnetwerk.nl



zelfcontrole; openheid voor andersdenkenden/nieuwe ideeën; liefde voor diversiteit; oog voor de noden van anderen en het vermogen om te leven met onoplosbare verschillen. Opvallend is dat in steden waar deze competenties bij een groot deel van de burgers aanwezig zijn, creativiteit ook gedijt.

Actieve beoefening van kunst leent zich goed voor empowerment (op individueel en collectief niveau).¹⁸ Jongeren kunnen door middel van deze expressiekanalen kracht en kunde ontwikkelen. Al doende vergaren zij gereedschappen om hun identiteit te versterken, deel te nemen aan sociale activiteiten en om invloed uit te oefenen. Een voorbeeld daarvan vormt de werkwijze van Click f1, een culturele netwerkorganisatie in Amsterdam die zichzelf op haar website profileert met: “Wij ondersteunen kinderen en jongeren bij het vergroten van hun kansen voor de toekomst: empowering the future”.¹⁹ Deze organisatie heeft een methodiek ontwikkeld waarmee jongeren aan de hand van een persoonlijk ontwikkelingsplan hun sociale competenties versterken. Empowerment gebeurt via de disciplines sport, kunst en ICT. De uitvoering van de projecten geschiedt in samenwerking met het jongerenwerk (en het onderwijs) en vakspecialisten. Dit wordt de strategische driehoek genoemd. Daarmee wordt een gezamenlijke verantwoordelijkheid uitgedrukt en aanvullend aan elkaars deskundigheden gewerkt (Pennings, et al., 2009; Van Hoorik, 2008).

Vanuit de hoek van de culturele antropologie wordt eveneens het specifieke belang van de kunsten voor het voetlicht gebracht. Pinxten (2003) ziet mensen als actoren, als wezens die actie ondernemen. Hij baseert zich op antropologen zoals: Keil en Feld (Music Grooves, 1994: in Pinxten, 2003). Overall in de wereld worden mensen onderwezen door met elkaar te zingen, dansen, muziek maken, en samen vieringen inhoud te geven. Pinxten spreekt van een “limited effect” van het onderwijssysteem, dat zijns inziens teveel gericht is op cognitieve intelligentie. Hij betoogt dat mensen niet alleen aan de samenleving meedoen door afstands-informatie en logische constructies. Participatie lukt het best via het hart en het lichaam. Kunst en cultuur zouden volgens Pinxten daarom een grotere plek in het onderwijs verdienen.

Eenzelfde betoog, namelijk over het belang van kunst in het onderwijs, is afkomstig van Bamford (2006). En dat kunst in het onderwijs ook effectief is wijst onderzoek van Repress & Ghazwan (2006) uit. Onderzoekers tonen aan dat voor Afrikaans-Amerikaanse middenschooljongeren in achterstandssituaties beeldende kunst in combinatie met het zogenaamde “brain-based” leren effectief is. De jongeren zijn minder gewelddadig, boeken significante vooruitgang op het gebied van zelfbewustheid, schoolprestaties en behalen gemiddeld betere cijfers.

Het boek “*Arts Works*” van Randall (1997) biedt een beschrijving van hoe kunst in preventieprogramma’s voor jongeren een rol speelt. Jongeren die opgroeien in gemeenschappen waarin drugsgebruik en geweld gemeengoed is, reageren positief op programma’s voor talentontwikkeling.

Een onderzoek naar de invloed van populaire muziek (rap) op “risicjongeren” in en buiten detentie instellingen, laat positieve effecten zien bij etnische Noord-Amerikaanse jongeren op het gebied van individuele creativiteit, zelfverzekerdheid en sociale communicatie (Baker & Homan, 2007).

In het project “hand-drumming” wordt de aantrekkingskracht van drummen gebruikt bij jonge delinquenten in Denver om het risicovolle gedrag terug te dringen en de band met de buurt (en ouders) te herstellen. De drumsessies gaan gepaard met therapie (Stone, 2005).

Ook Kooijmans (2009) heeft onderzoek gedaan naar de waarde van creatief agogische projecten bij het activeren van bewustwordingsprocessen van “risicjongeren”. Zij komt tot de conclusie dat

¹⁸ Op collectief/ groepsniveau wordt er van community arts of sociaal artistieke projecten gesproken: Cleveringa, S. (2005). *Uit de kunst in de wijk*. Amsterdam: Kunstenaars & Co.

¹⁹ Bron: www.clickf1.nl.

kunstbeoefening van betekenis kan zijn bij het opdoen van succeservaringen; het versterken van het gevoel van zelfvertrouwen; zelfbeeld, gevoel van eigenwaarde en motivatie.

Zij constateert dat de succeservaring bij jongeren het verlangen oproept naar herhaling, al waarschuwt zij eveneens voor een terugval (“psychische entropie”).

In een eerder artikel *Jumping, crumping en jongleren* stelt Kooijmans (2007) dat talentcoaching van “risicjongeren” niet alleen een opstap kan zijn naar succes, maar ook bijdraagt aan het terugdringen van jeugdcriminaliteit. Creatief agogische projecten zijn voorts zeer geschikt, omdat jongeren voorkeur hebben voor onmiddellijk bereikbare genoegens en resultaten (Lens & Depreeuw, 1998 in: Kooijmans, 2009). Een optimaal spanningsgevoel (“arousel”) levert een gevoel van welzijn op (Van Rosmalen, 1999 in: Kooijmans, 2009). Dit staat wel haaks op het feit dat de beleving sterker is, als zij zich ervoor in moeten spannen. Een andere factor van betekenis bij creatief agogische activiteiten is de “flowervaring” (ergens helemaal in opgaan). Om dat te bereiken moet de lat hoog gelegd worden, maar wel in balans met de vaardigheden van de jongeren. Tot slot benoemt Kooijmans (2009) de factor externe motivatieprikkel in de vorm van beloning. Door herhaling van succeservaringen blijkt materiële feedback steeds minder belangrijk.

Doorman, die van 1994-1996 hoogleraar methodologie en wetenschapsfilosofie was aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam, is de mening toegedaan dat de kern van kunst: waardecreatie en betekenisgeving is (in: Matarasso, 1997). Het meest bijzondere deel aan het menselijk wezen is volgens Doorman de mogelijkheid om waarde te creëren. Waarden vallen niet uit de lucht. We creëren zelf waarden. Door kunst kunnen mensen de wereld begrijpen en vormen. Cultuur is waar we onze gedeelde mentale levens splitsen. In het creatief bezigzijn ligt empowerment en door creativiteit te delen worden begrip en sociale insluiting bewerkstelligd.

Senge (in: Pennings, 2009) is eveneens van mening dat de waarde van kunst te vinden is in het betekenisgeven. Hij wijst op de mogelijkheid van “reframing”. Verhalen, metaforen of kunst helpen om onze gedachten te openen en om boven onze eigen filters uit te stijgen.

Empowerment kan ook door gebruikmaking van participatie-instrumenten. Dit zijn methodieken of projecten die gericht zijn op jeugdparticipatie in jeugdbeleid en -onderzoek en tot doel hebben: participeren op het niveau van “power to”: invloed uitoefenen. Jongeren denken bijvoorbeeld mee over de inrichting van de publieke ruimte of werken een plan uit op basis van een van de rechten van het kind, dat voorgelegd wordt aan de gemeenteraad.²⁰ Andere voorbeelden zijn de participatiemethodieken van het programma Youth in Action van het Nederlands Jeugdinstituut.²¹ Jongeren leren een internationaal uitwisselingsprogramma of een eigen project opzetten (“power to”), of gaan vrijwilligerswerk doen in het buitenland (“power with”). De participatie-instrumenten/methodieken worden ook wel beschouwd als het ontwikkelen van “participatietalenten”.

Twee zaken uit paragraaf 4.3 kunnen van betekenis zijn voor talentontwikkeling bij “risicjongeren”:
1) media waar jongeren qua hersenontwikkeling ontvankelijk zijn en die een dubbelfocus hebben: gericht op talent & actief burgerschap;
2) participatie-instrumenten/methodieken die specifiek gericht zijn op het uitoefenen van invloed.

4.3.1 Empowerment en de kracht van spel

Bij de bouwsteen over media en instrumenten voor talentontwikkeling en empowerment (op individueel en cognitief niveau) past ook het spelelement. Sport, kunst en ICT zijn krachtige media, maar spel is een krachtige werkwijze.

²⁰ <http://www.st-alexander.nl/>

²¹ <http://www.youthinaction.nl/>

Binnen de neurowetenschap is kennis aanwezig die verklaart waarom het spelelement goed bij adolescenten past. Crone (2008) heeft vastgesteld dat het emotionele brein overactief is. Spel appelleert aan emoties. Adolescenten zoeken de kick in het spel en zijn zeer gevoelig voor opwinding en beloning. Voorts hebben zij een voorkeur voor snel gewin en profijt, opbrengsten die door spel te verkrijgen zijn.

Deze neurowetenschappelijke conclusie is te vinden in diverse onderzoeken.

Huizinga beschrijft in *Homo Ludens* (1938) het belang van spel (in: Pennings, et al., 2009). Volgens Huizinga is spel een kenmerk van de menselijke aard en een belangrijk fenomeen binnen alle culturen. Iedereen heeft behoefte om te spelen. Spel gaat over plezier en verdriet. Hij benoemt sport en kunst als twee belangrijkste uitingen van spel. Spel heeft drie belangrijke karakteristieken. 1) Deelname aan spel gebeurt op vrijwillige basis. 2) Het betreft geen gewoon of echt leven. Spel voegt iets toe, maakt de dagelijkse realiteit anders: zorgt voor meer plezier, spanning, plezier. 3) Spel geschiedt op basis van afspraken over duur en plaats: de spelregels. Een andere aantrekkelijkheid van spel is dat mensen zich kunnen onderscheiden in het spel. Daardoor krijgen mensen erkenning en zelfvertrouwen. Bij sport is het element competitie en winnen belangrijk. In de kunst ligt het spelelement buiten de geldigheid van normen en redenen, plicht en waarheid. Kunst maakt gebruik van metaforen. Metaforen (overdrachtelijke taalgebruik) zijn universeel. Huizinga noemt kunst het domein van mystieke speculatie, orakel, toverkunst. In de kunst streeft men ernaar om het publiek te verbazen met eindeloze overdrijving en verwarring. Het medium kunst leent zich voor het vertalen van levensvragen. Sport is aan de hand van deze theorie te beschouwen als een fysieke verbeelding en kunst als een lyrische verbeelding.

In 2009 brengt Van der Aalsvoort, in een openbare les over spel het belang ervan voor het voetlicht. (Van Aalstvoort, 2009). Van Aalstvoort onderscheidt op het gebied van spel vier belangrijke theoretici: Dewey, Vygotsky, Piaget en Huizinga. Allen betrekken expliciet het thema spel in hun beschouwingen. Dewey vindt dat spel van kinderen een middel is om hen op te voeden en hen de mogelijkheid biedt om het echte leven na te spelen en te oefenen in het benodigde handelingsrepertoire. Hij pleitte aan het begin van de 20e eeuw voor onderwijs dat ruimte bood aan het ervaringsleren. Vygotsky en Piaget stellen beiden dat spel noodzakelijk is om te kunnen ontwikkelen.

De waarde van spel wordt ook door Van Oers (in: Spiering, 2000) als onmisbaar en leidend element van de ontwikkeling van kinderen benoemd. Hij baseert zich daarbij, evenals Van Aalstvoort (2009), op de bevindingen van Piaget (1896-1980), een Zwitserse psycholoog die de cognitieve psychologische ontwikkeling van kinderen bestudeerde. Piaget beschouwde kinderen als een soort wetenschappertjes die door een soort “trial and error” ontdekken hoe de wereld in elkaar zit. Van Oers gaat, eender als Van Aalstvoort, te rade bij een tijdsgenoot van Piaget, Vygotsky. Deze was van mening (1896-1934) dat kinderen leren door imitatie, vaak van dingen die ze nog amper begrijpen. Ontwikkeling gebeurt, zoals al eerder in deze paper vermeld, in de omgang met andere mensen. Vygotsky zag spel als een vergrootglas waardoor te zien is waartoe een kind al bijna in staat is. Juist in de zone van naastgelegen ontwikkeling kan het kind veel leren. Daarom is spel belangrijk op school. Omdat ontwikkeling een cultureel gestuurd leerproces is, moet er ook een leider zijn die de cultuur al kent en overdraagt. Van Oers (in: Spiering, 2000) vindt de verklaring van het belang van het spel ook in het gegeven dat een kind tijdens het spel veel meer controle heeft over zijn/haar (denkbeeldige) omgeving en handelen en dat het nergens door wordt bedreigd.

Als spel een voornaam element is binnen de sociaal constructivistische leertheorie, dan is het belang eenvoudig door te trekken naar talentontwikkeling en empowerment (op individueel en collectief niveau). Spel past als werkwijze ook goed bij de hersenontwikkeling van (“risico”)jongeren.

4.4 Conclusie

In hoofdstuk 4 staat het versterkingsproces (empowerment) in relatie tot talentontwikkeling centraal. Hoofdstuk 4 bevat drie bouwstenen: empowerment, identiteitsontwikkeling en media & participatie-instrumenten/methodieken voor talentontwikkeling/empowerment.

Deze bouwstenen hebben tot doel bij te dragen aan het begrijpen van de overeenkomsten en verschillen van talentontwikkeling en empowerment en wat de implicaties zijn voor het jongerenwerk. Eveneens hebben ze als doelwit om te begrijpen waarom identiteitsontwikkeling van invloed is op de handelingsmogelijkheden en sociale participatie van “risicjongeren” en waarom het spelelement een goede werkwijze is in het ontwikkelingsproces van “risicjongeren”.

De eerste bouwsteen over empowerment biedt als belangrijkste conclusie dat empowerment een goed denk- en handelingskader is om versterking van kwetsbare jongeren te bevorderen en zodoende meer wegen naar sociale participatie te openen. Empowerment is gericht op persoonlijke versterking en op het aangaan van bindingen met anderen. Belangwekkende punt bij empowerment is allereerst oog hebben voor de kwetsbaarheid van jongeren. Betrokkenheid en nabijheid zijn essentiële voorwaarden om een relatie op te bouwen. Echter, daarbij is relationele gelijkwaardigheid net zo belangrijk als inhoudelijke hiërarchie. Ook is de onderkenning dat empowerment anti-fatalistisch van aard is belangrijk. Dat wil zeggen dat men gericht is op groei en verandering en dat men al doende en in dialoog samen met anderen werkt aan de verandering. Eveneens is het wezenlijk dat er sprake is van een gezamenlijke verantwoordelijkheid en dat de verandering een wisselwerking vergt tussen de jongere(n) in kwestie (individu), de sociale omgeving (het collectief) en de politieke maatschappelijke omgeving. Om de eigen kracht/talenten te kunnen ontplooiën (“power from within”) en om deze al doende in te zetten in sociale verbanden (“power with”) is het nodig dat er op politiek maatschappelijk niveau uitsluitende belemmeringen worden weggenomen. Dan wordt het ook mogelijk om maatschappelijk invloed uit te oefenen (“power to”). Het is niet mogelijk om iemand te empoweren. De essentie van empowerment ligt bij het mogelijk maken en toerusten (“to enable”). Daarnaast is een veilige gehechtheid nodig om jongeren veerkrachtig te maken en daarmee het gevoel van invloed en controle te versterken. Empowerment is niet iets dat vanzelf gebeurt. Daartoe moet er ruimte gemaakt worden voor mensen die anders zijn en dientengevolge ruimte voor ontmoeting en dialoog. Er moet met andere woorden een steunsysteem zijn, die dit mogelijk maakt. Dit wordt kwartiermaken genoemd. Dat kwartiermaken past goed bij de kernopdracht van het jongerenwerk. Die bestaat uit het begeleiden van jongeren bij het ontwikkelen van en versterken van competenties die nodig zijn voor sociale participatie (jongeren bijstaan in het proces van volwassen worden en “ingroeien” in de samenleving) en ten behoeve van dit proces samen met hen allerlei sociale verbindingen tot stand brengen op wijk/buurtniveau. In die zin vervullen jongerenwerkers een burgfunctie want zij helpen bij het vergaren van het overbruggende kapitaal (“bridging capital”), dat jongeren nodig hebben om succesvol in de samenleving te participeren.

De conclusies ten aanzien van de tweede bouwsteen is dat identiteit een belangrijk hulpmiddel is bij zelfsturing, die belangrijk is bij talentontwikkeling van “risicjongeren”. De als “risico” gelabelde jongeren hebben veel eigen kracht, maar die kracht, die zij veelal ontlenuen aan de straatcultuur, werkt vooral in de eigen (peer)kring en minder in andere sociale verbanden. Die persoonlijk kracht kan uitgebreid en verder ontwikkeld worden door te focussen op een ander, levensverhaal (identiteit), dat gericht is op het ontwikkelen van de eigen talenten. Talentontwikkeling vormt zodoende mede een oefening voor sociale participatie. Zelfsturing is een onmisbare competentie in dit proces en nodig in het proces van persoonlijke ontwikkeling en het vergroten van de



handelingsmogelijkheden. De identiteit en de persoonlijkheid ontwikkelen zich sterk tijdens de adolescentie.

Identiteitsleren is verbonden met een grenservaring en is alleen effectief als de jongere samen met anderen op zoek kan gaan naar de maatschappelijke betekenis en de persoonlijke zin van de grenservaring. Talentontwikkeling vindt bij “risicjongeren” extra aan waarde door gericht te zijn op het kunnen opdoen van grenservaringen. Beeldtaal helpt bij het benoemen en verbeelden van de grenservaring. De opbouw van een positieve identiteit kan onder meer geschieden door talentontwikkeling op het gebied van sport, kunst, ICT.

De conclusie naar aanleiding van de derde bouwsteen is dat kunst, sport en ICT voor “risicjongeren” geschikte media zijn voor talentontwikkeling en empowerment (op individueel en collectief niveau). De media via welke de persoonlijke kracht ontwikkeld wordt, zijn ook geschikt om overbruggende contacten mogelijk te maken in andere sociale contexten. Het medium waarmee talenten of eigen kracht versterkt worden, werkt als hefboom om deze versterkte talenten (of eigen kracht) en de benodigde competenties in te zetten in andere sociale situaties. Vooral van de kunsten is bekend dat de invloed ervan gunstig is voor de versterking van burgerschapscompetenties. Persoonlijke kracht is ook te ontwikkelen via participatie-instrumenten of methodieken waarbij jongeren stapsgewijs leren om hun handelingsmogelijkheden te vergroten, met als doel: actief burgerschap op het niveau van invloed uitoefenen: op jeugdbeleid en –onderzoek. Een andere conclusie van deze bouwsteen is dat het spelelement een positieve uitwerking heeft en stimulerend is. Het spel, waarin plezier, spanning, avontuur, competitie aantrekkelijke elementen zijn, biedt jongeren oefenmomenten om samen met vertrouwde anderen een grenservaring (zoals angst om te falen, of om het eigen standpunt of gewoonte los te laten, in het openbaar te spreken, enz.) om te zetten in groei. Bij de keuze van het medium, instrument of methodiek kan men laten meewegen of het spelelement voor de doelgroep van belang is.

In dit hoofdstuk is ook gekeken hoe empowerment zich verhoudt tot talentontwikkeling en de sociaal constructivistische leertheorie. Het lijkt erop dat empowerment een uitwerking is van het sociaal constructivisme, maar dat empowerment een meer agogisch karakter heeft. Dat is af te leiden van de verwevenheid en het interactionele aspect tussen individu, collectief en politiek maatschappelijk omgeving en het aspect van kwartiermaken.

Talentontwikkeling bij “risicjongeren” is te beschouwen als empowerment: persoonlijke versterking met als doel sociale participatie. Andersom kan empowerment ook geschieden zonder de focus op talentontwikkeling, of participatie-instrumenten/methodieken, bijvoorbeeld in de vorm van vriendensteun of steun van een mentor. Bij laatstgenoemde mogelijkheid gaat het minder om de prestaties en meer om de relatie die motiverend is voor de gedrags- en attitudeverandering. Er zijn dus meer wegen die naar Rome leiden. Het is afhankelijk van de situatie van de “risicjongeren” welke weg het meest effectief is.

Hoofdstuk 5 Kansen talentontwikkeling voor "risicojongeren"

5.0 Inleiding

Hoofdstuk 5 besteedt aandacht aan talentontwikkeling in relatie tot de doelgroep "risicojongeren" en bestaat uit drie bouwstenen die elk uit een aantal verduidelijkende onderdelen bestaan.

De eerste bouwsteen betreft de sociaalecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner en bestaat uit drie onderdelen die helpen te begrijpen dat het begrip risico verband houdt met de omstandigheden waarin kinderen opgroeien en opvoeding genieten. Ik heb ervoor gekozen om deze theorie in dit hoofdstuk centraal te stellen, omdat verschillende pedagogen zoals Hermanns (2009) en De Winter (2011) deze theorie gebruiken om daarmee hun pleidooi voor maatschappelijk opvoeden en respectievelijk de pedagogische civil societykracht bijzetten.²² Deze bouwsteen over de sociaal ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner wordt verduidelijkt door nader in te gaan op 1) de betekenis van de omgeving, 2) de betekenis van binding en 3) de betekenis van binding in betrekking tot het brein in de adolescentie fase.

De tweede bouwsteen wordt gevormd door het begrip risico. Deze bouwsteen bevat twee samengestelde elementen die: 1) het begrip risico verbinden met de jongere zelf en 2) met de omgeving van de jongere. Zodoende helpt deze bouwsteen om te begrijpen dat risico een gecompliceerd begrip is, verschillend van oorsprongen is en vaak een gelaagde inhoud heeft, omdat een risico verband kan houden met een ander of meerdere risico's. Eveneens helpt de bouwsteen bij het inzicht dat risico's kunnen leiden tot kwetsbaarheid en overbelasting van jongeren.

De derde bouwsteen handelt over beschermende factoren en wordt met voorbeelden op een vijftal thema's kracht bijgezet. Deze bouwsteen helpt te begrijpen dat risicofactoren die met de jongere zelf of met zijn/haar omgeving te maken hebben, met een doelgerichte aanpak of benadering gedempt kunnen worden.

5.1 Sociaalecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner

De Russisch -Amerikaanse psycholoog Bronfenbrenner, die leefde van 1917-2005, maakte met zijn sociaalecologische systeemtheorie (1977, 1979, 1986, 1989, 1998) korte metten met de pedagogische "almachtsfantasie" die de opvoeder een allesbepalende rol toebedeelt. Hij deed dit door het ingewikkelde sociale netwerk van kinderen en jongeren in kaart te brengen. Zijn voorloper was de

²² Pedagogische civil society

Wetenschappelijk onderzoek laat zien dat kinderen zich beter ontwikkelen als ze opgenomen zijn in sociale netwerken die groter zijn dan het gezin alléén. Als er bijvoorbeeld goede verbindingen zijn tussen ouders in de buurt en tussen ouders en school, dan presteren kinderen beter en hebben ze meer kans op maatschappelijk succes. De kansen op kindermishandeling en jeugdcriminaliteit dalen als de sociale effectiviteit in een buurt hoog is. "Daarom is in deze tijd van individualisering een versterking van de "pedagogische civil society" nodig, waarin socialisatie een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van burgers is, en waarin het weer vanzelfsprekender is dat mensen zich het wel en wee van elkaars kinderen aantrekken", aldus De Winter (2011).

Belgische astroloog, wiskundige, statisticus en socioloog Quételet (1796-1874).²³ Hij was een van de eersten die statistische methoden in de sociale wetenschappen toepaste.

Hij kwam tot de conclusie dat niet de vrije wil belangrijk is voor het plegen van criminaliteit, maar de impact van sociale factoren: de ecologie, de leefomgeving, de leefomstandigheden, het milieu in den brede zin.

Bronfenbrenner (1989) benadrukt in zijn theorie dat er bij omgevingsinvloeden nooit sprake is van eenrichtingsverkeer. De omgeving is voor elk individu uniek, omdat deze zelf specifieke relaties met de omgeving uitlokt. Bronfenbrenner spreekt in dit verband over signaalkenmerken. Er ontstaat een wisselwerking met relaties uit de omgeving, waardoor het mogelijk is dat twee broers of zussen toch een heel ander beeld van hun ouders hebben. Bronfenbrenner (1989) zette de invloedssferen en hun onderlinge wisselwerking in een concentrisch opgebouwd model. In de kern van dit model staat het kind, het individu. Daaromheen liggen: het *microsysteem*, het *mesosysteem*, het *exosysteem* en *macrosysteem*.

Het *microsysteem* is de onmiddellijke, meest directe omgeving waarmee het kind in contact komt. Het begint bij de relatie met de moeder, maar in de loop van de ontwikkeling breidt het sociale systeem zich sterk uit. Er ontstaat een wijd vertakt netwerk van uiteenlopende contacten en relaties, zoals het gezin, de straat of de school.

Het *mesosysteem* wordt gevormd door de interacties tussen de componenten van het microsysteem, bijvoorbeeld tussen de ouders onderling, of het contact tussen gezin en school. Bronfenbrenner veronderstelt dat een groot aantal positieve relaties een ondersteunend netwerk vormt voor het individu. Als deze relaties verstoord zijn door onenigheid binnen het gezin, of een verstoorde relatie tussen ouders en school, ontbreekt deze steun.

Het *exosysteem* bestaat uit de werksituatie en het sociale politieke omgeving van ouders. Deze hebben slechts effect op elementen van het microsysteem. Het kind maakt er geen deel van uit, maar het heeft wel invloed op zijn leven. Bijvoorbeeld een gemeentelijke beslissing waardoor er in de buurt een speelterrein komt voor de kinderen, of sociale systemen zoals ouderschapsverlof. Het kind ervaart de invloed hiervan dus op indirecte wijze.

Het *macrosysteem* vertegenwoordigt de wetgeving, de normen, waarden en gewoonten, zoals die door de grote meerderheid van de maatschappij of subcultuur worden aanvaard. In de sociaalecologische systeemtheorie gaat de aandacht niet primair uit naar de persoon, maar naar de ontwikkelingsmogelijkheden die de omgeving de persoon biedt en naar de manier waarop de persoon van deze mogelijkheden gebruikmaakt. In die zin is er sprake van een leerbenadering. Maar ook de omgeving zelf is een factor van betekenis.

De betekenis van de sociaalecologische systeemtheorie voor talentontwikkeling bij “risicjongeren” ligt in de mogelijkheid om via talentontwikkeling op het niveau van het microsysteem een bijdrage te leveren aan het dempen van de risico’s door de handelingsmogelijkheden en sociale participatie te verbeteren (“bonding”). Op het niveau mesosysteem kan het jongerenwerk /de talentcoach een verbindende rol te vervullen (“bridging en linking”) en zodoende vanuit het omringende systeem van gezin, school, buurt/wijk een ondersteunende omgeving te helpen opbouwen/versterken.

5.1.1 De betekenis van de omgeving

Binnen de sociaalecologische systeemtheorie is het begrip risico niet te scheiden van de omstandigheden waarin (jonge) mensen leven en opgroeien. Dit impliceert dat bijvoorbeeld slechte woonvoorzieningen en een sociaaleconomische status van een buurt risicofactoren zijn. Is de sociaal economische status van de buurt/omgeving daarmee ook een voorspeller van probleemgedrag? De Winter (2000) vindt van wel en spreekt zelfs van grote sociale toxiciteit in achtergestelde buurten. Om deze toxiciteit te bestrijden, vindt hij het nodig om grote investeringen te doen in de sociale fysieke, economische infrastructuur van dergelijke buurten/wijken.

²³ <http://www.quetelet.be>

Buurt en school zijn volgens Seligman (et al., 2000) en Herweijer (2008) ook de twee belangrijkste omgevingen voor kinderen en jongeren die hun gedrag positief dan wel negatief kunnen beïnvloeden. Die mening wordt deels gedeeld door Weijters (2008).

Deze merkt op dat de buurt een marginale rol speelt bij het ontwikkelen van delinquent gedrag en ziet toezicht en begeleiding als meer bepalende risicofactoren. Steden en scholen spelen in zijn optiek als omgeving een grotere rol. De onderzoeker veronderstelt dat in steden en scholen waar minder supervisie op het gedrag van adolescenten mogelijk is, jongeren eerder delinquent gedrag zullen vertonen. Door het ontwikkelen van sociaalecologisch kapitaal leren adolescenten volgens Weijters (2008) de in de maatschappij geldende waarden en normen, waaraan ze zich door hun gedrag conformeren. De Boer & Van der Lans (2011) benoemen dit proces, zoals in hoofdstuk 4.1.6 vermeld, als burgerkracht.

De conclusie van Weijters komt in verschillende onderzoeken terug. Domburgh (2009) concludeert dat delinquente kinderen, vaak jongens, uit steden en buurten komen met een lage sociaal economische status.

Ook Junger-Tas (et al., 2008) komt tot de slotsom dat problemen in de buurt direct verband houden met delinquent gedrag van jongeren die daar wonen. Een buurt met veel criminaliteit en drugsgebruik geeft opgroeiende jongeren de boodschap af dat het om normale verschijnselen gaat. Het gemis aan ouderlijke controle is een andere sterke voorspeller van delinquentie. Mislukking op school voorspelt ook weinig goeds: het betekent lage status, marginalisering en weinig perspectief op een redelijke baan (Junger-Tas, et al., 2008). In lijn met de uitkomsten van het onderzoek bevat het rapport tal van aanbevelingen aan de lokale en landelijke overheid. De belangrijkste zijn: ervoor zorgen dat er in probleemwijken een gemengde populatie ontstaat. Hulpverlening bieden aan gezinnen in armoede en sociaal isolement om zowel hun levensomstandigheden als hun opvoedingsvaardigheden te verbeteren. Extra investeren in openbare orde en veiligheid en als gemeente zorg dragen voor voldoende en kwalitatief goede sociale dienstverlening in de wijk. Streng toezicht op leerplicht, goede voorbereiding op een succesvolle schoolcarrière door voor- en vroegschoolse educatie en investeringen in het onderwijs zelf. Tot slot moet het alcoholgebruik van jongeren drastisch worden teruggedrongen

Voor talentontwikkeling bij “risicjongeren” benadrukken deze inzichten dat zowel de kwaliteit van de omgeving als supervisie/toezicht invloedrijke factoren zijn op het gedrag van jongeren. Een kansrijke omgeving is in die zin ook een omgeving waarin goed burgerschap voorgeleefd wordt en waar door sociale professionals en buurtgenoten mede opgevoed wordt tot burgerkracht.

5.1.2 De betekenis van binding

Maatschappelijk participeren (meedoen, ontwikkelen en welbevinden) gebeurt in interactie met de omgeving (Van Oenen & Westering, 2010). Van belang daarbij is dat jongeren door de omgeving gezien en opgenomen worden: dat zij meetellen en ertoe doen.

Spijbelen lijkt een direct gevolg lijkt te zijn van een gebrek aan sociale bindingen (aan ouders en leerkrachten) en een indirect gevolg van gebrek aan zelfcontrole (Tinga, et al., 2008; Domburgh, 2009). Spijbelen kan volgens Tinga (et al., 2008) deels voorkomen/bestreden worden door aandacht te richten op de relatie die kinderen thuis met ouders hebben en op school met leerkrachten. Andere bevindingen: jongens zijn relatief oververtegenwoordigd in de groep persistente spijbelaars. Zij scoren lager op zelfcontrole. Dat geldt ook voor kinderen uit gebroken gezinnen. Ouders van niet spijbelende groepen hebben een hogere SES en hebben een significant lagere score op externaliserend probleemgedrag. Spijbelaars in het basisonderwijs zijn verder in hun lichamelijke ontwikkeling, ontvangen minder affectie van hun leerkrachten en behalen een lagere score op onderwijsprestaties. Spijbelaars op het voortgezet onderwijs hebben ook een lagere score op onderwijsprestaties.



Hirschi (1969) heeft aandacht voor de mate waarin een individu bindingen heeft met zijn directe omgeving en met de samenleving als geheel. Criminaliteit is volgens Hirschi het gevolg van een zwakke of gebroken sociale band tussen individu en groep. De verklaring van de band tussen individu en gemeenschap kent vier factoren die onderling interageren:

- 1) Aanhankelijkheid of “attachment”. Dat wil zeggen: gevoeligheid voor de mening van anderen. Dit veronderstelt een sterke betrokkenheid met het sociale geheel. De sociale omgeving verwacht wenselijk gedrag. Gevoeligheid voor deze verwachting resulteert in regelconform gedrag.
- 2) Toegewijldheid of “commitment”. De meeste mensen hechten aan toewijding aan de sociale gemeenschap uit vrees voor gevolgen van delinquent handelen. Zij overzien dat zij daarmee dreigen alles te verliezen.
- 3) Betrokkenheid of “involvement”. Door actief deel te nemen aan sociale verbanden heeft men geen tijd voor delinquent handelen.
- 4) Overtuiging of “beliefs”. Daaronder verstaat Hirschi de mate waarin men waarden van een samenleving deelt. Hoe minder overtuigd men daarvan is, hoe sneller zal men vervallen in delinquent handelen. Hirschi ziet het interageren als volgt: 1 en 2; 2 en 3 en 1 en 4.

Ondanks dat “risicjongeren” niet direct geassocieerd mogen worden met delinquente jongeren, is er niettemin een kleine groep die op dit pad terecht gekomen is. Daarom helpt de theorie van Hirschi om te begrijpen wat de onderliggende oorzaken zijn. Daarmee wordt het mogelijk inzichtelijk hoe de band met de rest van samenleving mogelijk weer gerealiseerd kan worden.

5.1.2.1 Verstoorde sociale binding en de invloed van peers op delinquent gedrag

Hirschi zoekt de oorzaak van verstoorde sociale bindingen vooral in de opvoeding. Anderen zien dat vooral peers van invloed zijn. Binding aan deviante leeftijdsgenoten (criminele jongerengroepen) verhoogt de kans op delinquentie (De Winter, 2003; Domburgh, 2009; Broekhuizen, et al., 2006; Heiden-Altema & Van der Bol, 2000). Deze conclusie wordt eveneens getrokken door Megens & Weerman (2010). Zij komen tot de slotsom dat onaangepast gedrag van vrienden gekopieerd wordt. De hoeveelheid tijd die zij met hen doorbrengen lijkt minder van invloed. En als jongeren lid zijn van een jeugdbende, leidt dit tot delinquent gedrag en ernstige en gewelddadige misdrijven (Fischer, et al., 2008; Junger-Tas, et al., 2008). Bindingen met criminele peers leidt niet alleen tot problematisch gedrag, maar eveneens tot gebrek aan sociale binding.

Voor zover dit delinquent gedrag van toepassing is op de doelgroep die met talentontwikkeling aan de slag gaat, is de lering uit bovenstaande dat talentontwikkeling mogelijk voor een grotere betrokkenheid bij de activiteiten zorgt. Hierdoor hebben jongeren minder tijd en belangstelling om met hun criminele vrienden om te gaan en kunnen zij afzien van criminaliteit. Dit afzien wordt “desistance” genoemd (Doreleijers, 2010).

5.1.3 De betekenis van binding in relatie tot de ontwikkeling van het adolescentie brein

Gebroken sociale bindingen hebben sociale uitsluiting tot gevolg. Eveline Crone (2008) stelt zij vast dat er bij adolescenten sprake is van hypergevoeligheid voor sociale uitsluiting. Sociale pijn is daadwerkelijk zichtbaar in de hersenen. Crone geeft aan dat drie hersensystemen van belang zijn bij de sociale ontwikkeling van pubers. Allereerst het detectiesysteem waarmee sociale emoties van gezichten worden afgelezen. Het tweede systeem omvat het netwerk dat een rol speelt bij het voelen van sociale emoties: wat iets met je doet. Dit gebied ligt heel diep in de hersenen, wat door Crone verklaard wordt door het feit dat dit systeem altijd al van levensbelang geweest is. In de pubertijd is dit systeem hypergevoelig. Daarom moeten jongeren erop uit en sociale relaties aangaan. Dit gegeven verklaart dat jongeren veel tijd investeren in vriendschappen met leeftijdsgenoten. Het evolutionair jongste systeem ligt in de frontale cortex (voorin het de schedel gelegen) en is belangrijk om bedoelingen van anderen te begrijpen.



Het begrip voor intenties van anderen ontwikkelt zich bij adolescenten later. In de adolescentie is het vooral van belang erbij te horen, vrienden te hebben. De peergroep is in deze fase van groot belang. Met betrekking tot talentontwikkeling bij “risicjongeren” maakt het inzicht, dat jongeren extra gevoelig zijn voor sociale uitsluiting, duidelijk dat groepsgewijze talentontwikkeling bij jongeren de voorkeur zal hebben.

5.2 Het begrip risico ontrafeld

Deze bouwsteen gaat over het begrip risico en bevat twee samengestelde elementen die het begrip risico verbinden met 1) de jongere zelf en 2) met de omgeving van de jongere. De factoren die verantwoordelijk zijn voor risico worden risicofactoren genoemd, omdat de factoren afzonderlijk en door stapeling ervan risico vormen voor het gedrag en welbevinden van degenen die te maken krijgt met deze factoren. Echter, niet bij iedereen hebben de factoren eenzelfde effect omdat, zoals af te leiden is van de sociaalecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner (1989). Iedereen is anders en reageert dientengevolge anders op de omstandigheden en de eventueel aanwezige risico's. Deze bouwsteen helpt bij het begrijpen dat risico een gecompliceerd begrip is, verschillend van oorsprongen is en vaak een gelaagde inhoud heeft, omdat een risico verband kan houden met een ander of meerdere risico's. Eveneens helpt de bouwsteen bij het inzicht dat risico's kunnen leiden tot overbelasting en dientengevolge kwetsbaarheid van jongeren.

Het begrip risico is afkomstig van de ontwikkelingspsychopathologie, de wetenschap die zich bezighoudt met psychische stoornissen. De definitie, gevonden bij Hermanns (1987 in: Aalbers, et al., 2002) luidt: “een gebeurtenis, omstandigheid of eigenschap, waarvan bekend is dat er een statistisch grotere kans op een (soms veel later optredend) probleem in de ontwikkeling van het kind waarmee het geassocieerd is”. Het gaat om statistisch significant verschil tussen kinderen die wel en kinderen die niet in aanraking komen met een specifieke risicofactor (Hermanns, 1998 in: Aalbers et al., 2002). De aanwezigheid van een risicofactor is niet oorzakelijk verbonden met het ontstaan van een stoornis. Wezenlijk onderdeel van het risicomodel is het principe van cumulatie. Met andere woorden het aantal risicofactoren blijkt een betere voorspeller te zijn van het ontstaan van stoornissen, dan de aanwezigheid van één nader omschreven factor (Rutter, 1975; Sameroff, 1985; Sameroff & Fiese, 1992; Sameroff, et al., 1993 in: Aalbers, et al., 2002). Eveneens is niet de aard maar het aantal risicofactoren van belang (Ten Brink & Veerman, 1998 in: Aalbers, et al., 2002). Over risicofactoren wordt gezegd: “Het is vaak een combinatie van verschillende factoren die elkaar versterken”.²⁴ In 1990 ontwikkelde Van der Ploeg daarom het meervoudige risicomodel.²⁵ Gedrag wordt beïnvloed door de omgeving en persoonlijkheidskenmerken, maar de omgeving en persoonlijkheidskenmerken beïnvloeden op hun beurt ook het gedrag. Dit houdt in dat tussen de onderscheiden concepten sprake is van interacties, die gezamenlijk meer verklarende karakter hebben voor het ontstaan van probleemgedrag.

5.2.1 “Risicjongeren”: jongeren in een overgangssituatie en overbelast met risico's
Risico's kunnen leiden tot probleemgedrag, alhoewel er geen directe relatie is (Hermanns, 1998 in: Aalbers, et al., 2002). Jongeren vertonen, door het feit dat zij in de overgangperiode naar volwassenheid zitten, gedrag dat momenteel in toenemende mate als probleemgedrag beschouwd wordt (De winter, 2002). Jongeren die daarnaast (over)belast zijn met risico's hebben het in de adolescentie extra moeilijk.

²⁴ Bron: http://jeugdcriminaliteit.com/index_bestanden/Page3010.htm

²⁵ Bron: <http://www.jandirkvanderploeg.nl/publicaties.htm>

Kagan (1991: in Pennings, et al., 2009) maakt bovengenoemd onderscheid en noemt een tweetal oorzaken van “risico”/ “probleem” gedrag bij jongeren, te weten:

- 1) Redenen die specifiek zijn voor deze overgangperiode: het experimenteren met risico's; proberen te bewijzen dat zij volwassenen en onafhankelijk zijn; proberen om hun moed en kracht te bewijzen; protest tegen autoriteiten; protest tegen eisen en restricties van de samenleving; het nodig hebben om als gelijkwaardige erkend te worden; lage tolerantie- en frustratiegrens; niet in staat zijn om problemen te verwoorden.
- 2) Problemen veroorzaakt door het moderne leven: dysfunctionele, onstabiele, of gebroken gezinnen; geen geschikte instituties die rol van gezin over kunnen nemen; armoede en sociale mentaliteit; groeiende eisen van de arbeidsmarkt; gebrek aan zelfvertrouwen; schooluitval; niet genoeg of teveel druk; onzekerheid over de toekomst (vooral etnische minderheden); zoeken naar sterke emotionele impulsen; gevaarlijk vertrouwen: of niemand of iedereen; een veelvormig denken dat het onderscheid tussen goed en kwaad verwart en tot slot boosheidmanagement.

Een combinatie van negatief en risicovolgedrag is volgens Kagan (1991: in Pennings, et al., 2009) vaak een schreeuw om hulp. Jonge adolescenten hebben hulp nodig bij het opdoen van zelfrespect; betrouwbare menselijke relaties; gevoel van erbij horen; een mogelijkheid om hun nieuwsgierigheid te bevredigen en ontwikkelen van psychosociale en fysieke mogelijkheden.

Kunneman (2009) wijst daarnaast nog op de rol van de marketeers. Jonge mensen zijn primaire doelgroep van marketing industrie. Maar veel gemarginaliseerde jongeren kunnen zich de producten niet veroorloven. Dit leidt tot negatieve gevoelens, gevoelens van uitsluiting, schulden en zelfs crimineel gedrag.

De analyse dat (door de omgeving ervaren) probleemgedrag voor een deel ook inherent aan de leeftijdsfase is, helpt bij het begrijpen dat het gedrag, dat momenteel al gauw als “risicogedrag” bestempeld wordt, gewoon hoort bij de adolescentie. In meer of mindere mate is dat voor alle jongeren in de adolescentie herkenbaar gedrag. “Risicjongeren” zijn daar bovenop belast met risico's die ofwel in henzelf gelegen zijn, ofwel buiten henzelf. Op grond daarvan kan probleemgedrag ontstaan, maar dat hoeft niet.

5.2.1.1 Risico's verbonden met de jongeren zelf

In hoofdstuk 5.1.1 stonden de omgevingsfactoren centraal. De kwaliteit van de omgeving bepaalt voor een groot deel de risico's waaraan kinderen en jongeren blootstaan, die als gevolg daarvan probleemgedrag kunnen ontwikkelen. Afgezien van de emotionele overgangsfase naar volwassenheid, waar alle jongeren mee te maken hebben, kan een deel van de jongeren te maken krijgen met risicofactoren die verbonden zijn aan de lichamelijke gezondheid en of lichamelijk functioneren, zoals depressiviteit, psychische stoornis: zoals een adequate agressieregulering, of depressies, een beperkt sociaal, emotioneel en intellectueel vermogen, verslavingsgevoeligheid, of een fysieke beperking of uiterlijkheid. Dit zijn wat voorbeelden van risicofactoren die in de jongere zelf aanwezig zijn en waarover literatuur gevonden is.

Onderzoek naar het psychosociaal functioneren van de jeugdige van Quiroga (et al., 2009) toont aan dat depressie in de adolescentie een risicofactor is voor voortijdig schoolverlaten. De impact van depressie komt bovenop allerlei risicofactoren. Depressie heeft een grotere impact op uitvallen voor jongens dan voor meisjes.

Van de jongeren die seksdelicten gepleegd hebben voldeed driekwart aan de criteria van ten minste één psychiatrische stoornis en meer dan de helft voldeed aan de criteria van tenminste twee stoornissen. Bij twee derde van de onderzochte groep werd een laag niveau van functioneren gezien ('t Hart-Kerkhoffs, 2010).

Er is een eveneens verband gevonden tussen middelengebruik en delinquentie. Jongeren die drinken plegen tweemaal zoveel gewelds- en vermogensdelicten dan jongeren die niet drinken (Junger-Tas, et al., 2008).

Uit het onderzoek van Stevens (et al., 2005) naar gedragsproblemen bij Marokkaanse, Turkse en Nederlandse 4-18 jarigen, blijkt dat het niveau van emotionele problemen nogal verschillend is. Het hoge niveau van emotionele problemen is opvallend bij Turkse kinderen. Verder valt de discrepantie op in gerapporteerd probleemgedrag door Marokkaanse jongeren, hun ouders en de leerkrachten (Stevens, 2005).

Polman (2004) heeft onderzoek gedaan naar het onderscheid tussen functies van agressief gedrag. Het onderscheid tussen reactieve en proactieve agressie. Reactieve agressie is een boze, emotionele reactie op een vermeende bedreiging. De functie van dit agressieve gedrag is jezelf te verweren tegen een bedreigende of onverdiende gebeurtenis om deze gebeurtenis ongedaan te maken. Proactieve agressie is gepland koelbloedig gedrag. De functie van dit gedrag is iets te verkrijgen, te domineren of intimideren. Doel van Polmans onderzoek was een beschrijving te geven van de discriminant validiteit van deze twee soorten agressie. Er is sprake van discriminant validiteit als deze twee begrippen, die in theorie verschillend behoren te zijn, in de werkelijkheid ook niet sterk samenhangen. Het blijkt dat er alleen een helder onderscheid te maken is, als beide vormen van geweld worden opgevat als functies van agressief gedrag. Als vormen zijn ze nauwelijks te onderscheiden.

Een onderzoek van geheel andere aard is afkomstig van Furstenberg & Hughes (1995). Zij ontdekten dat inefficiënte visuele vaardigheden sterker aanwezig blijken te zijn bij minderheden en lagere sociaaleconomische groepen. Deze inefficiënte visuele vaardigheden zijn van invloed op het leren van deze groepen.

De inzichten in de risico's die met de jongere zelf verbonden zijn, helpen te begrijpen dat deze jongeren extra belast en kwetsbaar zijn en gebaat zijn bij goede begeleiding.

5.2.1.2 Risico's als gevolg van geringe vaardigheden en cognitieve ontwikkeling van de jongere

Risicofactoren die in de jongere zelf gelegen zijn kunnen ook verband houden met de vaardigheden en cognitieve ontwikkeling van de jeugdige. Er is literatuur bijeengebracht die handelt over deze risicofactoren en waarin mogelijke oplossingsrichtingen aan bod komen. Deze kennis is van belang, omdat in onze huidige maatschappij intellectueel kapitaal (RMO, 2011) en sociaal kapitaal (Van Ewijk, 2010) scheidslijnen vormen voor sociale uitsluiting. Dit onderwerp wordt in hoofdstuk 3 uitgebreider behandeld.

Schoolverlaten zonder startkwalificatie is een bepalende risicofactor (Herweijer, 2008). Met een score van bijna 13% voortijdig schoolverlaters in de leeftijd 18 tot 24 jaar behoorde Nederland in 2006 tot de Europese middenmoot. De uitvallers van het mbo vormen de grootste groep: ongeveer twee op de drie voortijdige schoolverlaters (ruim 35.000 in 2005-2006) is afkomstig uit het mbo. Zes op de tien voortijdig schoolverlaters uit het mbo zijn afkomstig uit de laagste twee niveaus. In 2005-2006 verliet 1,2% van de leerlingen het voortgezet onderwijs zonder diploma. Het risico van uitval is op het laagste niveau van het vmbo ongeveer drie keer zo groot.

Zowel in het voortgezet onderwijs als in het mbo vallen jongens vaker uit dan meisjes (die kans is ongeveer een kwart hoger). Schooluitval heeft relaties met socio-demografische factoren als: wonen in een grote stad, achterstandswijk, lage inkomensgroepen, ouders zonder betaald werk, etnische minderheden, concentratie etnische minderheden in het leerlingenbestand van een school (Herweijer, 2008; Heiden-Altema & Van der Bol, 2000).

Rijken (et al., 2002) legt een nadrukkelijke relatie tussen schooluitval en etniciteit. Ook in dit onderzoek wordt er een oorzakelijk verband gelegd met een cumulatie aan sociaal-demografische factoren. Het tijdig traceren van deze jongeren en hen begeleiding bieden op maat, lijkt een adequate aanpak (Baan, et al., 2007).

Deze onderzoekers signaleren ook dat er een meervoudige problematiek ten grondslag ligt aan schooluitval en benadrukken het belang van samenwerken over de grenzen van de eigen organisatie heen, door te werken aan gezamenlijke doelstellingen.

Een ander onderzoek laat zien hoe zeer sommige kenmerken van vroegtijdig schoolverlaten overeenkomen met kenmerken van langdurige werklozen en onvrijwillige inactieven (Zandvliet, et al., 2008). Probleem specifieke oorzaken van de twee fenomenen lijken voor een deel in de (institutionele) context te liggen. Beide onderzoeksgroepen hebben lage schoolprestaties; geen startkwalificatie behaald; negatieve ervaringen op school en/of op de arbeidsmarkt, die tot beschadigd zelfvertrouwen hebben geleid en tot demotivatie. Bovendien spelen de hierboven beschreven socio-demografische factoren een rol.

Om talentlekken te voorkomen doen Zandvliet (et al., 2008) onderzoekers aanbevelingen om in te zetten op het individu en in de randvoorwaardelijke sfeer verbeteringen aan te brengen door: de praktijkgerichtheid van het onderwijs te vergroten; een betere inbedding van de scholen in de woongebieden en versterking van de sociale omgeving in probleemwijken.²⁶ Deze aanbevelingen zijn in de lijn van hoofdstuk 3.3.2 dat handelt over het actief, relationeel en reflectief leren dat door bepleiters van de sociaal constructivistische leertheorie wordt voorgestaan, zoals: Voncken, et al., 2008; Tinga, et al., 2008; Bailey, Hughes & Moore, 2004 in: Meijers, et al., 2010; Tanggaard; 2008 en Delgado 2002.

Ook Heiden-Altema & Van der Bol (2000) adviseren om preventieprogramma's niet louter op het individu in te zetten, maar te richten op wijken of op scholen waar zich veel risicovolle omstandigheden onder kinderen voordoen, om zodoende voor zoveel mogelijk potentiële "risicjongeren" de ontwikkeling van risicofactoren op verschillende terreinen tegen te gaan. Preventie- en interventieprogramma's dienen in ieder geval over de volgende karakteristieken te beschikken: zij volgen een integrale (systemische) aanpak (waarbij de omgeving van de jongere betrokken wordt), die onderling afgestemde activiteiten in gang zet en waarbij de betrokken partijen nauw met elkaar samenwerken.

Een voorbeeld van een integraal interventieprogramma is het Rotterdamse talentontwikkelingsproject Young Stage.²⁷ Dit leerwerktraject op het gebied van theater wordt door (de gemeente gesubsidieerde) Stichting Kunst van Rotterdammers aangeboden aan jongeren tussen de 17 en 23 jaar. In aanvang is dit programma opgezet voor dreigende of voortijdige schoolverlaters. Young Stage-jongeren krijgen vier dagen in de week van jonge professionals lessen in dans, zang en theater en worden opgeleid tot workshopdocent op Rotterdams scholen voor voortgezet onderwijs en het mbo. Gedurende hun opleiding krijgen de jongeren betaald in de vorm van minimum jeugdloon of een stagevergoeding. Afgezien van het feit dat Young Stage jongeren zelf op prominente podia optreden, helpen de jongeren, als onderdeel van hun contract, een open podium (Fanatics) en het inspringtheater (Wie ben jij?) organiseren.

Kennis over risicofactoren die gelegen zijn in geringe vaardigheden en cognitieve ontwikkeling van de jongere leren, dat de insteek op talenten tot ervaring kan leiden dat iedereen naar eigen vermogen successen kan boeken en dat die successen bevorderend kunnen zijn bij het doorbreken van een negatieve spiraal. Daarbij is het nodig om ook aandacht te besteden aan het sociale systeem van de jongere om eventuele belemmeringen voor het doorbreken van de negatieve spiraal te helpen te reduceren.

²⁶ Bedoeld wordt het mentorprogramma: ExIT: extra intensieve trajectbegeleiding.

²⁷ http://www.skvr.nl/Overig/Young_Stage/Young_Stage.aspx

5.2.2 Risico's die buiten de jongeren liggen

Een blik op de gezinssituatie en de opvoedingscontext biedt inzicht in het gegeven dat de generatie die de huidige jongeren opvoedt (de generatie "x"), gevormd is door de jaren 60-85 van het vorige millennium en als zodanig in hun opvoedingsgedrag de kenmerken en waarden van deze tijdgeest tot uitdrukking brengen.

In hoofdstuk 1 is de generatie "x" gekenschetst als de generatie die het jong zijn verheerlijkt, ("Peter Pan syndroom") en dat syndroom in de opvoeding tot uitdrukking brengt door hun kroost weinig grenzen te stellen. De generatiewaarden en kenmerken hebben in die zin de opvoedingskracht van de generatie "x" ongunstig beïnvloed, omdat opvoeden onder meer vergt dat er een goede balans is tussen ruimte bieden en grenzen stellen (Van Oenen, 2011). In die hoedanigheid is deze generatiewaarde een risicofactor voor de opgroei- en ontwikkelingsmogelijkheden van de huidige kinderen/ en jongeren.

Degenen die primair op jongeren van invloed zijn, zijn de opvoeders. Voordat de risico's daarvan aan bod komen, wordt er eerst meer informatie geboden over de moderne gezinssituatie.

Opvoeden gebeurt merendeels in het gezin door een, of beide ouders. Het gezin is geëvolueerd naar onderhandelingsgerichte interactievormen (Du Bois-Reymond, 1992; De Swaan, 1982 in: Aalbers, et al., 2002) en onderlinge verbondenheid (Hermanns & Vergeer, 1996 in: Aalbers, et al., 2002).

Reflectie vormt een wezenlijk onderdeel van de opvoedingshandeling (Du Bois-Reymond, 1991 in: Aalbers, et al., 2002). Het moderne gezin is een open netwerk, met vooral enkelvoudige relaties (Van den Brink, 1997 in: Aalbers, et al., 2002). Sociale vaardigheden worden voor de opbouw van netwerk als onontbeerlijk beschouwd (Brinkgreve & Stolk, 1997 in: Aalbers, et al., 2002). Autonomie is een belangrijk opvoedingsdoel (Van Praag & Niphuis-Nell, 1997 in: Aalbers, et al., 2002) en ook een goede opleiding (Brinkgreve & Van Stolk, 1997 in: Aalbers, et al., 2002).

Het gezin vormt een zelfstandige eenheid, wonend in een eengezinswoning met speelruimte binnenshuis. De inkomenssituatie van 2-verdieners met 2 kinderen is voldoende te noemen. Barlett (1997 in: Aalbers, et al., 2002) wijst op toename van over-protectie. Deze over-protectie wordt gelabeld als "de gouden kooi". Minder rooskleurig is de situatie bij eenoudergezinnen, uitkeringsafhankelijken, of eenverdieners met drie of meer kinderen.

5.2.2.1 Risico's verbonden met de gezinssituatie, opvoeders en opvoedingsstijl

Aalbers (et al., 2002) heeft gekeken naar de consequenties c.q. risico's van het moderne gezin. Risico is volgens Aalbers bijvoorbeeld de pedagogische onmacht, voortkomend uit de onmacht van de autoritatieve opvoeder: de opvoeder die kinderen zelf laat opgroeien. Voorts zijn, door een toename aan diversiteit van de gezinssamenstelling (toe te schrijven aan het aantal echtscheidingen), instabiliteit en wisselende ouderfiguren risicofactoren (Du Bois-Reymond, 1996; Hermanns, 1987 in: Aalbes, et al., 2002). Door de individualisering zijn er meer echtscheidingen. Dit leidt tot een toename van andere risicofactoren: verschil in opvoedingsstijl: sensitief & responsief tegenover rigide opvoedingsattitude, afwijzing, verwaarlozing, het ontbreken van aandacht, warmte, genegenheid, intimiteit en ouderlijke affectie. Er is echter door het moderne gezin ook sprake van een toename van protectieve factoren: hechte band ouder/kind, respect voor het individu en gezinscohesie en warmte.

Allochtone ouders kennen als ouders meer opvoedonzekerheid en problemen dan autochtone ouders. Deze problemen liggen op het vlak van cognitieve en schoolse ontwikkeling, maar nog meer op het bredere pedagogische vlak. Een allochtoon eenoudergezin is voor kinderen een risicofactor. Eenoudergezinnen leven vaker op een minimumniveau en zullen vaker in aanraking komen met

risicofactoren als armoede, sociale isolatie van ouders/ gebrekkig sociaal netwerk van ouders en lage SES (Aalbers, et al., 2002). Veelal zijn het moeders die alleen voor de opvoeding staan.

Welke invloed het ontbreken van de vader heeft, is volgens de onderzoekers nog onvoldoende onderzocht (Pels, et al., 2009; Domburgh, 2009).

Sentse (2010) heeft de rol van de gezinscontext bij probleemgedrag in de adolescentie onderzocht. Geconcludeerd wordt dat van de opvoedingsgedragingen die met dit onderzoek bekeken zijn, afwijzing door ouders het sterkst gerelateerd is aan de ontwikkeling van probleemgedrag. Vooral afwijzing door moeders bleek een generieke risicofactor te vormen voor psychopathologische gedragsproblemen.²⁸ Daarnaast is het negatieve effect van afwijzing groter voor kinderen met een problematisch temperament. Ook blijkt dat afwijzing door ouders maar slechts voor een klein gedeelte gecompenseerd kan worden door acceptatie door leeftijdgenoten. Probleemgedrag waarmee ouders in hun kindertijd kampten, voorspelt het probleemgedrag van hun eigen kinderen (Meurs, et al., 2009; Timmermans, 2008). Voorts blijkt er een relatie te zijn tussen sociale ongelijkheid en zwangerschapsuitkomsten (vroeggeboorte en laag geboortegewicht) en probleemgedrag van de baby's/peuters (Jansen, 2009).

Sekseverschillen werden gevonden voor de invloed op delinquent gedrag: daarbij was de continuïteit sterker bij moeders dan bij vaders en het was ook sterker bij zoons dan bij dochters (Meurs, et al., 2009).

Van der Rakt (2011) heeft gekeken naar criminele loopbanen van vaders en de invloed daarvan op hun kinderen. Criminele vaders zorgen, volgens Van der Rakt, voor een intergenerationele transmissie van misdaad.

Afgezien van de primaire opvoeders, de ouders, hebben kinderen/jongeren ook te maken van andere professionele opvoeders. Marsiglio (2008) duidt op een risicofactor die te maken heeft met de feminisering in de algemene jeugdvoorzieningen. Hierdoor missen kinderen -en in het bijzonder jongens- de identificatie met mannen. Het gedrag van "risicokinderen" wordt door vrouwen eerder als problematisch beschouwd. In zijn conclusie pleit hij voor een visie die erop gericht is om mannen op een productieve manier te betrekken bij de ontplooiing van kinderen.

Een hechte opvoedkundige infrastructuur is in het bijzonder voor kwetsbare jongeren essentieel. Sociale en opvoedkundige ondersteuning van opvoeders vanuit hun (in) formele netwerk geldt als belangrijke beschermende factor, omdat dit bijdraagt aan het vermogen tot adequaat opvoeden (Hermanns, 1998 in: Pels, et al., 2009).

Jongeren die niet thuis wonen maar in een residentiële instelling voor jeugdzorg, dreigen (opnieuw) een zwervend leven te gaan leiden als zij, bij het bereiken van de leeftijd van 18 jaar, de jeugdzorg moeten gaan verlaten. Jongeren kiezen er op dat moment voor om alle vormen van hulp en begeleiding los te laten. Echter, een groot deel van de jongeren heeft nog wel degelijk behoefte aan steun bij het op eigen benen leren staan (Fransen, et al., 2009).

In het reviewonderzoek *Opvoeding in migratiecontext* (Pels, et al., 2009) wordt gesteld dat er blijvende aandacht nodig is voor diversiteitsgevoelige methodieken en inzet van intermediairs uit de eigen kring. Afgezien van professionalisering en interculturalisering op organisatieniveaus binnen voorzieningen voor jeugd, zijn onderzoekers van mening dat er ook een deskundigheidsbevordering van vrijwilligers en professionals die met jeugd werken gewenst is.

²⁸ Wetenschap die zich bezighoudt met psychische stoornissen.

Talentontwikkeling bij “risicjongeren” zou een dempend effect kunnen hebben op de risico’s die verbonden zijn met opvoeden en opvoedingscontext, als de begeleiders hen opvoedkundige ondersteuning bieden.

5.2.2.2 Risico’s als gevolg van uitsluiting

Het onderwerp armoede helpt te begrijpen hoe de omgevingscontext van invloed kan zijn op het gedrag en functioneren van jongeren. In de literatuur wordt armoede vaak in verband gebracht met andere risicofactoren. Armoede leidt in veel gevallen tot sociale uitsluiting (Van Regenmortel, 2009). Armoede is een van de factoren die het risico op sociale uitsluiting van kinderen bevordert, maar hangt samen met tal van andere risicofactoren: kenmerken van de ouders, het gezin, van kinderen zelf en van de leeromgeving (Roest, et al., 2010). Sociaal uitgesloten kinderen in bijstandsgesinnen zijn oververtegenwoordigd. Sociale uitsluiting van kinderen wordt voornamelijk veroorzaakt door kenmerken van hun ouders (lage opleiding, slechte gezondheid), het gezin (eenoudergezin) en de omgeving (status van de woonwijk) waarin zij opgroeien. Armoede leidt niet altijd tot sociale uitsluiting (Jehoel-Gijsbers, 2004; Jehoel-Gijsbers & Vrooman, 2007; Jehoel-Gijsbers, et al., 2009 in: Roest, 2010). Al is het wel zo dat arme kinderen gemiddeld meer dan niet- arme kinderen niet aan activiteiten deelnemen waarvoor betaald moet worden, zoals sport, culturele activiteiten en scouting (Jehoel-Gijsbers, et al., 2009).

Armoede en etniciteit hangen met elkaar samen (Jong, et al., 2010). Allochtone jongeren zijn minder vaak lid van een sportvereniging, of vrijetijdclub dan autochtone leeftijdsgenoten. Wel komen allochtone jongeren iets vaker in buurthuizen of jongerencentra. Armoede komt voort uit een gebrek aan financiële middelen.

Een kenmerk van het kind zelf dat uitsluiting bevordert, is het volgen van speciaal onderwijs (Roest, et al., 2010). Sociale uitsluiting kan ook het gevolg zijn van ziekte, discriminatie (Jong, et al., 2010). Bij volwassenen is sociale uitsluiting veelal het gevolg van persoonlijke kenmerken of leeftijd (Roest, et al., 2010).

5.2.2.2.1 Materiële deprivatie weegt het zwaarst voor kinderen/jongeren

De hoedanigheid van sociale uitsluiting wordt in deze paragraaf verder toegelicht. Die verheldering dient om te begrijpen welke dimensie van sociale uitsluiting voor jongeren het zwaarst weegt. Sociale uitsluiting kent vier dimensies 1) Onvoldoende mogelijkheid tot sociale participatie. Indicatoren hierbij zijn: zitten kinderen op een sportclub, muzieklles, scouting, maken ze uitstapjes, gaan zij op vakantie, komen er vrienden thuis of worden zij uitgenodigd bij vrienden. 2) Onvoldoende normatieve integratie. Indicatoren hierbij zijn: overtreden kinderen regels op school of in de samenleving. 3) Materiële deprivatie. Indicatoren hierbij zijn: krijgen kinderen kleding, schoeisel, cadeautjes, verjaardagsfeestje, is er geld om schoolgeld, lidmaatschapsgeld of lesgeld voor sport-, muziek of hobby te betalen. 4) Toegang tot sociale grondrechten. Indicatoren hierbij zijn: is er saamhorigheid in de buurt en een voorzieningenaanbod voor kinderen. Van deze vier dimensies zijn materiële deprivatie en onvoldoende sociale participatie van ouders de belangrijkste risicofactoren voor sociale uitsluiting van kinderen. Materiële deprivatie van ouders hangt samen met risicofactoren, zoals geen betaald werk, eenoudergezin, en niet- westerse herkomst. Tekort aan sociale participatie heeft volgens de onderzoekers (Roest, et al., 2010) te maken met geringe vaardigheden en een laag opleidingsniveau. Voor kinderen en jongeren weegt materiële deprivatie zwaarder dan onvoldoende sociale participatie, dat weer zwaarder weegt dan onvoldoende toegang tot sociale grondrechten. Materiële deprivatie verwijst naar de daadwerkelijke achterstelling in consumptie en naar de problemen die gezinnen ervaren om financieel rond te komen. Dit is niet hetzelfde als armoede. Armoede kan consumptiemogelijkheden beperken.

5.2.2.2.2 Risico’s als gevolg van schulden van de jongeren zelf

Een omstandigheid die verbonden is met armoede en materiële deprivatie betreft de financiële redzaamheid van jongeren. Schulden dragen ertoe bij dat (jonge) mensen in tal van situaties

vastlopen (Roest, et al., 2010).

Volgens Reijmers (2011) kloppen steeds meer jongeren (zowel laag- als hoogopgeleide) aan bij de schuldhulpverlening. Vorig jaar deden bijna 10.000 jongeren tussen de 18 en 25 een aanvraag. Het zijn vooral werkende jongeren die schuldenproblemen hebben. Het betreft hoofdzakelijk jongeren die recent een eigen huishouden zijn gaan voeren en nog niet gewend zijn om vaste lasten te betalen. Jongeren hebben niet geleerd dat het leven geld kost. Ze kunnen redelijk gemakkelijk lenen en het is mogelijk om het betalen van rekeningen lang vooruit te schuiven.

Talentontwikkeling bij “risicjongeren” kan de risicofactor sociale uitsluiting dempen, omdat jongeren hierdoor in de gelegenheid komen om sociale contacten op te doen. Daarbij is een aandachtspunt dat als er aan deelname veel kosten verbonden zijn, dit voor de groep die financieel moeilijk rondkomt of schulden heeft, een uitsluitende factor is.

5.2.3 Risico's als gevolg van werkloosheid

Op 1 januari 2010 stonden er 28.000 jongeren tussen de 15 en 23 jaar ingeschreven als werkzoekende bij het UWV-WERKbedrijf. Een groep jongeren, die op de dag dat zij 17 jaar worden arbeidsongeschikt zijn of voor hun 30e verjaardag arbeidsongeschikt worden en in het jaar daarvoor tenminste zes maanden studerend waren, komt in aanmerking voor een Wajong-uitkering. Daarmee blijven zij vaak voor de rest van hun leven buiten de arbeidsmarkt. In 2009 ging het om ruim 54.000 Wajong-uitkeringen aan 18-25 jarigen (CBS, 2010).

Werkloosheid is een risicofactor voor het functioneren van jongeren, doordat zij niet participeren, geen (zinvolle) dagbesteding hebben, niet van betekenis zijn en weinig of geen inkomen hebben. Werkloosheid kan een gevolg zijn van andere risicofactoren, zoals het niet behalen van een startkwalificatie, fysieke en psychische beperkingen, maar ook van een economische recessie. Ten tijde van een recessie neemt ook de jeugdwerkloosheid toe (Herweijer, 2008; Jehoel-Gijsbers, 2009).

Koopal & Van der Aalst (2006) wijzen op een groep jongeren die het onderwijs weliswaar met een startkwalificatie verlaat, maar in een richting waar weinig vraag naar is. Zo blijkt bijvoorbeeld dat in de traditionele vakken (zoals timmerman, schilder, lasser, installateur, hovenier) veel vacatures en leerwerktrajecten worden aangeboden, maar dat jeugdigen daar niet gemakkelijk instappen. Het beroepsbeeld van een jongere blijkt vaak vertekend en jongeren hebben geen goed beeld van het salaris dat bij bepaalde beroepen hoort. Deze jongeren betreden de arbeidsmarkt dus met een achterstand, omdat ze iets kunnen waar onvoldoende vraag naar is. Voorts zijn er volgens auteurs nog de echt problematische jongeren, waar vaak een meervoudige problematiek speelt: uitval uit het onderwijs, problematische thuissituatie, nauwelijks gestimuleerd door ouders, negatieve beïnvloeding “op straat”. De problemen concentreren zich in bepaalde wijken van grote steden, waar de perspectieven van bepaalde groepen jongeren echt zorgwekkend zijn. In Amsterdam wordt volgens Koopal & Van der Aalst (2006) het aantal probleemjongeren geschat op minimaal 3.000. Ook vormen allochtone jongeren volgens hen een kwetsbare groep. Deels is dit verschil te verklaren door het opleidingsniveau en de opleidingsrichting. Maar ook discriminatie, een andere manier van zoeken en cultuurverschillen spelen een rol.

Talentontwikkeling bij “risicjongeren” kan van invloed zijn op de risicofactor werkgelegenheid door het versterken van de handelingsmogelijkheden waardoor er meer uitzicht ontstaat op betaald of (onbetaald) werk of nieuwe opleidingsmogelijkheden. Jongeren hebben in een talentontwikkelingstraject niet alleen uitzicht op een zinvolle dagbesteding, maar ook op het ontdekken van ongekende talenten (Pfeil, Seitz, & Vogt in: Pennings, et al., 2009).

5.2.4 Risico's als gevolg van gebruik nieuwe media

Jongeren staan bekend als “digi-kings” en “digi-queens” (Hamman, 2002). Maar ondanks het feit dat zij opgegroeid zijn met de computer, gaan ook in de virtuele omgeving risico's schuil.

Het blijkt dat internet afgezien van de grote voordelen, ook een negatieve uitwerking kan hebben op jongeren en als zodanig hun gedrag en functioneren kan beïnvloeden.

Internet heeft een grote vormende uitwerking op jongeren. De voordelen lijken onbegrensd: toegang tot wereldwijde informatie; hulpbron voor onderwijs; sociale netwerken voor oude/nieuwe vrienden; betrokkenheid bij gemeenschappen; vermaak, games en fun; user-generated content; creatie; maatschappelijke of politieke participatie; expressie van identiteit; technologische expertise en geletterdheid; carrièreperspectief en werkgelegenheid; persoonlijk /gezondheid /seksueel advies; interesse groepen en forums voor fans; gedeelde ervaringen met anderen op afgelegen locaties (De Haan, 2010). In zijn onderzoek schetst hij dat het onbegeleid gebruik maken van internet echter ook risico's met zich meebrengt: pedofielen en vreemden; extreem of seksueel geweld; andere schadelijke content; racistisch materiaal; advertenties en commerciële verleiding; bevooroordeelde en onjuiste informatie (advies, gezondheid); uitbating van persoonlijke informatie; cyberpesten; stalking; intimidatie; gokken; financiële zwendel; zelfbeschadiging (zelfmoord, anorexia, enzovoort); misbruik van privacy; illegale activiteiten (hacken).

Veel toepassingen en websites houden rekening met het feit dat kinderen er gebruik van maken. Maar er zijn nog geen algemene richtlijnen voor websites ontwikkeld (Gardien, 2009). Daarom moeten ouders en professionals zelf het gebruik van social media door kinderen [red. jongeren] beoordelen. Aspecten die bij de beoordeling een rol zouden behoren te spelen zijn: moreel besef; onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid; relativiseren en reflecteren; assertiviteit; nee durven zeggen tegen bekenden/ongewilde contacten weigeren; grenzen hanteren.

Ook De Haan (2010) pleit voor zelf- en co regulering van het aanbod. Al ziet hij daarnaast een taak weggelegd voor internet server providers. De Haan spreekt in zijn beleidsaanbevelingen onder meer over het stimuleren van mediawijsheid bij jeugdigen. Hij wijst op de inmiddels veel geciteerde definitie waarbij mediawijsheid duidt op het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld (Raad voor Cultuur, 2005 (8) in: De Haan, 2010). Omdat kinderen/jongeren uit kansarme gezinnen relatief vaker slachtoffer zijn van internetmisdriven doet hij een aanbeveling om specifiek in te zetten op deze groepen en de begeleiding ook te richten op de ouders.

Talentontwikkeling bij “risicjongeren” kan, onder deskundige begeleiding, ertoe bijdragen dat de risico's als gevolg van nieuwe media gedempt worden, terwijl tegelijkertijd exploratieruimte geboden wordt om via dit medium de handelingsmogelijkheden en sociale participatie (wereldwijd) te vergroten (Betrian et al., in: Pennings, et al., 2009).

5.3 Dempende of protectieve factoren

Deze bouwsteen gaat over dempende, of protectieve/beschermende factoren.

Naast risicofactoren die elkaar kunnen versterken, zijn er ook factoren die probleemgedrag kunnen tegengaan. Kennis hierover levert mogelijke handreikingen om te beoordelen in hoeverre het jongerenwerk met talentontwikkeling deze functie mede zou kunnen vervullen. Daarmee zou de

portee van talentontwikkeling toenemen: vergroting van de handelingsmogelijkheden en sociale participatie, maar eveneens het dempen van risicofactoren. Deze bouwsteen biedt een overzicht van literatuur die verslag doet van onderzoek naar protectieve factoren.

Protectieve factoren dempen negatieve invloeden van risicofactoren, bijvoorbeeld doordat de school op een positieve wijze de risicofactoren vanuit het gezin –die het opgroeien en ontwikkelen van kinderen en jongeren beïnvloeden- compenseert. Over protectieve factoren vermeldt de website over jeugdcriminaliteit het volgende: “Protectieve factoren zijn belangrijk voor een kind om zich goed te kunnen ontwikkelen. Onder deze factoren verstaan we aspecten in de omgeving en eigenschappen van jongeren die hen kunnen beschermen tegen de invloed van stressoren en die bepaalde uitingen van psychopathologie positief kunnen beïnvloeden. Wanneer een kind bijvoorbeeld ADHD heeft, hoeft dit niet te betekenen dat hij crimineel gedrag gaat vertonen. Als een kind in een beschermende omgeving opgroeit, met een goede pedagogische benadering, psycho-educatie en zo nodig medicatie, kan het zich normaal ontwikkelen. Enkele voorbeelden van protectieve eigenschappen in het kind zelf zijn: intelligentie; een rustig temperament; neiging tot autonomie; een positief zelfbeeld. Enkele voorbeelden van protectieve factoren in de omgeving zijn: een affectieve relatie met ouders; goede hechting; onderwijs en ouders die effectief en consistent disciplineren” (WODC, 2000).

Hoe sterker de protectieve factoren aanwezig zijn, hoe minder kans op probleemgedragingen. Ten Brink & Veerman (1994 in: Aalbers, et al., 2002) definiëren protectieve factoren als factoren die samengaan met een verminderde kans op het vertonen van een stoornis, gegeven de aanwezigheid van een onderkend risico. Er is sprake van interactieve werking, een buffereffect. Yoshikawa (1994, in: Aalbers, et al., 2002) presenteert een cumulatief beschermingsmodel. Een aanpak van problemen is effectiever als er wordt ingezet op het geheel van factoren dat invloed op iemand uitoefent, dan inzetten op één of twee risicofactoren.

In verschillende onderzoeken (Gabarino, 1990; Sameroff & Fiese, 1992; Yoshikawa, 1994 in: Aalbers et al., 2002) wordt bij de indeling van risico- en protectieve factoren gebruik gemaakt van de sociaalecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner (1986, 1993 in: Aalbers, et al., 2002)

5.3.1 Voorbeelden van protectieve factoren

Er is voor deze literatuurstudie gezocht naar wetenschappelijke literatuur waaruit blijkt dat inzetten op protectieve factoren effectief is. In hoofdstuk 5.3.1.1 t/m 5.3.1.5 is deze literatuur bijeengebracht en thematisch geordend.

5.3.1.1 Handelingsrepertoire en het vermogen zichzelf te sturen/ te “managen

De methodiek Youth at Risk, een uit Amerika afkomstig programma voor “risicjongeren” (Booij & Berger, 2002), is een effectieve interventie op het gebied zelfsturing (eigen verantwoordelijkheid voor het eigen leven; ontdekken van eigen mogelijkheden; zelfbewustzijn ontwikkelen; en verbinding zoeken met een ondersteunende omgeving. De trainingen zijn gebaseerd op NLP, RET²⁹ en ervaringsleren en laat jongeren ervaren dat zij vanuit eigen verantwoordelijkheid keuzes kunnen maken en dat zich nieuwe mogelijkheden (via netwerken en hulpbronnen) voordoen.

De methodiek van het dagboek (Roesch, et al., 2010) wordt als een protectieve factor beschouwd voor jongeren die in risico- en stressvolle omstandigheden verkeren. Onderzoekers hebben de voorspelbare mogelijkheid van aanwezige hoopcomponenten (coping en agency) onderzocht. De aanpak in de vorm van een reflectief instrument, zoals het dagboek, blijkt inderdaad positief gerelateerd te zijn aan: problemen kunnen oplossen; planning; positief denken; religieus handelen;

²⁹ RET : rationeel emotionele training. NLP: neurolinguïstisch programmeren. Bron: <http://www.allesoverpsychologie.nl/ret-nlp-en-antidepressiva>.

ontspanning en het algemeen coping gedrag. Het dagboek wordt als vorm van hope-agency positief geassocieerd met instrumentele ondersteuning voor het handelen.

5.3.1.2 Vrijwillige inzet

Onderzoek van Laursen (et al., 2003) bevestigt dat betrokken/zorgzame volwassenen kunnen dienen als een protectieve factor voor jeugd in risicovolle omstandigheden. In dit onderzoek worden zeven karakteristieken geschetst voor een betrokken/zorgzame relatie: vertrouwen; aandacht; empathie; beschikbaarheid; bevestiging; respect; rechtschapenheid/deugdzaamheid. Onderzoekers namen aan dat de verklaring hiervan zijn oorsprong heeft in de positieve psychologie. Het betreft het contrast tussen enerzijds de onbaatzuchtigheid van de vrijwilliger en anderzijds de op de eigen persoon gerichte focus van de straatjeugd. Deze aanname bleek te kloppen. Gedurende het traject veranderde de houding van de jongeren. Sommige jongeren gingen zelf als vrijwilliger aan de slag.

Een soortgelijk onderzoek (Ronel, et al., 2009) wijst eveneens uit dat vrijwilligers een positief effect hebben op “risicjongeren”. Via persoonlijke ontmoetingen met vrijwilligers leren jongeren menselijke goedheid kennen en een gevoel ontwikkelen voor een samenleving met wederkerige en onvoorwaardelijke zorg voor elkaar.

Het onderzoek van Tolan (et al., 2008) laat zien dat mentoring over de gehele linie positief is voor delinquente jongeren en degenen die risico lopen om delinquent gedrag te gaan vertonen. De effecten zijn het grootst voor de variabelen delinquent gedrag en de agressie.

Een onderzoek betreffende de relatie van mentoring en schooluitval bij risicoleerlingen op mbo laat een positief effect zien op variabelen die te maken hebben met persoonlijke ontwikkeling en schooluitval (Ketner, et al., 2010). In dit 4-jarig onderzoek is een experimentele groep vergeleken met een controlegroep. Op bijna alle onderzoeksvariabelen is een positief effect gemeten. Een licht significant effect is bij de deelnemers van de experimentele groep vastgesteld op de onderzoek variabele positief toekomstbeeld.

Het evaluatieonderzoek naar het peerproject Share In Trust (SHIT) (Fukkink, 2008) laat evenzo een positief resultaat zien. In het project voeren jongeren (16-23 jaar), na het volgen van een korte training en met supervisie, één-op-één- chatgesprekken met andere jongeren over diverse sociaal emotionele problemen. De peer vrijwilligers hebben een leidende rol in de gesprekken, vergelijkbaar met de rol van de vrijwilligers die bij de Kindertelefoon gesprekken voeren met de kinderen. De steun die de peers bij de chat bieden, is gevarieerd en van voldoende niveau. De hulp blijkt bij te dragen aan het welbevinden van de jongeren, de ervaren ernst van het besproken probleem blijkt te verminderen en de ervaren stress van de jongeren te reduceren.

5.3.1.3 Steunend sociaal netwerk

De vaststelling van neurowetenschappers, zoals onder anderen Crone, dat het emotionele brein heel actief is tijdens de adolescentie en dat vriendschappen in die fase enorm belangrijk zijn, wordt wetenschappelijk bevestigd door Brasil & Koller (2009). Zij duiden het sociale netwerk aan als een protectieve factor voor adolescenten en in het bijzonder voor jongeren in een persoonlijke en sociale risicosituatie.³⁰ De analyse van de data toont het belang om de ontwikkeling van jongeren te zien als een contextueel proces.

Dat sociaal kapitaal een protectieve factor is, wordt eveneens vastgesteld door Fursterberg (et al., 1995; Fitzpatrick, et al., 2005; Thompson, 2006; Philips, 2010). Furstenberg en collega-onderzoekers hebben data van een longitudinaal onderzoek over 252 kinderen van tienermoeders geanalyseerd. De resultaten wijzen uit dat als sociaal kapitaal breed opgebouwd wordt, dit jongeren helpt om uit hun achterstandsituatie te geraken. Onderzoekers wijzen er wel op dat sociaal kapitaal een aantal speciale dimensies bevat. Deze dimensies zijn verschillend gelinkt aan afzonderlijke

³⁰ Het onderzoek is verricht onder Braziliaanse jongeren.

uitkomsten. Een punt voor verder onderzoek is na te gaan hoe de verschillende typen van sociaal kapitaal samenhangen met verschillende arena's waarbinnen jongeren al dan niet succesvol kunnen zijn.

Onderzoek naar de werking van een 12 weken durend schoolprogramma bestaand uit mindfulness en yoga interventies (Mendelson, et al., 2010) toont positieve invloeden aan bij jongeren die in stedelijke risico-omgevingen wonen en blootstaan aan veel stress. Het programma was niet alleen aantrekkelijk voor de leerlingen, maar, vanwege hun veranderde respons, ook voor docenten en ander administratief personeel.

5.3.1.4 Buitenschoolse programma's

De effectgroottes van het onderzoek naar de Kanjertraining in problematische klassen (Vliek, et al., in druk) zijn groot ($> 0,8$) voor zelfwaardering en voor emotioneel welbevinden (voor een kwart van de kinderen die net onder het gemiddelde scoorde voor aanvang van de training).

Succesvol is ook het OST programma (Out of school time), dat kinderen en jongeren in achterstandsituaties beter toerust voor maatschappelijke participatie (Deschenes, et al., 2010). Onderzoekers plaatsten daar wel de kanttekening bij dat het programma een grotere impact kan hebben als er over een langere tijd met de jeugd gewerkt kan worden.

Een protectieve factor vormt ook een tijdige signalering en het bieden van preventieprogramma's. PI Research heeft onderzoek gedaan naar het SPRINT instrumentarium (Bijleveld, et al., 2004). SPRINT staat voor Signalering van en Preventieve INTerventie bij antisociaal gedrag van kinderen van het primair onderwijs in Amsterdam. Zowel het instrumentarium als het resultaat van het zorgpakket zijn valide bevonden.

Een Multi level interventiestudie naar de preventieve effecten van EQUIP, een Multi componenten wederzijdse hulpbenadering op externaliserend probleemgedrag bij vmbo-scholieren, laat als bevinding zien dat er een sterke (significante) afname is van antisociaal gedrag in de EQUIP-groep ten opzichte van de controlegroep (Van der Velden, 2010). Ook het moreel redeneren is zichtbaar verbeterd. Nader onderzoek laat zien dat etnische afkomst een rol speelt in de bevindingen. De gevonden effecten zijn groter voor autochtone dan voor allochtone leerlingen. Volgens de onderzoeker zijn er daarom aanpassingen in het programma nodig, om de effectiviteit van EQUIP voor het onderwijs te vergroten.

5.3.1.5 Individuele trajectbegeleiding: een systemische aanpak

Het oordeel over de individuele Trajectbegeleiding (een intensieve vorm van (jeugd)reclassering die vaak wordt opgelegd als alternatief voor detentiestraf of een deel daarvan) voor de hardkernjongeren en ITB-Criem voor jongeren uit etnische minderheden (Bijl, et al., 2005) is over het geheel genomen matig tot positief. De oorzaken daarvan zijn gelegen in de projectuitvoering. Dit soort trajecten wordt aan te zware doelgroepen aangeboden, er worden geen SMART doelen geformuleerd en er is daarnaast onvoldoende aandacht voor het netwerk en de ouders. Voorts wordt het traject overal anders ingevuld en wordt er te soepel omgegaan met de regels van de methodiek. Positiever zijn de bevindingen met de gezinsondersteunende programma's, waarbij de hulpverleners naar het gezin toe gaan. De hulp is daarmee laagdrempelig en bereikt en motiveert gezinnen veel beter. Ook komen de andere kinderen van het gezin in beeld. Daarmee kan er een preventief effect bereikt worden voor het jongere broertje of zusje.

Onderzoekers (Goderie & Ten Dam, 2003) concluderen dat na een aantal bijeenkomsten in het kader van een gezinaanpak, de omgang tussen gezinsleden beter is geworden en dat er minder problematisch gedrag is bij de "target" jongere.

Het effect van de gezinsondersteuning werd slechts ten dele onderschreven door Orobio de Castro (et al., 2002). De aanpak dempt de risicofactoren, maar minder de gedragsproblemen en de gezinsproblemen.

Goed beschouwd gaat het in het merendeel van de voorbeelden van protectieve factoren om een aantal “werkzame bestanddelen”.

- 1) Versterking van de eigen kracht.
- 2) Intensieve (soms individuele) begeleiding/coaching die, afgezien van inhoudelijke en pedagogische kwaliteit, getypeerd wordt door het vermogen om een zorgzame relatie tot stand te brengen met de karakteristieken: vertrouwen; aandacht; empathie; beschikbaarheid; bevestiging; respect; rechtschapenheid en deugdzaamheid.
- 3) Een goed steunend netwerk dat mede fungeert om sociaal kapitaal op te bouwen.

Deze bestanddelen zijn al in eerdere hoofdstukken de revue gepasseerd als bestanddelen van talentontwikkeling, empowerment en het sociaal constructivisme.

Als de karakteristieken van de bestanddelen van de protectieve interventieprogramma's overeenkomen met de uitgangspunten en randvoorwaarden van de voorgenoemde theorieën, dan zou verondersteld kunnen worden dat talentontwikkeling een protectieve factor is, waarbij het jongerenwerk een bindende rol kan spelen. Het jongerenwerk is in staat om kwetsbare jongeren die belast zijn met veel problemen te signaleren, daar een band mee aan te gaan en hen op het spoor van talentontwikkeling te zetten en te ondersteunen bij het vergroten van het eigen sociale netwerk.

5.4 Conclusie

Hoofdstuk 5 helpt met drie bouwstenen: risico; risicofactoren en protectieve factoren, te begrijpen dat risico's niet oorzakelijk verbonden zijn met probleemgedrag. Risico's kunnen er wel toe bijdragen dat jongeren overbelast en kwetsbaar raken, wat van invloed is op de ontwikkeling van persoonlijke en sociale kracht (burgerkracht).

De conclusie aangaande literatuur over de eerste bouwsteen, namelijk risico's, is gebaseerd op de sociaalecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner. Daaruit blijkt dat alle opvoeders in de verschillende invloedssferen waarin jongeren verkeren, van invloed kunnen zijn bij het opvoeden tot actief burgerschap. Bronfenbrenner rekent met zijn sociaalecologische theorie af met de almacht van de invloed van de primaire opvoeders, de ouders. Zijn theorie is gebaseerd op de wisselwerking van het individu met relaties uit de omgeving. Daarmee gaat de aandacht niet alleen uit naar de persoon, maar ook naar de ontwikkelingsmogelijkheden die de omgeving de persoon biedt en naar de manier waarop die persoon gebruik maakt van deze mogelijkheden. In dat opzicht is er sprake van een leerbenadering, waarbij het begrip binding: -aan de directe omgeving, aan peers, aan de samenleving-van betekenis en voorspellend is voor het al dan niet ontwikkelen van probleemgedrag. Sociaaleconomisch zwakke wijken vormen -door een stapeling van problemen- een groot risico voor probleemgedrag. “Risicojongeren” hebben veelal zwakke (sociale) bindingen met volwassen bewoners in de buurt en met de samenleving als geheel. Adolescenten zijn echter zeer gevoelig voor sociale uitsluiting (hersenscans maken de pijn die met uitsluiting gepaard gaat zichtbaar). Dat verklaart dat zij in deze fase erop uit moeten om hun leeftijdsgenoten te ontmoeten en zich te verzekeren van vriendschappen. Maar daarbij voelen “risicojongeren” zich dikwijls aangetrokken tot jongeren van de straat. De sociaalecologische theorie maakt duidelijk dat het beleid gericht moet zijn op het hele systeem van een individu. Als er alleen ingezet wordt op de als “risicojongeren” gelabelde jongeren blijven de omstandigheden ongewijzigd, terwijl het (vaak) nu juist de omstandigheden zijn die hen overbelast en kwetsbaar maken.

De conclusie met betrekking tot literatuur over risicofactoren, de tweede bouwsteen van hoofdstuk 5, luidt dat spreken over "risicojongeren" verwarrend is en tot verkeerde beeldvorming kan leiden. Spreken over "risicojongeren" kan –mede door de afnemende tolerantie in onze samenleving en de aandacht die probleemjongeren in de media krijgen- het misverstand doen rijzen dat risico probleemgedrag inhoudt. Dit oorzakelijk verband is er echter niet.

Risico houdt in: een gebeurtenis- omstandigheid of eigenschap, waarvan bekend is dat er een statistische grotere kans op een (soms veel later optredend) probleem in de ontwikkeling van een kind waarmee het risico geassocieerd is. Als zodanig kunnen jongeren, meestal door een cumulatie van risico's (risicofactoren), probleemgedrag ontwikkelen. Risico's kunnen in de jongeren zelf gelegen zijn, bijvoorbeeld: een laag intelligentieniveau en/of buiten henzelf: opvoedingskracht van hun ouder(s); de gezinssituatie; armoede; schulden; werkloosheid; nieuwe media. Daarom kan er beter gesproken worden over overbelaste, kwetsbare, of kansarme jongeren. Overigens geldt dat alle jongeren in deze leeftijdsfase gedrag vertonen dat door hun omgeving vaak als hinderlijk en overlast gevend wordt ervaren. Dit gedrag hoort echter bij de overgangsfase naar volwassenheid en is "gewoon gedrag" dat hoort bij een voor hen lastige fysieke en emotionele periode, die gelukkig (doorgaans) van tijdelijke aard is. Bij jongeren die daarnaast nog te maken hebben (met een stapeling van) risicofactoren, hoeven ook deze risico's niet automatisch te leiden tot probleemgedrag, omdat allereerst elke jongere verschillend reageert op risicovolle gebeurtenissen of omstandigheden. De ene jongere heeft een grotere belastbaarheid dan de andere jongere. Daarnaast kunnen jongeren - door in steeds andere invloedssferen te verkeren- baat hebben van protectieve (beschermende) factoren, die ertoe kunnen bijdragen dat zij zichzelf versterken waarmee de effecten van risicofactoren minder sterk zijn.

De conclusie aangaande literatuur over de derde bouwsteen, protectieve factoren, luidt dat er wetenschappelijk bewijs is dat risicofactoren kunnen worden getemperd door protectieve of beschermende factoren. Er is tal van onderzoek gevonden, dat getuigt van een positief effect van beschermende factoren en dat aantoont dat jongeren minder problematisch gedrag zijn gaan vertonen en blijk geven van versterkte persoonlijke en sociale competenties. Een tekortschietende opvoeding van ouders kan met speciale interventieprogramma's positief beïnvloed worden door andere professionele (of vrijwillige) opvoeders op school of in de vrije tijd, zoals onder andere het jongerenwerk. Een mentor kan bijvoorbeeld een dergelijk dempend effect hebben, doordat deze de jongere ondersteuning biedt bij het proces van zelfversterking, zodat de jongere beter kan omgaan met risicovolle gebeurtenissen of omstandigheden. De (over)belasting hoeft hiermee echter niet af te nemen. Echter, door het feit jongeren zichzelf (onder begeleiding van een mentor) versterkt hebben, zijn zij wel beter bestand zijn tegen de risico's. Persoonlijke versterking van "risicojongeren" leidt dus tot demping van mogelijke effecten van risico's. In de protectieve interventieprogramma's zijn drie "werkzame bestanddelen" gevonden:

1. Versterking van de eigen kracht.
2. Intensieve (soms individuele) begeleiding/coaching die, afgezien van inhoudelijke en pedagogische kwaliteit, getypeerd wordt door het vermogen om een zorgzame relatie tot stand te brengen met de karakteristieken: vertrouwen; aandacht; empathie; beschikbaarheid; bevestiging; respect; rechtschapenheid en deugdzaamheid.
3. Een goed steunend netwerk dat mede fungeert om sociaal kapitaal op te bouwen.

Uit bovenstaande kan geconcludeerd worden dat jongerenwerkers -die ook wel buurtpedagogen genoemd worden- met een talentontwikkelingsbenadering ook een protectieve factor zouden kunnen zijn. Omdat zij in staat zijn om krachtige verbindingen in de buurt te helpen realiseren, fungeren zij als steunende relatie. Vanuit de verbinding ontstaat er ontwikkelingsruimte. "Risicojongeren" worden vaak geconfronteerd met hun tekortkomingen.



De focus op talenten, het in aanraking komen met professionals en een omgeving die bij talentontwikkeling hoort, kan bewerkstelligen dat “risicjongeren” bindingen aangaan met mensen buiten hun eigen peergroup. Voor de specifieke groep “risicjongeren” die zich in criminele jeugdkringen ophoudt, kunnen de positieve ervaringen met talentontwikkeling tot gevolg hebben, dat zij afzien van delinquent gedrag (“desistance”). Eveneens kunnen succeservaring ertoe bijdragen dat het zelfbeeld van jongeren verandert (van loser<> winner). Een positief zelfbeeld is bevorderlijk bij sociale participatie.

Hoofdstuk 6 Verantwoording literatuurstudie

In dit hoofdstuk wordt toegelicht hoe dit literatuuronderzoek is verricht.

De centrale vraag voor het literatuuronderzoek luidde:

Wat is er in de literatuur bekend over de invloed van talentontwikkeling op het vergroten van de handelingsmogelijkheden en sociale participatie van “risicjongeren”? En wat zijn de werkzame bestanddelen?

De literatuurstudie moest een doorontwikkeling zijn van hoofdstuk 2 van de Raak Pro-aanvraag *Talentontwikkeling bij “risicjongeren”*, december 2009.

Na overleg met de projectgroep bestaande uit Judith Metz (projectleidster), Maike Kooijmans (promovendus) Sebastian Abdallah (promovendus) Timon Raven (promovendus) en Mirte Hartland (projectmedewerker), is er bij aanvang een plan van aanpak gemaakt. Hierbij is er bijvoorbeeld gezamenlijk vastgesteld op welke zoektermen er naar literatuur gezocht zou worden en welke databanken geraadpleegd zouden worden. In een later stadium is er met hen overlegd over een outline voor deze paper. Deze outline is door hen van commentaar voorzien is. Aan de hand van de bijgestelde outline is deze paper tot stand gekomen.

6.1 Toelichting zoektermen

De promovendi hebben hun voorkeur uitgesproken voor de volgende zoektermen:

- Talent (vaardigheden, hobby's, competenties, human capital), of verwante termen gevonden in de jeugdthesaurus van het Nederlands Jeugdinstituut.
- Ontwikkeling (non formeel leren/agogische benadering/ eigen kracht/ervaringsleren, of verwante termen gevonden in de jeugdthesaurus van het Nederlands Jeugdinstituut.
- Talentontwikkeling, of verwant termen gevonden in de jeugdthesaurus van het Nederlands Jeugdinstituut.
- Talentcoaching/ Positive approach, “strength based approach”, “Positive psychology”.
- Succeservaringen
- Jongeren in achterstandsituaties en hun omgevingscontext: (1. “risicjongeren”, overbelaste jongeren, doelgroep jongeren, kwetsbare jongeren, (ex) delinquente jongeren. 2. Jongeren en hun omgevingscontext).

Afgezien van deze zoektermen is er bij de search gekeken naar aanpakken, programma's, werkwijzen, methodieken, aanbod, interventies die ingezet worden om talentontwikkeling bij risicjongeren te begeleiden. Specifiek is naar literatuur gezocht waarin geschreven wordt over de verschillende benaderingen van talentontwikkeling en motieven waarom er ingezet wordt op talentontwikkeling. Daarnaast is er gezocht naar theorieën over empowerment in relatie tot talentontwikkeling bij risicjongeren. In afspraak met de projectgroep Raak Pro is daarbij naar andere literatuur gezocht dan Zimmerman (1995).

Er is in principe gezocht naar literatuur vanaf 1990.

6.2 Databanken die zijn geraadpleegd

Er is een selectie gemaakt van zevental databanken. Met de verschillende collecties van de geraadpleegde databanken zou een brede search mogelijk zijn. Achter elke databank is aangegeven waarom deze voor deze literatuurstudie interessant was om te raadplegen.

THE CAMPBELL COLLABORATION

Deze databank bevat onderzoek op het gebied van onderwijs, criminologie en welzijn.

ERIC Education resources information centre

Deze databank bevat vooral literatuur op het gebied van educatie. Er zijn hier ook volledige teksten te raadplegen.

GOOGLE WETENSCHAP

Deze databank bevat wereldwijde wetenschappelijke literatuur.

HBO-KENNISBANK

De hbo-kennisbank is een online databank voor scripties, onderzoeken, scripties en artikelen van studenten, docenten en lectoren.

NEDERLANDSE ONDERZOEKSDATABANK (NOD)

De NOD is een online databank met informatie over Nederlands wetenschappelijk onderzoek, onderzoekers en onderzoeksinstituten. Deze databank bevat echter geen publicaties en datasets.

NOJO DATABANK NEDERLANDS ONDERZOEK JEUGD EN OPVOEDING

NOJO biedt een overzicht van lopend en afgesloten praktijkgericht onderzoek op het terrein van jeugd en opvoeding.

PICARTA

Deze databank geeft toegang tot de Nederlandse Centrale Catalogus NCC en de Online Contents. De NCC bevat titelbeschrijvingen van alle boeken en tijdschriften in het bezit van meer dan 400 bibliotheken in Nederland.

6.3 Toelichting werkwijze

In elke databank is gezocht met behulp van de zoektermen of synoniemen ervan. De primaire focus is uitgegaan naar wetenschappelijke publicaties. Aangezien er binnen de wetenschap nog maar recentelijk aandacht is voor talentontwikkeling is er niet veel literatuur te vinden over dit specifieke onderwerp. Dus is er in tweede instantie breder gezocht. Voorts was het voor de verklaring van de aandacht voor talentontwikkeling bij overheden, ook noodzakelijk om beleidsstukken over dit onderwerp te betrekken bij de studie. De zoekterm ontwikkeling leende zich om vanuit een bredere insteek te gaan zoeken: opgroeien en opvoeden, leren en ontwikkelen, condities voor leren enz. Over dit onderwerp zijn veel wetenschappelijke publicaties gevonden. Echter, de geselecteerde literatuur geeft geen compleet beeld. Daarvoor is dit onderzoeksterrein te omvangrijk. De term “risicojongere” is een populair onderwerp in wetenschappelijk onderzoek. Ondanks het feit dat de term “risicojongere” in het promotieonderzoek niet meer gebruikt zal worden, is deze term wel gebruikt bij het zoeken naar literatuur. De hieraan verwante term: “disadvantaged youth” komt ook veel voor in onderzoek titels.

Bij een aantal zogenaamde ‘dragende publicaties’ zoals *Building bridges, breaking borders* (Pennings, et al., 2009) of *Leren kiezen/ kiezen leren* (Meijers, Kuijpers & Winters, 2010) is er tevens gebruikt gemaakt van het bronnenoverzicht van deze publicaties.

Vanwege de relevantie voor deze literatuurstudie zijn er ook twee eigen publicaties opgenomen.

Eveneens zijn in deze literatuurstudie krantenartikelen verwerkt die vanwege hun inhoud interessant zijn om bij deze paper te betrekken.

Een enkele keer is ook “dieper” op het internet gezocht over onderwerpen die via de databanken gevonden zijn.

Voor deze paper zijn alleen publicaties gebruikt, waarvan meer bekend was dan een titel. Van veel publicaties is kennisgenomen van de samenvatting, andere meer “dragende” publicaties zijn in zijn geheel gelezen.

Hoofdstuk 7 Samenvatting en eindconclusie

7.1 Samenvatting

De literatuurstudie naar de mogelijke van invloed talentontwikkeling op het vergroten van handelingsmogelijkheden en sociale participatie van “risicojongeren” heeft de nodige bouwstenen opgeleverd. De paper die op basis van deze bouwstenen geschreven is, wordt hieronder verkort weergegeven.

Talentontwikkeling is momenteel “hot”. Maar is er nog betrekkelijk weinig bekend over dit onderwerp. Desondanks lijkt deze benadering beschouwd te worden als een “wondermiddel”, een soort “Haarlemmerolie”. Overheden zetten momenteel in op talentontwikkeling, niet zo zeer als achterstandsbestrijding, maar als een manier om bijvoorbeeld “risicojongeren” te helpen toerusten voor sociale participatie en actief burgerschap. Daarmee geven zij uitvoering aan prestatieveld 2 van de Wet Maatschappelijke Ondersteuning. De relatief beperkte hoeveelheid literatuur over talentontwikkeling is grofweg te verdelen in literatuur over 1) toptalentontwikkeling bijvoorbeeld op het gebied van sport of wetenschap en 2) breedte talentontwikkeling, waarbij te denken valt aan buitenschoolse activiteiten in de brede school of bij sportverenigingen of kunstencentra.

Toptalentontwikkeling heeft tot doel: het behalen van uitzonderlijk goede prestaties. Die gaan echter gepaard met buitengewone inspanningen en zijn dus maar voor weinigen weggelegd.

Talentontwikkeling is namelijk vooral een kwestie van veel oefenen, gemiddeld genomen wel 10.000 uur; een tomeloze inzet; goede begeleiding; een weloverwogen plan dat afgestemd is op het niveau van degene die begeleid wordt; de juiste omstandigheden en randvoorwaarden, en een goed steunend netwerk. Het is overheden niet zozeer te doen om topprestaties van “risicojongeren”.

Daarom is talentontwikkeling beleidsmatig te beschouwen als een participatiestrategie, die als volgt wordt ingezet: versterking van talenten (=strategie) met als uitkomst een betere toerusting voor actief burgerschap (=participatie). Door de positieve insteek op talenten worden “risicojongeren” uitgedaagd om zich breder te ontwikkelen. Door welbevinden, veroorzaakt door successen, zullen “risicojongeren” bereid zijn om hun prestaties te verbreden (“broad en builden theorie”). Maar vanwaar die toenemende belangstelling voor talentontwikkeling als strategie voor sociale participatie?

Sociale participatie is in onze huidige samenleving oorzakelijk verbonden met leren. Een lage of geen opleiding leidt dikwijls tot maatschappelijke en sociale uitsluiting. Van de groep “risicojongeren” kan (generaliserend) gesteld worden dat zij onvoldoende binding hebben met formele opleidingsinstituten en zodoende hun motivatie voor het leren verliezen. Daarmee lijkt hun lot, maatschappelijke en sociale uitsluiting, bezegeld. Het niet behalen van een startkwalificatie verkleint de kans op werk. Een lage SES (Sociaal Economische Status) vergroot de kans dat zij gemeden worden door mensen met een hoge SES. De scheidslijn van sociale afkomst is veranderd in een scheidslijn die gevormd wordt door opleidingsniveau en sociaal kapitaal. Onze huidige samenleving wordt geduid als meritocratie. Diploma’s en persoonlijke prestaties domineren de arbeidsmarkt en de politiek. De samenleving lijkt afgestemd op een bevoorrechte groep die hoog opgeleid is. Hierdoor voelen lager of niet-opgeleiden zich steeds meer vervreemd en uitgesloten. Levenslang en -breed leren vormen het adagium van deze tijd. Levenslang vanwege de snelle waardevermindering van diploma’s en vanwege de flexibiliteit van organisaties waardoor er steeds andere competenties domineren. Levensbreed leren is noodzakelijk, omdat leren niet alleen nodig is voor het vinden en behouden van een baan, maar in veel breder opzicht van belang is. De complexiteit van onze maatschappij vraagt van burgers een continue inspanning op het gebied van persoonlijke



ontwikkeling en burgerschap. Maar daarnaast wordt het vermogen tot zelfsturing een kritische succesfactor.

Het vermogen tot zelfsturing is bij jongeren in het algemeen om meerdere redenen nog onvoldoende ontwikkeld. Allereerst groeien de hersenen van jongeren nog. Bepaalde zaken waarbij leren van “hogere orde” vereist is, gaan daardoor nog moeizaam. Voorts worden jongeren opgevoed door een generatie ouders die het jong zijn verheerlijkt en daarom weinig grenzen stelt. Om die reden worden de huidige jongeren ook wel de “grenzeloze” generatie genoemd. De grenzeloosheid, die deze generatie kenmerkt, verhoudt zich minder goed tot het vermogen tot zelfsturing dat momenteel op allerlei maatschappelijke terreinen gevraagd wordt. Zelfsturing heeft te maken met zaken die bij volwassenheid horen: zoals verantwoordelijkheid kunnen nemen, kunnen omgaan met veranderingen en onzekerheden. Dit wordt in de literatuur reflexiviteit genoemd. Een reflexieve persoon is in staat tot zelfevaluatie; zelfcontrole; zelfkritiek; zelfmotivatie en socialisatie. Andere aspecten van zelfsturing zijn: zaken kunnen plannen; onderhandelen; een beroep doen op anderen (strategisch handelen) en belangrijke gebeurtenissen in het leven efficiënt en effectief vorm geven (agency en self efficacy).

“Risicjongeren” bevinden zich net als alle andere jongeren in een overgangsfase naar de volwassenheid. Die fase maakt alle jongeren in meer of mindere mate kwetsbaar. Door de meritocratische tendensen in onze samenleving en door de blootstelling aan risicovolle omstandigheden zijn “risicjongeren” extra kwetsbaar. Zij groeien merendeels op in achterstandswijken, hebben vaak te maken met een cumulatie van risicofactoren: ofwel door persoonlijke kenmerken (bijvoorbeeld een laag intelligentieniveau; een psychische of fysieke beperking), ofwel met buiten hen gelegen factoren, zoals: ouders met een lage opleiding en lage SES; eenoudergezin; kleine behuizing; armoede; werkloosheid (zelf en/of ouders); schulden (zelf en/of ouders); en/of een beperkt sociaal netwerk, dan wel met een combinatie van in- of externe factoren. Allemaal risico’s waardoor hun ontwikkeling kan achterblijven en waardoor zij probleemgedrag kunnen gaan vertonen. Dat hoeft echter niet, want elke jongere reageert anders op de omstandigheden en er kunnen naast risicofactoren ook protectieve of beschermende factoren aanwezig zijn, die de mogelijke effecten van de risico’s dempen. Een beschermende factor, zoals een jongerenwerker die zich om de jongere bekommert, kan bewerkstelligen dat de “risicjongere”, die van zijn ouders weinig begeleiding krijgt, zijn/haar opleiding afrondt. Binding van de jongere met de directe omgeving en met de samenleving als geheel is van groot belang, bij het al dan niet ontwikkelen van probleemgedrag. Criminaliteit is vaak het gevolg van een zwakke of gebroken sociale band tussen individu en groep. In kansarme buurten hebben “risicjongeren” doorgaans wel bindingen met hun directe omgeving van familie en vrienden, maar minder met de samenleving als geheel. Een concentratie van kansarme burgers kan de buurt zelfs een toxisch karakter geven. Kinderen en jongeren in dergelijke buurten groeien op met het beeld dat onaangepast gedrag heel gewoon is. Naarmate zij ouder worden brengen zij meer tijd door op straat en vullen zij hun identiteit met de codes van de straatcultuur. Daarmee raken deze jeugdigen (nog meer) vervreemd van de rest van de samenleving. Maar de samenleving lijkt zich ook af te keren van kwetsbare groepen jongeren. De opvatting dat iedereen zelf verantwoordelijk is voor het eigen succes domineert in de politieke arena’s. Vanwege die individualistische teneur houden burgers zich steeds meer afzijdig van de opvoeding in het publieke domein. Daarnaast zijn in de wisselwerking tussen burgers en jongeren oude “machtverhoudingen” verdwenen. De “grenzeloze” generatie is assertief en burgers voelen zich beducht om de dialoog met jongeren aan te gaan. Voorstanders van de zogenaamde civil society, willen dit veranderen, want bij het opvoeden tot burgerschap spelen niet alleen de ouders maar ook de sociale omgeving, met daarin buurtgenoten, leerkrachten, wijkagenten enzovoorts, een belangrijke rol. In sociale verbanden kan immers geoefend worden in het opdoen en versterken van sociale en burgerschapscompetenties.



Om te bereiken dat kwetsbare jongeren ook willen/kunnen deelnemen aan de samenleving die wij met ons allen vormen, zijn er nieuwe strategieën nodig om bruggen te slaan tussen de “risicjongeren” en de samenleving. In het zoeken naar goede oplossingsstrategieën komt boven drijven dat actief burgerschap meer kans van slagen heeft met een activerende benadering, die uitgaat van principes als: waardering van het goede in de jongere; eigen kracht, zelf betekenis geven en non formeel leren. Deze benadering wordt in de literatuur aangeduid als empowerment. Empowerment is een proces van versterking waarbij individuen, organisaties en gemeenschappen greep krijgen op de eigen situatie en hun omgeving en dit via het verwerven van controle, het aanscherpen van kritisch bewustzijn en het stimuleren van participatie. Empowerment biedt het kader voor een ander verhaal: geloven in potenties van mensen. Empowerment is een leerbenadering en is gebaseerd op een activerende strategie, namelijk de actie die vanuit de jongere zelf komt. De actie krijgt betekenis in de interactie, want leren is een relationeel proces. Mensen gaan zelf meer sturing aan leren geven als de actie vanuit henzelf komt, omdat ze zich eigenaar voelen van hun eigen ontwikkeling. In de interactie met anderen ontstaat er ook een gevoel van welbevinden. Bij empowerment ligt de essentie in: “to enable”: het mogelijk maken/ toerusten van het versterkingsproces. Het jongerenwerk zou die functie kunnen vervullen. Zij kennen de meeste jongeren in hun buurt/wijk, zijn thuis in de buurt en weten bij wie ze aan kunnen kloppen voor hulp en/ of samenwerking. Benodigd bij empowerment is de fundamentele verwevenheid van het individuele, collectieve en politiek-maatschappelijke niveau. Eigen kracht gaat hand in hand met gedeelde verantwoordelijkheid. In het woord empowerment gaat het woord “power” schuil. Op individueel niveau betreft dit “power from within”. Op collectief vlak gaat het om “power with”. Op breder politiek maatschappelijk niveau heeft power betrekking op “power to”. In de praktijk betekent het dat de aandacht naar al deze niveaus zou moeten uitgaan en dat op politiek maatschappelijk niveau uitsluitende belemmeringen dienen te worden weggenomen. Het politieke uitgangspunt dat iedereen moet meedoen aan de samenleving kan met meer waarschijnlijkheid waargemaakt worden als (jonge) burgers ook daarvoor toegerust zijn, dus over voldoende innerlijke kracht en kunde beschikken en kunnen terugvallen op steunende relaties. Steunende relaties, die hun verantwoordelijkheid nemen als opvoeders, zijn nodig om het persoonlijke ontwikkelingsproces te faciliteren en te versterken. Vanuit de versterking van de innerlijke kracht kunnen sociale bindingen/relaties tot stand komen of versterkt worden. “Power from within” opent voor jongeren uit kansarme situaties nieuwe of hernieuwde perspectieven: naar school gaan en een opleiding afmaken; een baan zoeken en/of vandaar uit verder leren; een eigen bedrijf starten; lid worden van een vereniging; vrijwilligerswerk doen; zitting nemen in een jongerenpanel; een voorstel indienen bij de gemeenteraad, enzovoorts. Empowerment lukt alleen als de jongere het zelf wil, dus vanuit intrinsieke motivatie. Bij empowerment is het daarom van belang om te focussen op de talenten van “risicjongeren” en om de juiste media en of instrumenten (methodieken) in te zetten. Zodoende is er sprake van empowerment via talentontwikkeling. Media die aansluiten bij adolescenten zijn sport, kunst en ICT. Deze media zijn eveneens zo geschikt vanwege het spelelement. Spel biedt datgene waar jongeren ontvankelijk voor zijn: spanning, avontuur, kicks, competitie, verbeelding en inspanning. Maar van empowerment is ook sprake als (“risico”) jongeren via participatie-instrumenten leren zelf om beleidsvoorstellen in te dienen, een project op te zetten, vrijwilligerswerk te doen. En ook de begeleiding van een mentor is een instrument voor empowerment.

Wat betekent talentontwikkeling voor het jongerenwerk?

Het jongerenwerk heeft als taak om jongeren te faciliteren in hun ontwikkeling naar volwassenheid en actief burgerschap. Vanuit de stroming van de positieve psychologie is aangetoond dat de positieve benadering, dus waardering tonen voor datgene waar iemand goed in is en de bereidheid om dat talent helpen verder te ontwikkelen, een heilzame aanpak is. Dus past empowerment via



talentontwikkeling -in de betekenis van brede talentontwikkeling en niet gericht op topprestaties- bij de kernopdracht van het jongerenwerk.

Een betrokken en duurzame begeleiding is echter onontbeerlijk. Talentontwikkeling doet de laatste tijd ook gaandeweg meer haar intrede in het jongerenwerk. Door de gerichtheid op talenten worden jongeren geprikkeld om zich vanuit intrinsieke motivatie in te spannen. Aandacht dient er echter te zijn voor het feit dat “risicjongeren” een terugval kunnen krijgen, omdat na verloop van tijd de groei van de prestaties niet in verhouding staat tot de geleverde inspanning. Vanuit de focus op talenten zou, met de participatiedoelstelling in het achterhoofd, de aandacht eveneens moeten uitgaan naar competenties die nodig zijn voor sociale participatie en actief burgerschap. “Risicjongeren” kunnen mogelijk een leerweerstand hebben en moeilijk te interesseren zijn voor talentontwikkeling. Het kan helpen als de talentcoach een insidersperspectief heeft, uit ervaring weet hoe die weerstand te keren is en wat de invloed kan zijn van talentontwikkeling.

Voor het jongerenwerk is het van belang om zowel kennis te hebben van het proces van empowerment als van talentontwikkeling. Kennis van talentontwikkeling is nodig om (latente) talenten te signaleren en ontwikkelingskansen te bieden. Eveneens is kennis onontbeerlijk over het belang en werking van reflectie en feedback bij het leren. Daarnaast zou een goede talentcoach in staat moeten zijn om jongeren te begeleiden bij hoe zij competenties, die zij versterkt hebben in het proces van talentontwikkeling, in andere sociale situaties kunnen benutten. Dat kan door met de jongeren na te gaan hoe de persoonlijke kracht: “power within” te gebruiken is op school, op het werk of in de buurt. Met andere woorden hoe zij met hun persoonlijke kracht, die door het werken aan hun talent toegenomen is, kunnen verzilveren in sociale kracht: “power with” en maatschappelijke kracht: “power to”. Voor talentcoaches is het evenzo nuttig en nodig om te weten te hebben van geschikte media waarmee (latente) talenten ontwikkeld worden (sport, kunst of ICT). De media van de kunsten zijn heel geschikt bij het vormgeven van de eigen identiteit of het eigen levensverhaal: wie ben ik, wat kan ik, wat wil ik worden/ bereiken, hoe wil ik maatschappelijk van betekenis zijn. Aan een krachtige identiteit ligt een sterk verhaal ten grondslag. Dat biedt “risicjongeren” kracht om sociale relaties aan te gaan met mensen buiten hun directe wereld. Identiteit is daarom een goed hulpmiddel om te komen tot zelfsturing. Door het vermogen tot zelfsturing is het denkbaar dat “risicjongeren” hun talentontwikkeling zelf verder ter hand nemen en een leerloopbaan inrichten. Jongeren die in hun talenten investeren vergroten naar verwachting hun welbevinden, omdat zij zichzelf daarmee (met hun toegenomen intellectuele en sociale kapitaal) een “paspoort” verschaffen tot onze meritocratische samenleving.

7.2 Eindconclusie

De slotconclusie biedt een antwoord op de probleemstelling: *Wat is de invloed van talentontwikkeling op het vergroten van handelingsmogelijkheden en sociale participatie van “risicjongeren”?*

Om deze probleemstelling te kunnen beantwoorden, is er ook gekeken naar de vragen die achter deze vraag liggen: wat is talentontwikkeling, respectievelijk talent, waar komt de aandacht voor talentontwikkeling vandaan, wat zijn belemmeringen voor sociale participatie, wat zijn “risicjongeren”, waardoor verschillen zij van andere jongeren, wat zijn handelingsmogelijkheden en hoe kunnen deze vergroot worden, wie zouden die talentontwikkeling kunnen begeleiden en hoe verhoudt talentontwikkeling zich tot sociale participatie? Zodoende was beter het mogelijk om een probleemstelling te analyseren en op grond van de geraadpleegde literatuur conclusies te trekken.



Literatuur die met betrekking tot de probleemstelling en daaraan verwante vraagstellingen geraadpleegd is, wijst erop dat:

1. Talentontwikkeling “risicjongeren” kan aanraken en motiveren om:
 - het beste uit zichzelf te halen, successen te boeken en daar trots op te zijn en zodoende de smaak te pakken krijgen om de prestatie te verbeteren.

Bijkomende effecten van talentontwikkeling (die succesvol verloopt), kunnen onder meer bestaan uit:

- Vergroting van hun handelingsmogelijkheden door: identiteitsontwikkeling (weten wie je wilt zijn, hoe je dat tot uitdrukking wilt brengen en wat de bijbehorende streefwaarden/ doelen in jouw leven zijn) en als gevolg daarvan persoonlijke ontwikkeling (het vermogen tot zelfsturing).
- Herstelde of/ en versterkte sociale bindingen door: a) nieuwe “overbruggende” contacten – “bridging capital”- die voortkomen uit talentontwikkelingsactiviteiten en tot voorbeeld en steun kunnen zijn en b) het loskomen van de (peer) omgeving die hun ontwikkeling en leerattitude negatief beïnvloedt. Jongeren die zich ophouden met criminele vrienden, kunnen door hun succeservaringen en positieve waardering die zij oogsten, doen afzien van verdere contacten met hen en zodoende ook afzien van criminaliteit (“dististance”).
- Vergroting van het sociale kapitaal als gevolg van hun toegenomen sociale competenties en het vermogen en inzicht om die competenties in sociale verbanden te benutten. Met dit sociale kapitaal wordt het voor hen ook mogelijk om invloed uit te oefenen op de sociale en politieke omgeving.
- Een positieve invloed op hun verdere leven. Hierdoor is het denkbaar dat zij hun talenten eveneens willen ontwikkelen en verzilveren op het gebied van opleiding en werk.
2. Talentontwikkeling bij “risicjongeren” kan bewerkstelligen dat hun leerweerstand -veelal opgedaan in formele leersituaties als het onderwijs- overwonnen wordt. Voor het overwinnen van leerweerstand is het nodig om de persoonlijke kenmerken, leefsituatie en ervaring met leren te betrekken bij het inrichten van een leersituatie en voort te bouwen op wat jongeren al kennen en kunnen. Andere randvoorwaardelijke aspecten zijn dat leren als een actief en dialogisch proces moet plaatsvinden in sociale contexten en goed begeleid dient te worden door “top” talentcoaches, die bij voorkeur en insiders perspectief hebben en de leefwereld van de jongeren van binnenuit kennen. “Top” talentcoaches moeten kunnen zorgdragen voor: a) een hoogwaardige relatie met de jongere (een relatie met als karakteristieken veiligheid, competentie en autonomie); b) betekenisvolle activiteiten en ruimte voor diversiteit; c) aanhaking bij de jongerencultuur; d) overbrugging naar de dominante cultuur en e) het betrekken van andere talentontwikkelingspartners. Uit deze opsomming van randvoorwaarden kan opgemaakt worden dat de talentcoach vanzelfsprekend ook over goede pedagogisch-didactische vaardigheden dient te beschikken.
 3. Geschikte media voor talentontwikkeling bij “risicjongeren” zijn in het bijzonder sport, kunst en ICT. Het spelelement sluit eveneens goed aan bij de ontwikkelingsfase van jongeren, omdat adolescenten gericht zijn op de kick en zeer gevoelig zijn voor opwinding en beloning. Voorts hebben zij een voorkeur voor snel profijt dat door het spel te verkrijgen is. In de empowerment benadering van talentontwikkeling (versterking van de eigen kracht: “power from within”, om daarmee mee te doen aan sociale verbanden: “power with” en zodoende ook invloed uit te oefenen: “power to”) zijn de media sport, kunst en ICT, maar ook de hieraan verwante media, zoals audio visuele media, “proeftuintjes” om sociale en burgerschapscompetenties te oefenen.

4. Talentontwikkeling bij “risicjongeren” (opgevat als een empowermentbenadering voor sociale participatie) kan beschouwd worden als een beschermende, of protectieve factor.
Empowerment kan pas effectief zijn als er sprake is van gezamenlijke verantwoordelijkheid, omdat de verandering een wisselwerking vereist tussen de jongere in kwestie (individu), de omringende sociale omgeving (collectief) en de politieke maatschappelijke omgeving. Indien “risicjongeren” sociale kracht ontwikkelen en die zij niet kunnen/mogen inzetten, bijvoorbeeld omdat zij geen werk kunnen vinden, of omdat zij door bepaalde sociale kringen uitgesloten worden, wordt de dempende werking van talentontwikkeling geringer, of teniet gedaan. Daarom is het nodig dat: a) op politiek maatschappelijk niveau allerlei uitsluitende belemmeringen worden weggenomen en b) dat er een steunsysteem gecreëerd wordt, dat het proces van empowerment mogelijk maakt en faciliteert (kwartiermaken) en dat eveneens ten behoeve van dit proces een brugfunctie vervult. Deze brugfunctie bestaat eruit dat er samen met de “risicjongeren” gewerkt wordt aan de totstandbrenging van allerlei sociale verbindingen op buurt/wijkniveau. Het jongerenwerk lijkt een vanzelfsprekende kandidaat voor het kwartiermaken, omdat zij de meeste jongeren in de buurt/ wijk goed kennen en zich laten voorstaan op het vermogen tot “bonding” (relatie met hen aan te gaan), “bridging” (relatie met de sociale omgeving tot stand brengen) en “linking” (verwijzen naar en betrekken van verschillende –pedagogische/agogische- samenwerkingspartners).

Talentontwikkeling en empowerment vertonen overeenkomsten en verschillen. Beide benaderingen zijn te beschouwen als een leerbenadering, gaan uit van het vooruitgangdenken, vragen een grote inzet van de persoon in kwestie, vergen een steunend netwerk en een betrokken deskundige begeleiding. Beide kunnen ook eenzelfde output en outcome dienen, namelijk vergroten van de handelingsmogelijkheden met als uitkomst versterkte sociale participatie en actiefburgerschap. De verschillen hebben betrekking op: a) middel versus doel, dat wil zeggen: empowerment via talentontwikkeling (empowerment kan ook op andere wijze, namelijk via de inzet van vrijwillige mentoren of jeugdparticipatie-instrumenten/methodieken) en b) de aard van de benodigde kwaliteit van de begeleiding: een agogische versus een vakinhoudelijke. Met andere woorden voor talentontwikkeling bij “risicjongeren” zouden de talentcoaches op beide fronten thuis en tevens in “topvorm” moeten zijn. Dat impliceert dat in elke jongerenwerker, die als talentcoach optreedt, die kwaliteiten herkenbaar aanwezig dienen te zijn. Zo moet een goede jongerenwerker dus ook een goede sport-, kunst- of ICT-coach kunnen zijn, of in staat zijn om deze vakinhoudelijke coaching te arrangeren door: a) inschakeling van derden, of b) door het kiezen van activerende strategieën (waarbij de jongeren zelf meedenken over hoe en door wie hun talenten versterkt kunnen worden).

In de literatuur die handelt over de taak van het jongerenwerk wordt deze vaak een pedagogische rol toegedicht. Er is echter nog weinig onderzoek verricht naar de pedagogische professionaliteit in het jongerenwerk: dus nagaan of jongerenwerkers over voldoende (impliciete) pedagogisch-didactische kennis beschikken en of zij in staat zijn om trajecten voor talentontwikkeling methodisch in te richten en te begeleiden. Het zou daarom tot aanbeveling strekken, om vanuit het Raak Pro-programma ook tot specifieke pedagogisch- didactische handreikingen voor talent coaching van “risicjongeren” te komen.

Bronnen

Overzicht geraadpleegde literatuur

- Aa, N. van der (2011). *Oorzaken van Variatie in Welbevinden tijdens de Adolescentie*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Aalbers-van Leeuwen, M., Hees, L. van & Hermanns, J. (2002). Risico- en protectieve factoren in moderne gezinnen: reden tot optimisme of reden tot pessimisme? In: *Pedagogiek*, 22^e jrg.,1, 2002, pp. 41-54.
- Aalsvoort, G.M. van der (2009). *Spel en spelen op de HU*. Openbare les. Utrecht: Hogeschool van Utrecht, lectoraat spel.
- Aiello, H. (2009). Opsporen en ontwikkelen van talent: de rol van de manager. In: Tjepkema, S.& Verheijen, L. (red.)(2009). *Van kiem tot kracht: een waarderend perspectief voor persoonlijke ontwikkeling en organisatieverandering*. Houten: Springer/Bohn Stafleu van Loghum.
- Baan, A., et.al. (2007). *Risicjongeren in Rotterdam, Den Haag en Utrecht. Onderzoek naar volume en handvatten voor een sluitende aanpak* (proefschrift). Den Haag: Nicis Institute.
- Baanders, M. (2000). Geen talent zonder training. In: *Psychologie magazine*, vol. 19 (2000), afl. 7-8, pag. 74-77 (4).
- Baker, S., Homan, S. (2007). Rap, recidivism and the creative self: A popular music programme for young offenders in detention. In: *Journal of Youth Studies*. Vol. 10 (4), sept. 2007, pp. 459-476.
- Bamford, A. (2006) *The Wow Factor: The global research compendium on the impact of arts in education*. Berlin: Waxmann Münster.
- Bamford, A. (2006). 'Building innovation: The impact of education in and through the arts'. In: Oakley, K., et al. (2006) *How are we going? Directions for the Arts in the Creative Age?*. London: Cambridge Scholars Press.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt/Main.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*, London: Sage Publications.
- Beemsterboer, T. (2011). Straatcultuur ondermijnt schoolcultuur. In: *NRC Handelsblad*, 20 maart 2010.
- Bekker, P.& Gameren, E. van (2009). *Samen scholen in een prachtwijk: talentontwikkeling tussen 0 en 12 jaar: lessen en ervaringen uit Crooswijk, Rotterdam*. Amsterdam: SWP.
- Bey, G., Lier, L. van & Naber, P. (2006). *Check out the MFC! Invloed van jongeren op multifunctionele jongerencentra in Amsterdam*. Amsterdam: Hogeschool INHOLLAND - Lectoraat Leefwerelden van Jeugd.
- Bijl, B., Beenker, L.G.M.& Baardewijk, Y. van (2005). *Individuele Traject Begeleiding op papier en in de praktijk. Een onderzoek naar de programmatheorie en de –uitvoering van de ITB harde kern en ITB-Criem*. Duivendrecht: PI Research.
- Bijleveld, C.C.J.H., Laan, P.H. van der & Weerman, F.M. (2004). *De validiteit van het SPRINT instrumentarium. Eerste deelrapport van het evaluatieonderzoek*. Amsterdam: Nederlands Studiecentrum Criminaliteit en Rechtshandhaving.
- Bittich, S. (2009). *Heropvoeders van de straat*. Utrecht: Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisatiewetenschap.
- Blom, J., et al. (2006). *Utrecht, Stad voor Jong en Divers Talent. Onderzoek rapportage*. Utrecht: Hogeschool voor de Kunsten Utrecht, faculteit Kunst en Economie.
- Bloom, B. S. (Ed.) (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.

- Booij, Y.S. & Berger, M.A. (2002). *Youth at risk: coaching voor communities: methodiekbeschrijving van een programma voor risicojongeren*. Utrecht: NIZW.
- Boer, N. de & Lans, J. van der (2011). Opzij voor burgerkracht. Hoe het rotte welzijnsbestel ingrijpend zal veranderen. In: *Tijdschrift voor sociale vraagstukken*, no 5, mei 2011.
- Bosch, J. van den & Cocq, C. de (2006). *Sportief talent ontdekken: scouten, meten en testen van jonge kinderen voor diverse sportdisciplines*. Leuven/ Voorburg: Acco.
- Boschma, J. & Groen, I. (2006). *Generatie Einstein, slimmer sneller en socialer: communiceren met jongeren van de 21^e eeuw*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Bovens, M. & Wille, A. (2006). *Diploma Democracy: On the Tensions between Meritocracy and Democracy*. Utrecht/Leiden: NOW.
- Bovens, M., Wille, A. (2011). *Diplomademocratie*. Amsterdam: Prometheus.
- Brasil, K. T. & Koller, S.H. (2009). Adolescence and youth at risk situation: Social network and personal protective factors. Adolescentes e jovens em situacao de risco psicossocial: Redes de apoio social e fatores pessoais de protecao. In: *Estudos de Psicologia*. Vol.13(2), May-Aug 2008, pp. 165-174.
- Brewer, E.W. & McMahan Landers, M. (2005). A Longitudinal Study of the Talent Search Program. In: *Journal of Career Development*, vol. 31 (2005), afl. 3, pag. 195-208.
- Broekhuizen, J., Driessen, F.M.H.M. & Völker, B.G.M. (2006). *Criminele jongeren aan het woord over vrienden, normen en waarden en de politie*. Utrecht: Bureau Driessen.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In: Damon, W. & Lerner, R.M. (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. In: *American Psychologist*, 32, 513-531. <http://dx.doi.org/10.1037//0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. In: *Developmental Psychology*, 22, 723-742. <http://dx.doi.org/10.1037//0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In: *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Burger, I. (2008). Haagse jongeren nu, en in de toekomst. In: *Epidemiologisch Bulletin*, jrg. 43, nr.4, pag. 2-9.
- CBS (2010). *Trendrapport 2010. Landelijke jeugdmonitor*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Clarijs, P., et al. (2011). Straatcultuur en de school. In: *Nieuwsbrief Onderwijs en Jeugdzorg*. 29 maart, 2011. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Cleveringa, S. (2005). *Uit de kunst in de wijk*. Amsterdam: Kunstenaars & Co.
- Conijn, P.A.M. (2009). *Ons kind heeft talent: talentontwikkeling op school*. Assendelft: De Akelei.
- Cooperrider, D.L. & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Cornips, L., Rooij, V. de (2007). *Straattaal of het Nederlands van de toekomst*. Amsterdam: Meertens Instituut Onderzoek en documentatie van Nederlandse taal en cultuur.
- Covey, S.M.R. & Merrill, R., Covey, S.R. (2006). *The speed of trust*. New York: Free Press.
- Crone, E.A. (2008). *Het puberende brein*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Csikszentmihalyi, M. & Klostermann, M. (vert.) (1997). *Kreativität : wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen Überwinden*. Stuttgart : Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity : flow and the psychology of discovery and invention*. New York : HarperPerennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creativiteit : over 'flow', schepping en ontdekking*. Amsterdam: Boom.

- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- D'haveloose, E. (2008). *Diversiteit is de norm. Leren omgaan met diversiteit is de boodschap*. Gent: Universiteit van Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Delahaij, R. (2004). *Dossier Empowerment: Empowermentmethoden bij Allochtone Jongeren*. Utrecht: Forum.
- Delgado, M. (2002). *New frontiers for youth development in the twenty-first century: Revitalizing and broadening youth development*. New York, US: Columbia University Press.
- Deschenes, S.N., Arbretton, A., Little, P. M., Herrera, C., Grossman, J.B. & Weiss, H.B. (2010). Engaging Older Youth: Program and City-Level Strategies to Support Sustained Participation in Out-of-School Time. In: *Havard Family Research Project*.
- Deur, H. van, Diephuis, K. (2005). Samenwerken voor startkwalificaties In: *Nederlands tijdschrift voor jeugdzorg*, jrg. 9 (2005) nr. 3/4, pp. 160-165.
- Dewey, J. (1944 [1916]). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. (1959). School and society. In Dworkin, M. (Ed.), *Dewey on Education* (pp. 33-90). New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1963 [1938]). *Experience and education*. New York: Collier.
- DMO (2010). *Beleidskader Amsterdams Jongerenwerk Nieuwe Stijl. 'Van streetcornerwork tot talentontwikkeling'*. Amsterdam: DMO.
- Domburgh, L. van (2009). *Very Young Offenders: characteristics of children and their environment in relation to (re)-offending*. Amsterdam: VU medisch centrum.
- Doreleijers, T.A.H. (2010). The impact of protective factors in desistance from violent reoffending: a study in three samples of adolescent offenders. *Journal of Interpersonal Violence*, 25 (3), pp. 568-587.
- Drenth, M. & Zant, P. van der (2007). *Niet onder de korenmaat. Eindrapportage van een onderzoek naar talentontwikkeling op het gebied van kunst en cultuur in de provincie Drenthe*. Gouda: Bureau ART.
- Ehlen, C. (2010). Duurzame onderwijsinnovatie: organische co-creatie met sociaal kapitaal. In: *Journal of Social Interventions: Theory and Practice- 2010- Volume 19, issue 2*.
- El Hadioui, I. (2010). Onderzoek El Hadioui legt nieuwe jongerentaal bloot. In: *Marketing Tribune*, 22 maart 2010. <http://www.marketingtribune.nl/nieuws/onderzoek-el-hadiouh-legt-nieuwe-jongerentaal-bloot/> geraadpleegd 30-4-2011.
- Ericsson, K.A. (1996). *The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Es, W. van, Vegt, A.L. van der, Bongers, C., Hoozeveld & Vaessen, K. (2009). *Talentontwikkeling in 40 krachtwijken. Samenvattende beschrijving van het inventariserend onderzoek*. Utrecht: Sardes.
- Ewijk, H. van (2010). Youth Work in the Netherlands. History and Future Direction. In: Coussée, F. Verschelden, F. Walle, G. van de, Medlinska, T., Williamson, H. (eds). *The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today*. Vol. 2, p. 69-82. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Fisher, H., Montgomery, P. & Gardner, F. (2008). *Opportunities provision for preventing youth gang involvement for children and young people (7-16)*. Campbell Systematic Reviews 2008:8 DOI: 10.4073/csr.2008.8.
- Florida, F. (2002). *Rise of the Creative Class, and How it's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. New York: Basic Books.
- Fransen, N., Handel, C. van den & Wolswinkel, L. (2009). *Zwerfjongeren (z)onder dak: casusonderzoek naar de overstap van jeugdzorg naar maatschappelijke opvang*. Amsterdam: SWP.

- Fritzpatrick, K.M., Piko, B.F., Wright, D.R. & LoGory, M. (2005). Depressive Symptomatology, Exposure to Violence, and the Role of Social Capital Among African American Adolescents. In: *American Journal of Orthopsychiatry*. Vol. 75 (2), Apr 2005, pp. 262-274.
- Fukkink, R. (2008). *Share In Trust-project*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Furstenberg, F. jr. & Hughes, M.E. (1995). Social capital and successful development among at-risk youth. In: *Journal of Marriage & the family*. Vol. 57 (3), Aug. 1995, pp.580-592.
- Gardien, R. (2009). *Eindproducten wijken inspireren sociaal gebruik van media*. (bachelorproef) Den Haag: eSociety Instituut Haagse Hogeschool.
- Gardner, H. (2002). *Soorten intelligentie. Meervoudige intelligenties voor de 21^{ste} eeuw*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Gemeente Amsterdam, Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling (2008). *Jong,-) Amsterdam. Kader brede talentontwikkeling voor alle jeugd in Amsterdam 2007-2010*. Amsterdam: DMO..
- Gemeente Amsterdam, Dienst Onderzoek en Statistiek (2006). *Vrijtijdsbesteding Amsterdamse Jongeren 2006*. Amsterdam: DO+S.
- Gemeente Den Haag (2007). *De vonk die overslaat. Actieplan Wijkcultuur. Cultuurbereik, artistieke diversiteit en talentontwikkeling*. Den Haag: Gemeente Den Haag.
- Gemeente Den Haag, Dienst OCW (2007). *Ruimte voor de ontwikkeling van kinderen. Nieuw beleid voor de brede school in Den Haag*. Den Haag, dienst OCW.
- Gemmeke, M., et al. (2011). *De emancipatie van het jongerenwerk*. Utrecht: NJI (Nederlands Jeugdinstituut).
- Gershoff, E.T, Aber, J.L., Balter, L. [Ed], Tamis-LeMonda & C.S. [Ed]. (2006) *Neighborhoods and Schools: Contexts and Consequences for the Mental Health and Risk Behaviors of Children and Youth*. New York, US: Psychology Press.
- Gladwell, M. (2008). *Uitblinkers. Waarom sommige mensen succes hebben en andere niet*. Amsterdam /Antwerpen: Contact.
- Gladwell, M. (2009). *Outliers: The Story of Success*. London: Penguin Books.
- Goderie, M & Dam, J. ten (2003). *GGI als good practice van een sociale aanpak van jeugdcriminaliteit. Een beschrijving van de aanpak en resultaten van het Gezins Gedrags Interventieprogramma van de Stichting Humanitas Rotterdam*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Griensven, R. & Smeets, K. (2003). *Jeugd- en jongerenwerk in Nederland. Huidige stand van zaken vanuit gemeentelijk perspectief*. Den Haag: SGBO.
- Groot, I. de, et al. (2007). *Greep op jeugdcriminaliteit. 'Evidence based' voor aanpak en preventie*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Haan, de J. (2010). *NL Kids online. Nieuwe mogelijkheden en risico's van internetgebruik door jongeren*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Hamann, G. (2002). *Het generatiespel*. Utrecht: Algemene Vereniging Schoolleiders. www.avs.nl
- Hart-Kerkhoffs, L. 't (2010). *Juvenile sex offenders: mental health and reoffending*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Hazekomp, J.L.H. (1992). *Jongeren aan de rand*. Utrecht: SWP.
- Heek, F. van, et al. (1968). *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Meppel: Boom.
- Heiden-Altema, N. van der & Bol, M.W. (2000). *Moeilijke jeugd. Risico- en protectieve factoren en de ontwikkeling van delinquent gedrag in een groep risicjongeren*. Den Haag: WODC.
- Hermans, L.M.L.H.A., Adelmund, K.Y.I.J. & Ploeg, R. van der (2002), *Cultuur en School*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Wetenschappen en Cultuur.
- Hermanns, J. (2007). Opvoeden en opgroeien: Een visie achter het beleid. In: P.A.H. Lieshout, M.S.S. v. d. Meij, Pree, J.C.I. (Eds.), *Bouwstenen voor een betrokken jeugdbeleid. WRR verkenningen Amsterdam*: Amsterdam University Press.

- Hermanns, J. (2009). *Het opvoeden verleerd. Oratie 9 juni 2009*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Herweijer, L. (2008). *Gestruikeld voor de start: de school verlaten zonder startkwalificatie*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Hintum, M. (2011). Extreem blij om erbij te horen. In: *De Volkskrant* 19 maart 2011. Crone lezing: *Storm in puberbrein* op 18 maart tijdens de Brain Awareness Week.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley University of California Press.
- Hoeven, M.J.A. van der (2006). *Voortgangsrapportage Cultuur en School*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Wetenschappen en Cultuur.
- Hoorik, I. van (2006). *Kunsteducatie in beweging*. Utrecht: De Kunstconnectie. <http://www.idealja.nl/portfolio/publicaties.html>
- Hoorik, I. van (z.j.) [2008]. *Houdbaar. Catch op de keper beschouwd*. Amsterdam: Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Jansen, P.W. (2009). *Social inequalities in pregnancy outcomes and early childhood behaviour. The generation R Study*. Proefschrift. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Jehoel-Gijsbers, G. (2009). *Kunnen alle kinderen meedoen? Onderzoek naar maatschappelijke participatie van arme kinderen. Nulmeting*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Jeugd, Onderwijs en Samenleving Rotterdam. (2006). *De methodiek jongerenwerk*. Rotterdam: JOS.
- Jolink, J., Korten, F. & Verhiel, T. (2009). *Jongeleren met talent. De match tussen organisatie x en y*. Schiedam: Scriptum.
- Jong, W. de, Rijk, A. de & Schreven, L. (2010). *Opgroeien in diversiteit: beschrijving van de nulmeting Monitor Diversiteit in Jeugdbeleid*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS).
- Junger-Tas, J., Stekete, M. & Moll, M. (2008). *Achtergronden van jeugddelinquentie en middelengebruik. Stand-van-zaken-studie naar delinquent gedrag, middelengebruik en slachtofferschap van jongeren in Nederland*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Ketner, S., Hermsen, F. & Hoorik, I. van (red.) (2010). *Op weg naar morgen, niet zonder mijn mentor*. Almelo: Variya, organisatie voor maatschappelijke ontwikkeling.
- Keupp, H., et al. (2006). *Identitätskonstruktionen. Das patchwork der identitäten in der Spatmoderne*. Hamburg: Rowohlt.
- Klimstra, T. (2010). *The Dynamics of Personality and Identity in Adolescence*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Konijn, C., et al. (2009) Ontwikkeling van en onderzoek naar het Classificatiesysteem Aard Problematiek Jeugdzorg (CAP-J). Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Kooijman, H. (2005). *Jongerenwerk en etniciteit*. Amsterdam: SWP.
- Kooijman, H. (2011). De jeugd van Pierre Bokma. 'Alles moest kapot'. In: *Jeugd en Co*, jrg. 5, nr.3, mei 2011, pp. 24-25.
- Kooijmans, M. (2007). Jumping, krumping en jongleren als opstap naar succes bij risicojongeren. *MO Samenlevingsopbouw*, 26 (214).
- Kooijmans, M. (2009). *Battle zonder knokken: talentcoaching van risicojongeren*. In: Amsterdam: SWP.
- Koopal, K. & Aalst, M. van der (2006). *Jeugdwerkloosheid in beeld*. <http://www.basis-online.nl/index.cfm/1,108,335,0,html/Jeugdwerkloosheid-in-beeld>
- Kraaijeveld, K. (2005). 'Het drama voorbij'. In: *De Volkskrant*, 2 juli 2005.
- Kropman, R. (2011). 'Goede genen nog geen garantie'. In: *De Spits*, 25 januari 2011.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2008). *Bruggen bouwen in Waterland. Resultaten van de 1e meting in een 3-jarig onderzoek naar de ontwikkeling van loopbaancompetenties*. Zaandam: Regio College.

- Kuijpers, M. (2008). Loopbaandialoog: over leren kiezen (en) leren praten. In: M. Kuijpers & F. Meijers (red.), *Loopbaanleren: onderzoek en praktijk in het onderwijs* (pp. 241-261). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: hoe werkt het?* Driebergen: HPBO.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Winters, A. (2008b). *De start van loopbaanleren*. Verslag van de eerste kwantitatieve meting van het loopbaanlerenproject in ROC de Leijgraaf, 2007. Oss: ROC De Leijgraaf.
- Kunneman, H. (2009). *Voorbij het Dikke Ik: Bouwstenen voor een Kritisch Humanisme*. Amsterdam: SWP.
- Laan, van der M. (2003). *Meer dan de som. Beleidsbrief Cultuur 2004-2007*. Brief van 3 november aan de Tweede Kamer. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Laarakker, Karin (2007). *Zicht op talentontwikkeling en cultuureducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk.
- Laursen, E. K. & Birmingham, S. M. (2003). Caring Relationships as a Protective Factor for At-Risk Youth: An Ethnographic Study. [References]. In: *Families in Society*. Vol.84 (2), Apr-Jun 2003, pp. 240-246.
- Manders, H. & Aken, T. van [red.], Reynaert, W. [red.] (2007). *Labyrintologie. Dwalen in loopbaanland*. Schiedam: Scriptum.
- Marsiglio, W. (2008). *Men on a mission: Valuing youth work in our communities*. Baltimore, MD, US: Johns Hopkins University Press, US.
- Marsiglio, W. (2008). Understanding men's prenatal experience and the father involvement connection: Assessing baby steps. In: *Journal of Marriage and Family*, 70, 1108-1113.
- Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament? The social impact of participation in the arts*. Comedia Conference.
- Megens, C.I.M. & Weerman, F.M. (2010). Attitude, delinquency and peers: the role of social norms in attitude- behaviour inconsistency. In: *Journal of Criminology*, July 2010, 7, pp. 299-316.
- Meijers, F., & Kuijpers, M. (red.) (2010). *Uit de schijnwerpers, in het daglicht. Van Monoloog naar dialoog*. Den Haag: Haagse Hogeschool, lectoraat pedagogiek van beroepsontwikkeling.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Winters, A. (2010). *Leren kiezen/ kiezen leren. Een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch/ Utrecht: ECBO.
- Mendelson, T, et al. (2010) Feasibility and Preliminary Outcomes of a School-Based Mindfulness Intervention for Urban Youth. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*, v38, n. 7, pp. 985-994.
- Metz, J. (2011). *Volwassen worden binnen de samenleving. Legitimatie en inhoudsbepaling Amsterdams Jongerenwerk nieuwe stijl*. Amsterdam: Youth Spot, Onderzoek en praktijkcentrum voor jongerenwerk in Amsterdam.
- Meurs, I. van, Reef, J., Verhulst, F.C., et al. (2009). *Intergenerationele overdracht van probleemgedrag bij kinderen*. Rotterdam: Erasmus Medisch Centrum.
- Miedema, I, Es, W. van & Studulski, F. (2010). *Alles is talent*. Handreiking talentontwikkeling. Proces. Utrecht: Sardes.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2009). *Regeling Cultuurparticipatie Provincies en Gemeenten, 2009-2012*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Kunst van leven. Hoofddijnen van cultuurbeleid*. Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (1999a). *Cultuur als confrontatie. Uitgangspunten voor het cultuurbeleid. 2001-2004*. Den Haag: Sdu.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (1999b). *Cultuur en School. Vervolgotitie*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (2007). *De Kracht van Sport*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.

- Moon, S. M., Hu, S., Plucker, J. A. [Ed] & Callahan, C. M. [Ed] (2008). *Critical issues and practices in gifted education: What the research says*. Waco, TX, US: Prufrock Press, US.
- Most, R. van der (2008-2011). *Effectonderzoek naar het integrale empowermentprogramma POWER voor allochtone jongeren*. Utrecht: Trimbos-instituut/ZonMw.
- Mudde, L. (2011). Misha de Winter: de jeugd wordt geproblematiseerd. In: *VNG Magazine*, nr. 3, 4 februari 2011, pp.20.
- Nuis, A. & Netelenbosch, T. (1996). *Cultuur en School*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Nuis, A. (1996). *Pantser of Ruggengraat. Cultuurnota 1997-2000*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Oenen, S. van (1996). Met het oog op de tijd. De rol van onderwijsvernieuwing bij achterstandsbestrijding in Nederland sinds 1945. In: Meijen, G.W., Autar, K. & Hoop, P (red). 1996). *Verlengde schooldag theorie en praktijk*. Alphen aan de Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Oenen, S. van & Hajer, F. (red.) (2004, 3^e druk). *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten school*. Amsterdam/Utrecht: SWP/NIZW.
- Oenen, S. van & Valkestijn, M. (2004). *Welzijn in de brede school. Partners voor levensecht leren*. Amsterdam/Utrecht: SWP/NIZW.
- Oenen, S. van & Westering, Y. van, e.a. (2010). *Een solide basis voor positief jeugdbeleid. Visiedocument 1.0*. Utrecht: NJI (Nederlands Jeugdinstituut).
- Oenen, S. van (2011). *Startnotitie kenniskring pedagogische kwaliteit van het jeugdwelzijnswerk*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Oenen, S. van, Valkestijn, M. & Bakker, P.P. (2005). *Jeugdactiviteiten in de brede school. Werkboek voor kwaliteitsontwikkeling: doelen, methodiek, evaluatie*. Amsterdam/Utrecht: SWP/NIZW.
- Onderwijsraad (2004). *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?: Kwalificatie, zorg en talentontwikkeling in samenwerking tussen onderwijs en andere jeugdvoorzieningen: advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007). *Doorstroom en talentontwikkeling: onderwijs voor 12-18-jarigen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oomen, C., Kruijer, J. & Grinten, M. van der (2009). *Brede scholen in Nederland: jaarbericht 2009*. Utrecht: Oberon.
- Oosterbaan, W. (1997). We hebben een machine gemaakt die door niemand beheerst wordt. In: *NRC Handelsblad, zaterdag bijvoegsel*, 8 november 1997.
- Oosterling, H. (2010). *Woorden als daden*. Rotterdam Vakmanstad/Skillcity 2007-2009. Japsam Books.
- Opp, R.D., Hamer, L.M. & Beltukova, S. (2001). *The Utility of Involvement and Talent Development Theory in Assessing Charter School Success: Results from a Pilot Study*. URL: <http://www.eric.id.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED4542271> (consulted 16-02-2011).
- Orem, S.L., Binkert, J. & Clancy, A.L. (2007). *Appreciative Coaching. A Positive process for change*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J.W., Bons, E., & de Beer, L. (2002). *Kansen gekeerd? gezinsondersteuning ter voorkoming van criminaliteit*. Den Haag: Ministerie van Justitie.
- Pagée, R.v. & Lieshout, J. van (2005). Herstelconferentie versterkt democratie. In: *Nederlands Tijdschrift voor jeugdzorg*, nr. 3/4, 2005, pp. 150-159.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Basingstoke: Macmillan Press/Palgrave.
- Paulides, H. (2009). *We doen het zelf! Talenthouse: methodiekbeschrijving van het jongerenwerk in IJsselmonde*. Amsterdam: Radaradvies.

- Pels, T., Distelbrink, M. & Postma, L. (2009). *Opvoeding in migratiecontext. Reviewonderzoek naar de opvoeding in gezinnen van nieuwe Nederlanders*. Utrecht: Verwey Jonkerinstituut.
- Pennings, H., et al. (2009). *Building bridges, breaking borders. Urban Culture and Youth*. Amsterdam: SWP.
- Philips, R. F. (2010). Initiatives to Support Disadvantaged Young People: Enhancing Social Capital and Acknowledge Personal Capital. In: *Journal of Youth Studies*, v13 n 4, pp. 489-504.
- Piaget, J. (1928). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pinto, D. (2000). *Een nieuw perspectief. Herziening van beleid, onderwijs, communicatie, maslowpiramide dringend nodig*. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt als hoogleraar Interculturele Communicatie aan de Universiteit van Amsterdam op 24 maart 2000. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Pinxten, R. (2003). *De artistieke samenleving: de invloed van kunst op de democratie*. Antwerpen: Houtekiet.
- Quiroga, C., Jonosz, M. & Marcotte, D. (2006). Les sentiments dépressifs à l'adolescence: Un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisé. In: *Revue de Psychoéducation*. Vol. 35 (2), 2006, pp. 277-300.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2008). *Tussen flaneren en schofferen. Een constructieve aanpak van het fenomeen hangjongeren*. Amsterdam: SWP.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2011). *Bevrijdend kader voor de jeugdzorg. Briefadvies*. Den Haag: RMO.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2011). *Nieuwe ronde, nieuwe kansen. Sociale stijging en daling in perspectief*. Den Haag: RMO.
- Rakt, M. van de (2011). *Two generations of crime: the intergenerational Transmission of Crime Convictions*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Randall, P. (1997). *Art Works! Prevention Programs for Youth & Communities*. Rockville: NCADI.
- Regenmortel, T. van (2002a). *Empowerment en Maatzorg. Een krachtgerichte psychologische kijk op armoede [Empowerment and Tailored Care. A Powerful Psychological Approach of Poverty]*. Leuven/Leusden: Acco.
- Regenmortel, T. van (2002b). *Empowerment en Maatzorg. Een krachtgerichte psychologische kijk op armoede [Empowerment and Tailored Care. A Powerful Psychological Approach of Poverty]* (pp. 71-84). In: Vranken, J., Boyser, K. de, Geldof, D. & Menxel, G. van (Eds.), *Armoede en Sociale Uitsluiting, Jaarboek 2002*. Leuven/Leusden: Acco.
- Regenmortel, T. van (2009). *Empowerment als uitdagend kader voor sociale inclusieve en moderne zorg*. In: *Journal of Social Intervention: Theory and Practice -2009-*. Volume 18, Issue 4, pp.22-42.
- Reijmer, L. (2011). *Vooraf werkende jongere in de schulden*. In: *De Volkskrant*, vrijdag 29 april 2011, pp. 25.
- Rek, W. de (2011). *Men doet een stoomcursus en dat noemt men hard werken*. In: *de Volkskrant*, 23 april 2011, bijlage het Vervolg, pp. 6-7.
- Rekenkamer Stadsdelen Amsterdam (2010). *Brede scholen. Stand van zaken in 9 stadsdelen*. Amsterdam: Rekenkamer Stadsdelen Amsterdam.
- Repress, T. & Lutfi, G. (2006). *Whole Brain Learning: The Fine Arts with Students at Risk*. In: *Reclaiming Children and Youth: The Journal of Strength based Interventions*, v15, n1, pp. 24-31.
- Rick, K. de, Vanhoren, I., Kamp, H. op den & Nicaise, I. (2006). *Het lerend individu in de kennismaatschappij*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Rigter, J.E.E. & Krooneman, P.J. (2008). *Evaluatie bijzondere trajecten risicjongeren 2006-2007*. Amsterdam: Regio Beleidsontwikkeling.
- Rijken, S.R.H. & Harms, G.J. (2002). *Schoolloopbanen en jongeren in risicosituaties*. Groningen / Utrecht: Gronings Instituut voor onderwijs, opvoeding en ontwikkeling (GION).

- Rikers, R. (2009). *Van dubbeltje tot kwartje*, oratie. Rotterdam: EUR.
- Robinson, K., (i. s.m. Aronica, L.,) (vert. uit het Engels: C. van Ginneken) (2009). *Het element : als passie en talent samenkomen*. Houten: Spectrum.
- Roesch, S.C., et al. (2010). Dispositional hope and the propensity to cope: A daily diary assessment of minority adolescents. [References]. In: *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. Vol. 16 (2), april 2010, pp. 191-198.
- Roest, A., Lokhorst, A.M. & Vrooman, C. (2010). *Sociale uitsluiting bij kinderen: omvang en achtergronden*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Ronel, N. (2006). When good overcomes bad: The impact of volunteers on those they help. [References]. In: *Human Relations*. Vol.59 (8), Aug 2006, pp. 1133-1153.
- Ronel, N., Haski-Leventhal, D., Ben-David, B.M. & York, A.S. (2009). Perceived altruism: A neglected factor in initial intervention. [References]. In: *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. Vol.53 (2), Apr 2009, pp. 191-210.
- Roosen, C.J.A, Savernije, A., Kolman, A. & Beunderman, R. (2004). *Adolescenten en de liefde. Psychotherapie met adolescenten*. Assen: Van Gorcum.
- Rossum, J.H.A. van (2005). *Volhouden of afhaken: een longitudinaal onderzoek naar talentontwikkeling in de sport, met aandacht voor drop-outs en toppers*. Amsterdam : Stichting Human Quality & Performance.
- Rotterdamse Raad voor Kunst en Cultuur (2007). *Van de straat: talentontwikkeling in Rotterdam*. Rotterdam: RRKC.
- Rovers, B. & Kooijmans, M., Van Roessel Communicatie & Projectmanagement (eindred.) (2008). *Werken met risicjongeren: Handboek voor sociale professionals*. 's-Hertogenbosch: Avans Hogeschool.
- Sandford, R. A., Duncombe, R. & Armour, K. M. (2008). The role of physical activity/sport in tackling youth disaffection and anti-social behaviour. In: *Educational Review*. Vol.60 (4), Nov 2008, pp. 419-435.
- Sasbrink, A. (2011). *Cultuurdeelname: altijd en voor iedereen? Onderzoek naar de invloed van culturele competenties op het realiseren van waarden via cultuurparticipatie*. Groningen: Universiteit van Groningen, Faculteit Kunst, beleid en management/ kunsteducatie.
- Schaafsma, K., Zoutman, R. & Reinhoudt, P. (2007). *Ontwikkeling van talent in de t/dop: onderzoek naar vooropleidingen muziek en dans in Nederland*. Amsterdam: DSP-groep.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2001). Reply to comments. In: *American Psychologist*, 56, pp. 89-90.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. In: *American Psychologist*. 55 (1) pp. 5-14.
- Seligman, M.E.P. (1998). Positive social science. In: *Monitor of psychology*. 29 (4).
- Seligman, M.E.P. (1999). The President's address. 1998. In: *APA Annual Report*, pp. 559-562.
- Seligman, Martin E. P. (1991). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Knopf.
- Seligman, Martin E. P. (1993). *What You Can Change and What You Can't: The Complete Guide to Successful Self-Improvement*. New York: Knopf.
- Seligman, Martin E. P. (1996). *The Optimistic Child: Proven Program to Safeguard Children from Depression & Build Lifelong Resilience*. New York: Houghton Mifflin.
- Seligman, Martin E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Sennet, R. (2006). *De cultuur van het nieuwe kapitalisme*. London: Yale University Press.
- Sennet, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven, Yale University Press.

- Sennett, R. (2000). *De flexibele mens. Psychogram van de moderne samenleving*. Amsterdam: Byblos Boeken.
- Sentse, M. (2010). *Bridging Context. The interplay between family, child, and peers in explaining problem behavior in early adolescence*. Proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen: Groningen.
- Sligte, H., Bulterman-Bos, J. & Huizinga, M. (2009). *Maatwerk Voor Latente Talenten? Uitblinken op alle niveaus*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Smyth, J., Angus, L., Down, B. & McInerney, P. (2008). *Critically engaged learning: Connecting to young lives*. New York, NY, US: Peter Lang Publishing.
- Sociaal Economische Raad (2009). *Europa 2020: De nieuwe Lissabon-strategie*. Advies nr. 2009/04: 19 juni 2009. Den Haag: SER.
- Spangenberg, F. & Lampert, M. (2009). *De grenzeloze generatie en de eeuwige jeugd van hun opvoeders*. Nieuw Amsterdam.
- Spiering H. (2000). Ontwikkelingsgericht onderwijs laat spelenderwijs leren. Spel als motor. In: *NRC Handelsblad*, 23 september 2000.
- Spierts, M. (1999). De verspreiding van empowerment (The Spread of Empowerment). In: *Tijdschrift voor de Sociale Sector*, 53, (11), pp. 37-39.
- Spil, S. & Hooge, E. (2008). *Nou gewoon, roken, chickies kijken en bij mijn vrienden zijn. Een onderzoek door jongeren bij jongeren van 18 tot 23 jaar in Amsterdam over participatie en brede talentontwikkeling*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam/Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling Amsterdam.
- Stevens, G.W.J.M., et al. (2005). Emotionele problemen en gedragsproblemen bij Marokkaanse en Turkse en Nederlands 4-18 jarigen in Nederland. In: *Tijdschrift voor psychiatrie*. 47 (11), pp. 779-786.
- Stevens, L. & Bors, G., (red.) (2009). *Behoud van talent*. Antwerpen/ Apeldoorn : Garant.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Leuven/ Apeldoorn: Garant.
- Stone, N.N. (2005). Hand-drumming to build community. The story of the Whittier Drum Project. In: *New directions for youth development*, n106, p 73-83.
- Strijen, F. van, Postema S. (red.) (2009). *Van de straat. De straatcultuur van jongeren ontrafeld*. Amsterdam: SWP.
- Strous, T. (2007). *Talentontwikkeling is inmiddels behoorlijk 'van de straat': tegenstelling 'binnenschools' - 'buitenschools' inmiddels achterhaald*. Rotterdam : RKKC.
- Studulski, F. (2010). "Spreek liever niet van talenten!" In: *Sardes Speciale Editie*—nummer 10—november 2010.
- Stuijvenberg, M. (2009). *Talentontwikkeling in het jongerenwerk in Kanaleneiland. Van de straat houden of inzetten op talent*. Utrecht: USBO.
- Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs (2003). *Hart(d) voor cultuur!: eindrapport*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- 't Hart-Kerkhoffs, L. A. (2010). *Juvenile sex offenders: mental health and re-offending*. Amsterdam: VU University.
- Tanggaard, L. (2008). Education through production and its potential value for young people demotivated with their schooling. In: *Nordic Psychology*. Vol. 60 (4), Dec 2008, pp. 295-315.
- Thompson, R. A. (2006). *Nurturing future generations: Promoting resilience in children and adolescents through social, emotional and cognitive skills*. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Timmersmans, M. (2008). *Antisocial behaviors. Courses and consequences from toddlerhood to late adolescence*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Tinga, F., Veenstra, R. & Lindenberg, S. (2008). Spijbelen aan het einde van het basisonderwijs en het begin van het voortgezet onderwijs: de invloed van sociale bindingen. In: *Pedagogische studiën*, (85), pp. 59-75.

- Tjekema, S. & Verheijen, L. (2007). Een krachtig perspectief voor persoonlijke groei. Jezelf ontwikkelen gaat het best vanuit je talenten. In: *Gids voor Personeelsmanagement* jrg. 84 nr. 5 – 2005, pp. 24-27.
- Tolan P., Henry, D., Schoeny, M. & Bass, A. (2008). *Mentoring interventions to affect juvenile delinquency and associated problems*. Campbell Systematic Reviews 2008:16 DOI: 10.4073/csr.2008.16.
- Trienekes, S. (2004). *Urban Paradoxes: Lived Citizenship and the Location of Diversity in the Arts*. Amsterdam.
- Tweede Kamer (2010). *Brief van de minister van Algemene Zaken aan de TK*, vergaderjaar 2009-2010, 27, 406, nr. 183.
- Uyterlinde, M., Lub, V., Groot, N. de, Sprinkhuizen, A., (m.m.v.) Engbersen, R. (2009). *Meer dan een steuntje in de rug. Succesfactoren van coaching en mentoring onderzocht*. Utrecht, Movisie.
- Valestijn, M., Hajer, F. & Schreuder, L. (2007). *Dagarrangementen in de brede school. Een samenhangend aanbod van onderwijs, opvang en vrije tijd*. Utrecht: NJI (Nederlands Jeugd Instituut).
- Valkestijn, M. & Oenen, S. van (2007). *Kenniskring Brede School Nederlands Jeugdinstituut. Plan van aanpak 2007-2008*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Velden, F. van der (2010). *De preventieve effecten van EQUIP. Een multicomponenten wederzijdse hulp benadering op externaliserend probleemgedrag bij VMBO scholieren: een multilevelstudie*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Verhoeven, C. E. (2010). *Bekend met talent? Een kwalitatief onderzoek naar de betekenisgeving van KNHS bondscoaches en regiotrainers aan talent, talentherkenning en talentontwikkeling in de paardensport*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Vlieg, L. & Orobio de Castro, B. (in druk). Stimulating Positive social interaction: What can we learn from TIGER (Kanjertraining)? In: Doll, B., Baker, J., Pfohl, B. & Yoon, J. (red.). *Handbook of Youth Prevention Science*. New York: Routledge.
- VNG (2009). *Focus op talentontwikkeling. Samenwerking tussen gemeenten, onderwijs en bedrijfsleven*. Den Haag: VNG.
- Voncken, E. & Breemer, F. (2008). *De rol van betekenis. Deelnemerbetrokkenheid bij de innovatie van het primaire proces in het mbo*. Amsterdam: MGK-bve.
- Vos de Wael, L. (red.)(2002). *Vorming en vrijwilligerswerk. Wat leren wij van de "nieuwe" vrijwilliger?* Verslag van de conferentie 16 maart 2001. Tilburg: Beraadsgroep Vorming en Socius.
- Vygotsky, L. S. (1998). In: Reiber, R.W. (Ed.). *The Collected Works of L.S Vygotsky, Vol 5: Child Psychology*. New York: Plenum.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (Cole, M., Steiner, J., Souberman, E., eds. and translation). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weijters, G. (2008). *Youth delinquency in Dutch cities and schools. A multilevel approach. Dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Werkgroep Concurrentiekracht Innovatieplatform (2010). *Nederland 2020: terug in de top 5*. Den Haag: Werkgroep Concurrentiekracht Innovatieplatform.
- Wesselink, K. (z.j) *Catch*. Amsterdam: DMO.
- Wilczynka-Kwiatk, A.(2009). Outcast youngsters: Psychosocial conditions of social exclusion risk. In: *International Journal on Disability and Human Development*. Vol. 8 (2), apr-jun 2009, pp. 175-179.
- Winter, M. (2002). *Over last van jongeren en de lusten van een buurtpedagogische aanpak*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.

- Winter, M. de (2000). *Beter Maatschappelijk Opvoeden. Hoofdpijnen van een eigentijdse participatie-pedagogiek*, Oratie Universiteit Utrecht, Assen: Van Gorcum.
- Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang : de noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR).
- Winter, M. de (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.
- WRR (2009). *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren (r83 jan 09)*. Amsterdam: AUP.
- Zandvliet, K., Berret, T., Collewet, M. & Tanis, O. (2008). *Anders investeren in onderwijs: economische effecten van talentlekken in de regio Rotterdam*. Rotterdam: SEOR, Erasmus Universiteit.

Overzicht van geraadpleegde websites

- <http://www.absolutefacts.nl/wetenschap/data/durkheimemile.htm> geraadpleegd: 31-05-2010.
- <http://www.allesoverpsychologie.nl/ret-nlp-en-antidepressiva>
- http://www.beleidsplanwmo.nl/prestatievelden/preventieve_ondersteuning_jeugd
- <http://www.basis-online.nl/index.cfm/1,108,335,0,html/Jeugdwerkloosheid-in-beeld>
- <http://www.cfi.nl/Public/CFI-online/Images/VOOK200829478%20Kwaliteit%20voortgezet%20onderwijs>
- <http://www.Clickf1.nl>
- <http://www.cultuurnetwerk.nl>
- http://www.d66.nl/kennis/item/meritocratie_vs_democratie
- <http://www.encyclo.nl/begrip/meritocratie>
- <http://www.eric.id.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED4542271> www.hersenleren.nl
- <http://www.idee-ja.nl/portfolio/publicaties.html>
- <http://www.jandirkvanderploeg.nl/publicaties.htm>
- http://jeugdcriminaliteit.com/index_bestanden/Page3010.htm
- <http://www.jongerenwerk.nl/drupal/>
- <http://www.marketingtribune.nl/nieuws/onderzoek-el-hadiouh-legt-nieuwe-jongerentaal-bloot/>
- <http://www.nji.nl/eCache/DEF/1/07/520.html>
- <http://www.nocnsf.nl/talentontwikkeling>
- <http://www.quetelet.be>
- <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/kunst-en-cultuur-voor-iedereen>
- <http://www.sjadam.nl/component/communicator/subscribe/1.html>
- http://www.skvr.nl/Overig/Young_Stage/Young_Stage.aspx
- <http://www.stibco.nl/informatie.php?id=60>
- <http://www.st-alexander.nl>
- <http://www.youtinaction.nl>

Bijlage met definities en cijfermateriaal

Definitie jongeren

Jongeren worden volgens de jeugdthesaurus van het Nederlands Jeugdinstituut afgebakend met de leeftijdsgroep 12-20 jaar. Het professionele sociaal-culturele jongerenwerk hanteert een ruimere marge namelijk beginnend bij circa 10 jaar tot 20 à 23 jaar (Griensven & Smeets, 2003). In het Trendrapport Landelijke Jeugdmonitor CBS 2010 (CBS, 2010) wordt er een bovengrens van 25 jaar gehanteerd.

Aantal jongeren

Van de 16,6 miljoen Nederlanders zijn er bijna 5 miljoen jonger dan 25 jaar. Het aantal jongeren zal volgens het Trendrapport Landelijke Jeugdmonitor CBS 2010 (CBS, 2010) door een geboortedaling naar verwachting teruglopen van 4,94 miljoen in 2010 naar 4,79 miljoen in 2020. Van de 0- 25 jarigen is een kwart van allochtone herkomst. Driekwart van hen is in Nederland geboren (tweede generatie) en heeft tenminste één ouder die in het buitenland is geboren. De verwachting is dat het aantal allochtone jongeren gaat toenemen, vooral door een toename van westerse allochtonen. Het aantal niet westerse allochtonen zal volgens het CBS de komende jaren stabiel blijven. In de meeste grote steden heeft 60% van de jongeren een migrantenachtergrond (Dienst Onderzoek & Statistiek: in Metz, 2011).

Definitie “risicjongeren”

Risicjongeren zijn volgens de thesaurus van het Nederlands Jeugdinstituut jongeren bij wie zich problemen voordoen, waardoor de psychische, sociale of cognitieve ontwikkeling wordt bedreigd, waardoor zij een gevaar voor zichzelf of hun omgeving zijn, of zelf gevaar lopen, of (vroegtijdig) buiten de maatschappij dreigen te vallen. Hieronder vallen ook kwetsbare jongeren zoals mishandelde jongeren, vluchtelingenjongeren, jongeren met verslaafde ouders en jongeren met een achterstand.

Hoe “risicjongeren” in de literatuur gedefinieerd worden, hangt nauw samen met het onderwerp. In het artikel *Samenwerken voor startkwalificaties* (Deur & Diephuis, 2005) worden “risicjongeren” gedefinieerd als niet leerplichtige jongeren tussen de 17 en 23 jaar, die geen school en geen werk hebben.

Verwante begrippen

Kwetsbare burgers: burgers die risico lopen om een achterstand in de maatschappij op te lopen of in een sociaal isolement te raken, zoals chronisch zieken, hulp- en zorgbehoevende ouderen, verslaafden, dak- en thuislozen enz. Bron: Jeugdthesaurus NJi.

Probleemjongeren: jongeren met een gecompliceerde problematiek. Bron: Jeugdthesaurus NJi.

Hangjongeren: jongeren die langdurig ergens in de openbare ruimte of op een speciale hangplek rondhangen. Bron: Thesaurus Politiekunde.

Lonsdalejongeren: jongeren die kleding van het merk lonsdale dragen; velen onder hen hebben rechts-extremistische ideeën. Bron: Jeugdthesaurus NJi.

Jeugdige delinquenten: jongeren die een of meer strafbare feiten hebben gepleegd.
First offenders: jeugdigen die voor het eerst in aanraking komen met justitie. Bron: Jeugdthesaurus NJi.

Hardekernjongeren: jeugdige criminelen die veel (en ernstige) delicten plegen en verantwoordelijk zijn voor een verhoudingsgewijs groot deel van de gepleegde criminaliteit; bij veel van deze jongeren is sprake van (een combinatie van) psychosociale problemen door bijvoorbeeld een voortijdig afgebroken schoolopleiding, werkloosheid of slechte familierelaties. <http://www.justitie.nl/>

Laagopgeleiden: mensen die geen startkwalificatie hebben behaald, dus geen diploma hebben dat gelijk is aan of hoger is dan een diploma havo, vwo of mbo-2. Bron: Jeugdthesaurus NJi.

Probleemgedrag

Definitie: probleemgedrag is structureel, ongewenst en voor anderen of de persoon zelf storend gedrag. We spreken van externaliserend probleemgedrag als het gedrag in de eerste plaats problematisch is voor de (sociale) omgeving en dat onder meer tot uiting kan komen door agressie, delinquentie en alcohol- en drugsmisbruik. Bron: Jeugdthesaurus NJi.³¹

Voorbeelden van probleemgedrag

Antisociaal gedrag is negativistisch, opstandig, ongehoorzaam en vijandig gedrag tegenover autoriteitsfiguren of gedrag waarbij de grondrechten van anderen en belangrijke sociale normen of regels worden overtreden. Probleemgedrag kan voorspeld worden door te kijken naar bindingen en zelfcontrole. Bron: Jeugdthesaurus NJi.³²

Ongewenste omgangsvormen: bestaan uit alle gedragingen, opmerkingen en overige verbale en non-verbale suggesties die door de ontvanger als ongewenst en intimiderend worden ervaren. Bron: Jeugdthesaurus NJi.

Psychosociale problemen: zijn psychische problemen die samenhangen met het dagelijkse functioneren. Problemen kunnen voortkomen uit angst, psychische aandoeningen, stress, verslaving, rouwverwerking, emotionele en gezinsproblemen. Bron: Jeugdthesaurus NJi.

Radicalisering: groeiende bereidheid tot het nastreven of ondersteunen van diepingrijpende veranderingen in de samenleving (eventueel op ondemocratische wijze) die op gespannen voet staan met of een bedreiging vormen voor de democratische rechtsorde; er kan sprake zijn van politieke, religieuze of etnische motieven. Bron: Jeugdthesaurus NJi.³³

³¹ Ontleend aan: *Every Day it Hurts To Get Up*: Muziek, zelfbeschadiging en suïcidetendities onder adolescenten. Tom ter Bogt, Universiteit van Utrecht/Amsterdam; NJi Gert van den Berg.

³² Ontleend aan: Nederlands Jeugdinstituut. *CAP-J*. Classificatiesysteem voor de aard van de problematiek van cliënten in de jeugdzorg. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

³³ Ontleend aan: Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdiensten (AIVD), Begrippenlijst, Geraadpleegd op 19 februari 2009, <https://www.aivd.nl>

Definitie gezin

Een gezin is elk leefverband van een of meer volwassenen die verantwoordelijkheid dragen voor de verzorging en opvoeding van een of meer kinderen.

Gezinnen zijn de afgelopen decennia ingrijpen veranderd (CBS Trendrapport, 2010). Gezinnen worden kleiner (in 40% van de gezinnen zijn er twee thuiswonende kinderen) en er zijn andere samenlevingsvormen gekomen dan het gezin van een echtpaar met kinderen. Jaarlijks maken 33 duizend minderjarigen een scheiding mee. Eenoudergezinnen zijn in opmars, maar het merendeel van de kinderen groeit nog op in een gezinssituatie met twee ouders thuis. Het aantal minderjarige kinderen, dat opgroeit in een gezin dat afhankelijk is van de bijstand is van 2004 tot 2008 gedaald. Bron: Trendrapport CBS, 2010 p.17.

Verwante begrippen in relatie tot risico

Risicogezinnen: sociaal zwakke gezinnen waar kinderen een vergrote kans lopen op ontsporing en ontwikkelingsproblemen. Bron: Jeugdthesaurus NJi.³⁴

Multiprobleemgezinnen: gezinnen die kampen met een chronisch complex van problemen, zoals psychosociale, financiële en werkgerelateerde problemen en die vaak een verstoorde relatie met de hulpverlening hebben; de problemen bestaan vaak van generatie op generatie. Bron: Jeugdthesaurus NJi.³⁵

Problematische opvoedingssituaties: situaties waarin een verstoring of bedreiging voor het kind of de jongere bestaat in zijn lichamelijke of geestelijke gezondheid of ontwikkeling door bijvoorbeeld medische, psychosociale en/of financiële problemen of ontoereikende opvoedingskwaliteiten van een of beide ouders, door medische of psychosociale problemen van het kind zelf of door externe factoren als een onveilige buurt. Bron: Jeugdthesaurus NJi.³⁶

Opvoedingsproblemen: situatie, vanuit de opvoeder gezien, waar het opvoedingswensbeeld en het beeld van de feitelijke opvoedingswerkelijkheid niet overeenkomen en de opvoeder geen middelen of wegen (meer) ziet om dit verschil binnen een voor hem acceptabele termijn op te lossen; ook buitenstaanders kunnen dit signaleren of constateren dat de opvoeding van ouders niet effectief is. Bron: Jeugdthesaurus NJi.

Onverantwoord ouderschap: het duidelijk tekortschieten van de ouder(s) in de opvoeding van hun kind(eren), d.w.z. in de basale lichamelijke zorg en/of primaire ontwikkelingsstimulatie en/of affectieve zorg en/of pedagogische opvoeding. Bron: Jeugdthesaurus NJi.³⁷

³⁴ Ontleend aan: SDU Overheidsinformatie.

³⁵ Ontleend aan: NJi.www.multiprobleemgezinnen.nl.

³⁶ Ontleend aan: Kooijman, K. & Prinsen, B. (2003). *Meten + delen : signalering van zorgwekkende opvoedingssituaties in de jeugdgezondheidszorg*. Utrecht: NIZW.

³⁷ Ontleend aan: Onderzoek van de Gezondheidsraad en onderzoek van het Verwey Jonker Instituut i.o.v ministerie van Justitie Raad voor de Kinderbescherming.

Kinderen en armoede

343000 kinderen (14 % van het totaal aantal kinderen tussen de 5-17 jaar) wonen in een huishouden met een inkomen onder de 120% van het sociaal minimum (Jehoel Gijsbers, 2009: cijfers 2005). Bij arme kinderen gaat het relatief vaak om niet-westerse allochtonen (130.000) en eenoudergezinnen (132.000). In absolute aantallen is er een groot verschil in deelname aan sport of culturele activiteiten tussen arme en niet arme kinderen. De huidige financiële en materiële ondersteuning (die vooral aan bijstandsgroep gegeven wordt) leidt nauwelijks tot meer deelname. Daarom stelt de auteur dat er kritisch gekeken zou moeten worden naar de wijze waarop een dergelijke ondersteuning het beste gegeven kan worden. De school wordt daarbij als belangrijke route gezien om kinderen in hun vrije tijd te bereiken.

Risicofactoren verbonden aan de jongeren zelf

Achterblijvende cognitieve ontwikkeling: het in toenemende mate in staat zijn tot het opnemen, verwerken en weer opnieuw gebruiken van kennis, d.w.z. de ontwikkeling van waarnemen, denken, taalperceptie en taalproductie, bewustzijn, geheugen, concentratie enz.
Taalontwikkeling: ontwikkeling van de vaardigheden om taal te begrijpen en te produceren, d.w.z. het leren waarnemen en produceren van de klanken van de taal, de ontwikkeling van de woordenschat en het verwerven van inzicht in het hanteren van grammaticale en communicatieve regels. Bron: Jeugdthesaurus NJi.³⁸

Leerstoornissen 1. situatie waarin een kind lager presteert bij schoolse vaardigheden dan verwacht wordt op grond van zijn leeftijd en intelligentie; 2. problemen met leren door een verstandelijke beperking. Leerachterstand: achterstand in het leren door bijvoorbeeld ontwikkelingsstoornissen, gedrags- of gezinsproblemen of een achterstand in sociaal-emotionele ontwikkeling, waardoor een leerling achterblijft in de cognitieve vaardigheden. Bron: Jeugdthesaurus NJi.³⁹

Middelen gebruik: roken, drinken, slikken van middelen of deelnemen van activiteiten die verslavend kunnen zijn. Bron: Jeugdthesaurus NJi.

Tienerouderschap: jongeren die voor hun 20^e jaar een kind krijgen.

³⁸ Ontleend aan: RIVM. *Richtlijn Handboek Eenheid van taal*, Platform Jeugdgezondheidszorg, Richtlijn 2, 11 februari 2005.

³⁹ Ontleend aan: Bosdriesz, M. Nederlands Jeugdinstituut (2007).

Het Nederlands Jeugdinstituut: hét expertisecentrum over jeugd en opvoeding

Het Nederlands Jeugdinstituut is het landelijk kennisinstituut voor jeugd- en opvoedingsvraagstukken. Het werkterrein van het Nederlands Jeugdinstituut strekt zich uit van de jeugdgezondheidszorg, opvang, educatie en jeugdwelzijn tot opvoedingsondersteuning, jeugdzorg en jeugdbescherming evenals aangrenzende werkvelden als onderwijs, justitie en internationale jongerenprojecten.

Missie

De bestaansgrond van het Nederlands Jeugdinstituut ligt in het streven naar een gezonde ontwikkeling van jeugdigen, en verbetering van de sociale en pedagogische kwaliteit van hun leefomgeving. Om dat te kunnen bereiken is kennis nodig. Kennis waarmee de kwaliteit en effectiviteit van de jeugd- en opvoedingssector kan verbeteren. Kennis van de normale ontwikkeling en opvoeding van jeugdigen, preventie en behandeling van opvoedings- en opgroeioproblemen, effectieve werkwijzen en programma's, professionalisering en stelsel- en ketenvraagstukken. Het Nederlands Jeugdinstituut ontwikkelt, beheert en implementeert die kennis.

Doelgroep

Het Nederlands Jeugdinstituut werkt voor beleidsmakers, staffunctionarissen en beroepskrachten in de sector jeugd en opvoeding. Wij maken kennis beschikbaar voor de praktijk, maar genereren ook kennisvragen vanuit de praktijk. Op die manier wordt een kenniscyclus georganiseerd, die de jeugdsector helpt het probleemoplossend vermogen te vergroten en de kwaliteit en effectiviteit van de dienstverlening te verbeteren.

Producten

Het werk van het Nederlands Jeugdinstituut resulteert in uiteenlopende producten zoals een infolijn, websites, tijdschriften, e-zines, databanken, themadossiers, factsheets, diverse ontwikkelings- en onderzoeksproducten, trainingen, congressen en adviezen.

Meer weten?

Wilt u meer weten over het Nederlands Jeugdinstituut of zijn beleidsterreinen, dan kunt u terecht op onze website www.nji.nl.

Wilt u op de hoogte blijven van nieuws uit de jeugdsector? Neem dan een gratis abonnement op onze digitale Nieuwsbrief Jeugd.