

Agency arrangeren bij jongerenwerk op school

Casus Openbare Scholengemeenschap Bijlmer en Swazoom Welzijn

Mehmet Day
Merel Driessen

Agency arrangeren bij jongerenwerk op school

Casus Openbare Scholengemeenschap Bijlmer en Swazoom Welzijn

Mehmet Day
Merel Driessen

Met medewerking van
Marjolijn Distelbrink
Soesja Boogaardt

Utrecht, april 2023

Inhoud

Voorwoord	4	5	Wat zijn randvoorwaarden bij het arrangeren van agency in en rondom jongeren van jongerenwerk op school?	24	
1	Inleiding	5	5.1.	Samenwerking structuur: draagvlak	24
1.1.	Onderzoekvragen en aanpak	7	5.2.	Tussenpositie: prestatievrij contact	25
1.2.	Agency: conceptuele verkenning	8	5.3.	Rol in de buitenschoolse activiteiten: OSB Breed	26
1.3.	Leeswijzer	9			
2	Jongerenwerk op school: casus OSB/Swazoom	10	6	Afsluitend	28
2.1.	Jongerenwerk op de OSB in samenwerking met Swazoom	11		Geraadpleegde bronnen	31
2.2.	Het huidige onderzoek	12			
3	Wat doet jongerenwerk op school met en voor jongeren als het om agency arrangeren gaat?	13			
3.1.	Aanwezigheid	13			
3.2.	Toegankelijkheid en kleine contactmomenten	14			
3.3.	Veiligheid	15			
3.4.	Integrale positie van de jongerenwerker in school	16			
4	Hoe arrangeert jongerenwerk op school agency voor (en rondom) jongeren en wat maakt dat dat werkt?	17			
4.1.	Individuele Benadering	17			
4.2.	Gelijkwaardigheid	19			
4.3.	Kennis over de leefwereld	20			
4.4.	Bondgenootschap en belangenbehartiging	21			

Voorwoord

Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het Kenniscentrum Ongelijkheid van de gemeente Amsterdam. Het Kenniscentrum gaf een breed consortium van onderzoekers en praktijkpartners de opdracht samen een onderzoeksvoorstel te formuleren en de kans het onderzoek uit te voeren. We danken het Kenniscentrum voor het kunnen uitvoeren van dit in onze ogen waardevolle onderzoeks- en ontwikkelwerk dat hopelijk bijdraagt aan het verminderen van kansenongelijkheid.

Het veldwerk waarover in dit rapport verslag wordt gedaan is uitgevoerd door onderzoekers en stagiairs van het Verwey-Jonker Instituut. We danken stagiairs Ilham el Masoudi en Sandrine Umuhire, die in 2022 meedraaiden in het onderzoek, voor hun harde en goede werk aan zowel het uitvoerende onderzoek als de literatuurstudie. Merel Driessen en Soesja Boogaardt zijn in de laatste fase van het veldwerk en bij de analyse en verslaglegging betrokken geraakt als stagiair. Ook zij hebben heel waardevolle bijdragen geleverd, waarvoor dank. De vraagstelling, opzet van het onderzoek en inbedding in de literatuur is gezamenlijk werk van het hele onderzoeksteam. Behalve al genoemde stagiairs en Verwey-Jonker onderzoekers Mehmet Day, Inti Soeterik en Marjolijn Distelbrink maakten onderzoekers van Stichting Alexander (Tarik Pehlivan, Nickey van de Berg en Mamtaz Yusuf), en in het begin van het onderzoek Marc Noom (HvA/UvA) hier deel van uit. En Sebastian Abdallah (HvA) en Monique Volman (UvA), projectleiders van het geheel die het project op heel prettige wijze sturing gaven. Altijd ruimte gevend aan onze agency, nieuwe inzichten aanreikend en motiverend. We zijn in 2022 als onderzoeksgroep steeds samen op zoek gegaan naar de invulling van het begrip agency, vanuit literatuur en praktijk, naar het verhaal dat hieruit naar voren komt en naar hoe we dat het

beste kunnen vertellen. De vele gesprekken met het team gaven inspiratie en richting aan het werk dat we in de praktijk uitvoerden. Er werd met aandacht naar elkaar geluisterd en we kwamen steeds verder in ons verhaal. We danken onze collega-onderzoekers van de andere organisaties voor het fijne teamwork. Mooi was ook de blik van de jongeren-onderzoekers uit de praktijken die via Stichting Alexander bij ons terecht kwam.

Inspiratie en meedenken kwam zeker ook van de praktijkpartners die ons toelieten in hun praktijken en lieten meekijken bij hun mooie manier van werken met jongeren. Fan Verhallen, Nina Wendel en Sjoerd Bakker noemen we daarbij in het bijzonder. Dat ze ons toelieten in hun dagelijkse werk was mede te danken aan de goede contacten die projectleider Sebastian Abdallah van de HvA aan het begin van het project tot stand wist te brengen en het vertrouwen dat hij wist te wekken bij de praktijkpartners dat het meedoen aan het project waardevol was en iets wezenlijks zou bijdragen, voor zowel de eigen praktijk als voor jongeren in Amsterdam. Ook de nieuwe partners zeiden tegen hem volmondig ja. Met hen en met jongeren uit hun praktijken maakten we gezamenlijk al een mooie start voor 2023 toen we de bevindingen deelden in februari. Tot slot natuurlijk dank aan alle andere betrokkenen en jongeren die ons lieten meekijken in hun wereld en met hen lieten ontdekken hoe agency vorm krijgt.

Marjolijn Distelbrink
Inti Soeterik
Mehmet Day

1 Inleiding

Kansenongelijkheid vormt een belangrijke uitdaging voor veel moderne samenlevingen. De veronderstelling dat personen met vergelijkbare (mentale) capaciteiten en inspanningen via gelijke toegang tot dezelfde basisvoorzieningen tot dezelfde opleidings-uitkomsten of maatschappelijke posities kunnen komen vond lang weerklank (Jin & Ball, 2020). Recent is er meer ruimte voor de erkenning van het bestaan van een klassenstructuur en de mogelijke structurele belemmeringen en achterstelling waar individuen hierbinnen mee te maken kunnen krijgen (Vrooman, Boelhouwer, Iedema & van der Torre, 2023). Daarbij gaat ongelijkheid verder dan alleen verschillen in vermogen, opleiding of inkomen. Het omvat ook andere hulpbronnen zoals cultureel en sociaal kapitaal en beperkt zich daarmee niet alleen tot het economische domein (Bourdieu, 1986; Vrooman et al., 2023). Kansenongelijkheid kan samenhangen met ongelijke toegang tot middelen of hulpbronnen, maar ook met uitsluitende structuren (Felten et al., 2021). Bijvoorbeeld met uitsluiting op basis van bijvoorbeeld etnisch-culturele achtergrond, gender, seksuele identiteit of oriëntatie of andere kenmerken, of combinaties hiervan. Uitsluiting kan spelen in individuele gevallen maar is ook ingebed in systemen en instituties (ibid.). Kansenongelijkheid begint al in het onderwijs. Een belangrijke vraag die opkomt als het gaat om kansenongelijkheid, is: hoe kunnen burgers, en specifiek kinderen en jongeren die hiermee te maken krijgen hun kansen keren? Hoe kunnen zij regie nemen over hun eigen leven? Hoe kunnen zij in hun eigen leven hindernissen uit de weg ruimen die belemmerend werken voor hun kansen om zo hun achterstand te overwinnen en wat helpt hen dan daarbij? Maar ook: hoe kunnen zij individueel of als groep ruimte opeisen, hun stem laten horen, en ook zaken aankaarten die breder spelen dan alleen binnen hun persoonlijke leven? Het ongelijkheidsvraagstuk dwingt ons samen

na te denken, juist met jongeren, onder meer over manieren waarop zij hierin kunnen worden begeleid en ondersteund.

In het sociale domein rondom jeugd bestaan veel initiatieven die werken met en voor jongeren die jongeren contexten, gereedschappen en netwerken bieden die hen helpen hindernissen in het eigen leven uit de weg te ruimen of achterstand te overwinnen. Ook zijn er initiatieven die jongeren handvatten en een podium bieden om hun ruimte te claimen en hun stem te laten klinken. In dit project onderzoeken wij drie van deze praktijken. We kijken wat de werkzame factoren zijn die maken dat agency gearrangeerd wordt met, voor en rondom jongeren in achtergestelde posities, waardoor verandering van onderop mogelijk wordt. Het begrip agency wordt in de literatuur doorgaans beschreven als de tegenhanger van structuur. Agency is een van de kernconcepten binnen de hedendaagse sociale wetenschappen en kent een veelvoud aan verschillende interpretaties (Sewell, 1992; Stetsenko 2019). Ondanks dat het een abstract en veelomvattend begrip betreft, zijn veel definities in de kern te herleiden tot de mogelijkheid invloed uit te oefenen op het eigen leven en het vorm kunnen geven aan het eigen bestaan. Dat 'invloed uitoefenen' kan vorm krijgen aan de hand van kleine acties op meer individueel niveau, maar ook aan de hand van grotere acties, op meer collectief/ maatschappelijk niveau (Abdallah et al., te verschijnen). Om agency mogelijk te maken is het zowel nodig zelfvertrouwen en bepaalde individuele vaardigheden te ontwikkelen, als ook bewustzijn van de eigen context en bredere maatschappelijke structuren, en het vermogen om samen met anderen actie te ondernemen (ibid.). Het ontwikkelen van agency kan onder meer bijdragen aan het persoonlijk welzijn van jongeren, aan maatschappelijke participatie en de betrokkenheid bij maatschappelijke thema's (Abdallah & Kaulingfreks, 2021; Holbein, 2017). Waar agency maatschappelijk of collectief wordt, kan het ook bijdragen aan systeemverandering.

Het onderzoeksproject

In het project 'Agency arrangeren' onderzoeken de Hogeschool van Amsterdam, de Universiteit van Amsterdam, Stichting Alexander en het Verwey-Jonker Instituut in opdracht van het Kenniscentrum Ongelijkheid hoe jongeren binnen verschillende praktijken begeleid en gestimuleerd worden om hun handelingsvermogen, ofwel agency, te vergroten. Het gaat om een casestudie-onderzoek, waarbij de focus ligt op het in kaart brengen van de elementen in activiteiten voor en met jongeren tussen de twaalf en achttien jaar die de ontwikkeling van agency ondersteunen. Het onderzoeksproject is opgedeeld in twee fases en drie onderdelen: een literatuurstudie, een casestudie-onderzoek (dat de kern van het onderzoek vormt) en een verbredende en verdiepende fase.

In de eerste fase van het onderzoeksproject is een participatief onderzoek uitgevoerd binnen drie partnerorganisaties (cases) die ieder op eigen wijze vorm geven aan het bevorderen van agency onder de specifieke doelgroep van jongeren in een positie van maatschappelijke achterstelling of verhoogde kwetsbaarheid. Deze organisaties zijn Jongerenwerk op school van Openbare Scholengemeenschap Bijlmer door Swazoom Welzijn, Stichting Studiezalen en Studio 52nd. We hebben in dit onderzoek specifiek gekeken naar initiatieven die domeinoverstijgend zijn in de zin dat ze jongeren ondersteunen in verschillende leefdomeinen; niet alleen het domein van het schoolse leren bijvoorbeeld. In de initiatieven werken verschillende partijen met elkaar samen; gezamenlijk maken zij de ruimte die nodig is voor jongeren om de benodigde vaardigheden, netwerken et cetera te ontwikkelen of op te doen. Het betreft initiatieven die iets extra's bieden wat binnen de reguliere instituties alleen niet geboden wordt of kan worden, maar er wel bij is aangehaakt zodat verbindingen gelegd kunnen worden die nodig zijn (bijv. de onderhavige casus van deze rapportage: jongerenwerk op school). De initiatieven werken soms expliciet aan randvoorwaarden die kansenongelijkheid kunnen verminderen, zoals het verminderen van de impact van armoede in het gezin (Studiezalen). De initiatieven bewegen zich in voor jongeren veilige en prettige tussenruimtes, die maken dat ze werken, zoals in de rapporten naar voren komt. Ze verbinden vaak vrije tijd,

wijk, school en thuis terwijl ze niet een expliciet onderdeel zijn van een van die domeinen (of daar hun eigen positie hebben die juist het verschil maakt). Er is gezocht naar initiatieven die jongeren niet alleen bij hun individuele agency ondersteunen maar ook kiemen in zich dragen voor de ontwikkeling van meer collectieve vormen van agency.

Binnen Stichting Studiezalen, Studio 52nd en Jongerenwerk op school is tegelijkertijd onderzoek uitgevoerd door jongeren zelf – onder leiding van Stichting Alexander – en door 'volwassen onderzoekers' van het Verwey-Jonker Instituut. Gelijkzeitig met het veldwerk is gewerkt aan de literatuurstudie, waarin onder meer het concept 'agency' vanuit verschillende benaderingen wordt beschreven. Een eerste concept van de literatuurstudie is benut voor het onderzoeksinstrumentarium. Over de literatuurstudie zal apart worden gerapporteerd (Abdallah et al., te verschijnen). Voortdurend is door het jaar heen met het onderzoeksteam afgestemd en doorgedacht over het concept agency en hoe dat in de praktijk te definiëren en te onderzoeken is.

Voortbouwend op de inzichten uit het eerste onderzoeksjaar (2022), gaan we in de verdiepende en verbredende fase van het tweede jaar onderzoeken hoe het bevorderen van agency expliciet en praktisch kan worden gemaakt in de benadering, werkwijze en activiteiten van domeinoverstijgende initiatieven voor jongeren. In aanvulling op de eerdere drie praktijken die opnieuw terugkomen in fase twee, worden er in het tweede jaar ook twee nieuwe partnerorganisaties betrokken: Combiwel Nieuw-West en Sociaal Cement. Ook wordt aanvullend gewerkt aan een metastudie waarin de bevindingen uit de eerste fase worden gebundeld. In dit rapport (en twee andere rapporten) beschrijven we de bevindingen uit het onderzoek dat het Verwey-Jonker Instituut uitvoerde. Over het jongerenonderzoek is eveneens een afzonderlijk rapport uitgebracht. Dit specifieke rapport gaat over de casus Jongerenwerk op school.

1.1. Onderzoeksvragen en aanpak

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de manieren waarop agency bij Stichting Studiezalen wordt gearrangeerd. De hoofdvraag die hierbij het vertrekpunt was, luidt:

Welke elementen van domeinoverstijgende initiatieven ondersteunen jongeren van 12-18 jaar die in een maatschappelijke achterstandspositie verkeren en/of anderszins kwetsbaar zijn, in het ontwikkelen van agency?

Om deze vraag zo goed en compleet mogelijk te kunnen beantwoorden, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Wat komen jongeren tegen in hun leven in verschillende leefdomeinen wat hun ontwikkeling en mogelijkheden beperkt, versterkt of stimuleert?
2.
 - 2a. In hoeverre en hoe bieden de onderzochte initiatieven jongeren nieuwe hulpbronnen (bijv. zelfvertrouwen, netwerk, enz.) en versterken ze hun competenties en bestaande hulpbronnen?
 - 2b. In hoeverre en hoe dragen deze initiatieven bij aan kritisch denken en maatschappelijke bewustwording en spreken ze jongeren aan als 'change-makers'?
 - 2c. Hoe dragen de initiatieven bij aan het ontwikkelen van netwerken, allianties en omstandigheden, gericht op het agenderen en verbeteren van maatschappelijke misstanden?
3. Welke elementen werken daarbij en welke randvoorwaarden zijn daarbij ondersteunend
 - in het directe contact met jongeren?
 - in de professionele samenwerking?
4. Op welke manieren zijn de werkzame elementen te vertalen naar andere contexten of initiatieven?

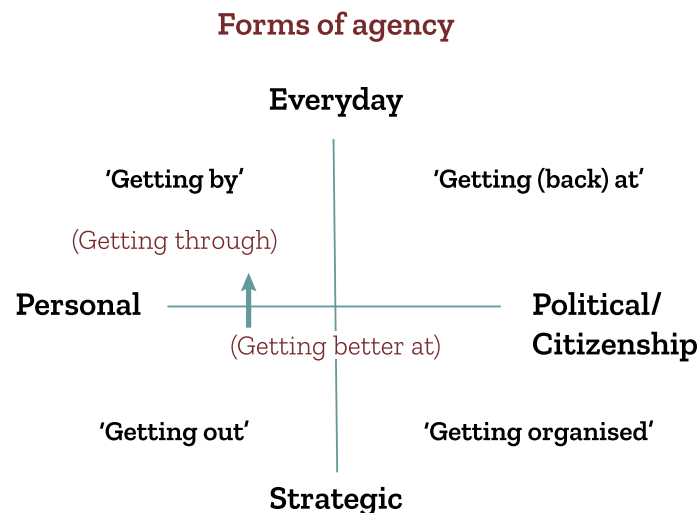
Het antwoord op de eerste vraag geeft feitelijk een onderbouwing van waarom het nodig is de agency van jongeren die bij het initiatief komen te ondersteunen. Welke kwetsbaarheden hebben zij? De tweede vraag (uitgesplitst in drie deelvragen) gaat over bronnen, vaardigheden, houdingen of bewustwording, die jongeren krijgen bijgebracht binnen of via de initiatieven die maken dat zij eerder tot agency kunnen komen. De derde onderzoeksvraag gaat in op de werkzame elementen bij het ondersteunen van dat wat jongeren ontwikkelen en wat hen helpt tot agency te komen. Jongeren kunnen door de contexten waarin ze opgroeien beperkt worden in hun agency, maar ook juist gestimuleerd worden om tot agency te komen in hun individuele leven of om beperkende systemen te bevragen of ongelijkheid te agenderen (Abdallah et al., te verschijnen). We onderzoeken welke arrangementen of elementen daarbij helpend zijn. De vierde vraag zal maar beperkt worden beantwoord in de deelrapporten over de initiatieven. Deze komt uitgebreider aan de orde in de nog te verschijnen afzonderlijke meta studie en in de tweede fase, die in 2023 plaatsvindt.

Op basis van interviews, participerende observatie en documentanalyse is verkend op welke manier jongeren worden ondersteund bij het ontwikkelen van agency. Documenten of beeldmateriaal van de initiatieven zelf zijn gebruikt om een eerste beeld te krijgen van wat zij (beogen te) doen. Dat beeld is getoetst en aangevuld met interviews, observaties en tussentijdse gesprekken met de initiatieven. Voor de interviews en observaties zijn topiclijsten en observatieschema's ontwikkeld waarin concepten zijn verwerkt uit de literatuur (en uit de stukken van de initiatieven zelf). De data voor dit casusonderzoek is voornamelijk verzameld op de locatie van de Openbare Scholengemeenschap Bijlmer. De exacte invulling van het veldwerk wordt in paragraaf 2.2 verder toegelicht.

1.2. Agency: conceptuele verkenning

De initiatieven die in het onderzoeksproject bestudeerd worden dragen elk op hun eigen manier bij aan de ontwikkeling van agency onder jongeren in een kwetsbare positie. Het kan hierbij gaan om het stimuleren van agency op individueel maar ook op meer collectief niveau. Beide dimensies zijn in ons onderzoek relevant. Individuele kansenverbetering door bijvoorbeeld hulpbronnen aangereikt te krijgen of zelfvertrouwen, is waardevol voor jongeren. Maar soms is meer nodig om daadwerkelijk meer kansen te krijgen; wij onderzoeken daarom ook hoe initiatieven jongeren ondersteunen bij bewustwording van structuren van ongelijkheid; hoe ze hen helpen om changemakers te worden (Abdallah et al., te verschijnen).

Uit de literatuurstudie die we voor dit onderzoeksproject deden, komen verschillende relevante concepten gerelateerd aan- en visies op agency naar voren. Interessant voor het onderzoek is de agency taxonomie van Ruth Lister (2004, 2015). Lister onderscheidt vier typen agency, die zijn ingedeeld op basis van de mate waarin ze gaan over persoonlijk of politieke agency, en of ze gaan over het alledaagse of juist het strategische niveau. De vier typen agency die ze onderscheidt zijn 'getting out', 'getting by', 'getting (back) at' en 'getting organized' (zie figuur).



Figuur uit: *'To count for nothing': Poverty beyond the statistics, British Academy Lecture 1 read 5 February 2015 RUTH LISTER Fellow of the Academy. Journal of the British Academy, 3, 139–165. DOI 10.5871/jba/003.139 Posted 1 September 2015. © The British Academy 2015*

Bovenstaande figuur geeft een beeld van hoe Lister's (2004, 2015) indeling in typen van agency in elkaar zit. In haar onderzoek gebruikt ze de indeling onder andere voor uitleg over verschillende vormen van omgang met armoede. 'Getting by' gaat over datgene wat mensen in het dagelijks leven doen om zich staande te houden (in het geval van armoede bijvoorbeeld: middelen delen, stress-management, uitgaven verminderen). Dit type agency vraagt veel van betrokkenen maar wordt niet altijd als agency herkend. De tweede onderscheiden vorm is 'getting out'. Dit heeft betrekking op het individuele strategisch handelen om uit een situatie te geraken. Als we dit vertalen naar jongeren: bijvoorbeeld proberen je onderwijspositie te verbeteren door extra hard je best te doen. Beide typen van agency zijn reacties op gegeven omstandigheden; ze stellen structuren van ongelijkheid niet ter discussie. 'Getting organized' en 'getting back at' verwijzen naar vormen van agency waarbij wordt gezocht naar verbetering voor zichzelf én de groep, onder meer via activisme

of politieke activiteiten (Abdallah et al., te verschijnen). 'Getting (back) at' is daarbij wat informeler, gaat meer om symbolisch of minder institutioneel georiënteerd verzet. Bijvoorbeeld het niet nakomen van regels of het verbergen van informatie. 'Getting organized' betreft vormen van agency waarbij burgers zich organiseren en ongelijkheid echt agenderen of proberen te verminderen. Al deze vormen van agency nemen we mee in het onderzoek; waarbij we zeker ook geïnteresseerd zijn in de meer politieke of collectieve vormen.

Aansluitend bij het werk van Lister is onder andere het begrip transformatieve agency (Stetsenko, 2019) relevant. Dit type agency sluit aan bij de meer politieke vormen van agency die Lister (2004) noemt. Hier gaat het om praktijken en acties waarin het bevragen, uitdagen en veranderen van de bestaande structuren centraal staat. Ruimte creëren voor deze transformatieve vorm van agency betekent vooral aandacht geven aan de stem van gemarginaliseerde jongeren en hen de tools bieden om potentiële verandering te bewerkstelligen. Het kan daarbij zowel gaan om kleine veranderingen als grote, meer politieke verandering. Stetsenko (2019) benadrukt in haar benadering dat degenen die structuren pogen te veranderen tegelijkertijd zelf ook veranderen. Individuele en collectieve agency liggen daarmee ook in elkaars verlengde.

Inzichten over hoe agency voor jongeren te ondersteunen komen onder andere uit het jongerenwerk. Samen met jongeren doelen stellen, in een veilige setting met hen praten en zonder oordeel écht naar ze luisteren, een positieve benaderwijze, naast jongeren staan, transparant zijn en regie geven aan jongeren zijn belangrijke elementen (bijv. Boomkens et al., 2018). Dit soort elementen komen ook naar voren als cruciaal bij participatie-bevorderende methoden (bijv. Pehlivan & Rutjes, 2020). Een verwant begrip binnen het jongerenwerk is de talentgerichte benadering (Abdallah et al., 2016), die de nadruk legt op hoe jongeren niet alleen geholpen kunnen worden hun talenten te ontdekken en waarderen, maar ook bij hoe ze deze echt kunnen oefenen in de praktijk. Een

andere benadering in jongerenwerk die raakt aan het idee van agency is Youth Organizing (Awad et al., 2018). Youth Organizing gaat over het versterken van het zelforganiserend vermogen van jongeren door het initiatief echt bij jongeren leggen en hen zelf de regie te laten nemen (ibid.).

1.3. Leeswijzer

In de volgende hoofdstukken van dit rapport bespreken we allereerst wat het Jongerenwerk op school is. In hoofdstuk 2 beschrijven we hoe de samenwerking tussen de school (OSB) en het jongerenwerk (Swazoom Welzijn) eruit ziet en geven we ook een korte beschrijving van onze onderzoeksactiviteiten. In de drie hoofdstukken erna komen de bevindingen uit het onderzoek aan de orde. We gaan allereerst in op de vraag welke kerncomponenten binnen de aanpak van Jongerenwerk op school helpen agency te ontwikkelen bij jongeren (hoofdstuk 3). In hoofdstuk 4 beschrijven we welke werkzame elementen we tegenkomen bij jongerenwerk op school voor agency bij jongeren. Vervolgens gaan we (hoofdstuk 5) in op de randvoorwaarden die nodig zijn in de context van jongerenwerk in school om het werk met de jongeren te kunnen uitvoeren zodat het werkt. We sluiten in hoofdstuk 6 af met conclusies en enkele reflecties.

2 Jongerenwerk op school: casus OSB/Swazoom

Steeds meer scholen voor voortgezet onderwijs (VO) en jongerenwerkorganisaties werken samen om schooluitval te voorkomen en een preventieve aanpak te bieden bij het versterken van de schoolcarrière en de ontwikkeling van leerlingen (van Dijk, Koetsenruijter & Sieckelinck, 2023). De samenwerking tussen het jongerenwerk en VO groeit en sluit aan bij de recente aandacht voor de omstandigheden waarin jongeren in Nederland opgroeien. Voorbeelden hiervan zijn de toenemende zorgen over het gebruik van sociale media en de bijbehorende hulpvragen (Nederlands Jeugdinstituut, 2022), de toename van jongeren die op jonge leeftijd in de criminaliteit belanden (Stichting School & Veiligheid, 2022), de stijging van mentale en schoolgerelateerde problemen als gevolg van lockdowns en de groeiende kansenongelijkheid in het algemeen (Rijnders et al., 2021).

Scholen hebben de belangrijke en uitdagende taak om jongvolwassenen te voorzien van een startkwalificatie om hun weg in de samenleving te vinden. Docenten, onderwijsondersteunend personeel op school en jongerenwerkers hebben allemaal een directe invloed op de ontwikkeling van jongeren. Het jongerenwerk ondersteunt en begeleidt jongeren om zich te ontwikkelen tot volwaardige individuen en om hen in staat te stellen om zelfstandig een plek te verwerven in de brede maatschappij. Jongerenwerkers brengen specifieke kunde mee vanuit hun kennis van en betrokkenheid bij de leefwereld van de jongeren. Ze zijn in staat om in een vrijblijvende sfeer contacten op te bouwen, pedagogische relaties aan te gaan en van daaruit gedrag te beïnvloeden en zorgsignalen op te pikken (Metz, 2017). Waar het onderwijspersoneel

hun aandacht richten op vorderingen in de klas en ontwikkelingen op het gebied van schoolprestaties, wat mogelijk kan leiden tot een soort controlerende functie, kunnen jongerenwerkers een meer gelijkwaardige relatie aangaan met leerlingen. Vanuit de pedagogische expertise kan het jongerenwerk het docententeam adviseren in de aanpak van individuele leerlingen en groepen leerlingen. Jongerenwerk op school biedt de mogelijkheid tot een samenhangend aanbod van activiteiten en functies die gericht zijn op de brede ontwikkeling van leerlingen. Leerlingen kunnen bij jongerenwerkers terecht voor bijvoorbeeld een praatje, laagdrempelig advies, ontspanning met schoolgenoten, individuele coaching, talentontwikkeling en verwijzing naar meer gespecialiseerde hulp (Sarti et al., 2019).

In een onderzoek naar de samenwerking tussen scholen en jongerenwerkers vanuit de Hogeschool van Amsterdam, identificeerden Rijnders et al. (2021) vier werkzame elementen voor een succesvolle samenwerking: partnerschap, afstemming, bekendheid en toegankelijkheid. Partnerschap refereert aan het feit dat de school en jongerenwerk aparte maar gelijkwaardige voorzieningen zijn met elk hun eigen expertise en ervaring, wat binnen een gedeeld doel elkaar aanvult en versterkt. Afstemming gaat over de versterkende werking van doorgaande informatie-uitwisseling tussen beide partijen. Bekendheid als werkend element omvat het bekend maken van de mogelijkheden die jongerenwerk biedt naar jongeren, alsook schoolpersoneel. En tot slot, toegankelijkheid, verwijst naar de bereikbaar- en benaderbaarheid van het jongerenwerker(s) voor de betrokken onderwijsprofessionals en leerlingen.

Het onderzoek benoemt daarnaast drie randvoorwaarden voor een goede samenwerking tussen school en jongerenwerk (ibid.). Allereerst, een structurele financiering die langdurige samenwerking weet te waarborgen. De tweede geïdentificeerde voorwaarde is draagvlak creëren en behouden, waarin de positie van jongerenwerk binnen de school staat. De laatste randvoorwaarde

is de daadwerkelijke facilitering van het jongerenwerk. De genoemde werkzame elementen en randvoorwaarden zullen in het huidige casuonderzoek als analysekader worden meegenomen in de bestudering van stimuleren van agency onder jongeren door middel van jongerenwerk op school

2.1. Jongerenwerk op de OSB in samenwerking met Swazoom

Open Schoolgemeenschap Bijlmer (OSB) is een openbare voorgezet onderwijsinstelling in de wijk Bijlmermeer in Amsterdam Zuidoost. Met in totaal bijna 1300 leerlingen worden op het OSB vmbo-b, -k, -(g)t, havo en vwo-atheneum aangeboden (Scholen op de Kaart, 2023). De school bevindt zich in een wijk met veel armoede, uitdagingen op het gebied van veiligheidsvraagstukken en kansenongelijkheid. Tegelijkertijd is de school aantrekkelijk voor veel ouders en leerlingen vanwege de kwaliteit van het onderwijs en de heterogene brede brugklassen. In Amsterdam zijn sinds het jaar 2021 35 jongerenwerkers gestart op 19 verschillende middelbare scholen verspreid over de stad in het kader van het project Jongerenwerk in School. OSB is een van de scholen in Amsterdam die onderdeel is van het stedelijk project Jongerenwerk in School. Voor dit project werkt OSB samen met de welzijnsorganisatie Swazoom Welzijn, een organisatie in Amsterdam Zuidoost die jongerenwerk aanbiedt. Jongerenwerk in school wordt gefinancierd vanuit het programma Positief Perspectief van afdeling Jeugd en afdeling Onderwijs Gemeente Amsterdam, in samenwerking met het Samenwerkingsverband voortgezet onderwijs Amsterdam-Diemen.

OSB beschrijft zichzelf als *"een uitdagende school"* met *"betrokken docenten en mentoren die in je geloven en je helpen om te groeien."* (OSB Website, 2023). Om deze groei te arrangeren biedt OSB naast regulier onderwijs ook verdiepende kunst- en cultuurprojecten, Cambridge Engels lessen en diverse sportmogelijkheden - waaronder sportklassen. Hiernaast zijn er voor leerlingen met muzikale en technische interesses mogelijkheden binnen het Symfonieorkest en het

Creator's Lab. Onder het motto *"willen is kunnen"* zet OSB zich in om jongeren de tools bieden om hun passies te ontdekken en hun doelen te kunnen bereiken. Naast docenten en mentoren, investeert OSB in verdere leerlingbegeleiding door samenwerkingen met jongerenwerkers en leerling- en zorgcoördinatoren. Zoals menig onderwijsinstelling heeft OSB het primaire doel om leerlingen te begeleiden naar hun middelbareschooldiploma en om ze voor te bereiden op een toekomst na het voorgezet onderwijs. Hierbinnen zijn leerprestaties van belang, maar OSB schenkt ook expliciete aandacht aan het begeleiden van *"levenslessen"*. In OSB's visie is een school een *"mini-maatschappij waar je leert over jezelf en van elkaar"* en is het doel om leerlingen klaar te stomen voor de 'grote' maatschappij (OSB Website, 2023). Ook buiten schooltijd biedt OSB begeleiding onder het programma OSB Breed. OSB Breed omvat naschoolse activiteiten, vaak gericht op sport, kunst of cultuur. Alle leerlingen zijn welkom om gebruik te maken van de OSB Breed faciliteiten en worden zo gestimuleerd om te ontdekken waar hun passie ligt. De jongerenwerker(s) die actief is/zijn op de OSB krijgen hierbij een belangrijke rol toegedicht. Zo wordt een aantal buitenschoolse activiteiten door de jongerenwerker georganiseerd en/of gecoördineerd. De voornaamste verwachting van de school om jongerenwerkers in te zetten betreft de bijdrage die een jongerenwerker kan leveren aan de veiligheid op school en dat de jongerenwerker een vertrouwde relatie opbouwt met groepen leerlingen. De invulling van dat laatste komt vaak tot uiting in het bouwen van persoonlijke connecties met leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben en *'in the know'* blijven rondom sociale of lokale dynamieken onder jongeren. De jongerenwerker wordt daarmee als een belangrijke schakel gezien in de link tussen wijk en school. Ook is de inzet om via de jongerenwerker kennis op te doen over ontwikkelingen binnen de jongerencultuur en samen na te denken over hoe daar als school mee om te gaan.

2.2. Het huidige onderzoek

In de periode van het onderzoek was één jongerenwerker op de school actief. In dit casuonderzoek is data verzameld aan de hand van observaties op locatie over het werk van deze jongerenwerker. Een onderzoeker is op vier verschillende dagdelen mee gaan lopen met de jongerenwerker op school en tijdens activiteiten en interviewde hem meerdere malen. Aanvullend zijn korte interviews afgenomen met jongeren zelf, een groepsgesprek met jongeren en zijn vier onderwijs- en zorgprofessionals van de school geïnterviewd. De observaties en interviews waren gericht op de wijze waarop de jongerenwerker zijn ondersteuning biedt aan de leerlingen, hoe deze ondersteuning eruit ziet en op welke manier de jongerenwerker zijn rol binnen de schoolmuren pakt. De korte gesprekken met leerlingen kwamen voort uit contacten tijdens de observaties van de onderzoeker, met name tijdens de pauzes waar de jongerenwerker rondloopt op school en de onderzoeker met hem meeliep. Op een gegeven moment werd de onderzoeker voor veel leerlingen een bekend gezicht, waardoor er vlotter contact ontstond. Een groepsgesprek werd gevoerd na een observatie van een activiteit met deelnemende leerlingen. Tot slot zijn de resultaten van de onderzoeksactiviteiten voorgelegd aan de jongerenwerker om er op te reflecteren. Daarmee is het dataverzamelingstraject afgerond en is de opgehaalde data op de eerste plaats geanalyseerd, om vervolgens te kijken hoe de jongerenwerker in zijn werkzaamheden jongeren ondersteunt in hun agency. Tussentijdse gesprekken met het brede onderzoeksteam en tussentijdse presentaties en besprekingen daarvan zijn benut om de analyse aan te scherpen. De gerapporteerde bevindingen zijn in concept gedeeld met en becommentarieerd door het bredere onderzoeksteam. Daarnaast zijn ze gepresenteerd tijdens een bijeenkomst waarbij de jongerenwerker zelf, enkele jongeren van OSB, maar ook jongeren en vertegenwoordigers van andere initiatieven aanwezig waren.

Hoewel in het huidige onderzoek niet zozeer de samenwerking tussen jongerenwerk en school centraal staat, maar eerder de mogelijke impact van deze samenwerking op agency van jongeren (en hoe deze kan worden gestimuleerd), zijn de eerder genoemde bevindingen van Rijnders et al. (2021) relevant om mee te nemen in de uiteindelijke analyses. Zo kan worden getoetst in hoeverre de genoemde werkzame mechanismen en randvoorwaarden in deze specifieke casus aan de orde zijn, en/of mogelijk toepasbaar kunnen zijn. De centrale vraag van deze studie is in hoeverre jongerenwerk op school kan bijdragen aan de positieve ontwikkeling van leerlingen en een discourse kan ontwikkelen voor agency arrangeren, kijkend naar de samenwerking tussen de Open Schoolgemeenschap Bijlmer (OSB) en Swazoom Welzijn. De onderhavige rapportage is een presentatie van de bevindingen van het huidige onderzoek.

3 Wat doet jongerenwerk op school met en voor jongeren als het om agency arrangeren gaat?

Om de agency en breder de ontwikkeling van jongeren te kunnen bevorderen door middel van jongerenwerk op school, is een aantal elementen van belang die maken dat er daadwerkelijk toegang is voor jongeren tot het jongerenwerk. Het traditionele jongerenwerk bevindt zich vaak op straat of in de buurtcentra. Door jongerenwerkers in de schoolomgeving te betrekken, is de bereikbaarheid en toegankelijkheid van het aanbod van jongerenwerk eerder voorhanden. Daarnaast is er nog een aantal elementen die maken dat de jongerenwerker een specifieke functie krijgt bij het ontwikkelen van agency voor jongeren. In dit hoofdstuk beschrijven we een viertal kerncomponenten in de aanpak die de basis vormen om jongeren bij de ontwikkeling van agency te kunnen ondersteunen. Het betreft kerncomponenten die feitelijk gaan over het opbouwen van de relatie met de jongeren: aanwezigheid, toegankelijkheid, veiligheid en de specifieke positie van de jongerenwerker op school.

3.1. Aanwezigheid

De eerste kerncomponent heeft betrekking op de constante aanwezigheid van de jongerenwerker(s) op school. In de casus van OSB zien we dat de jongerenwerker vaak in de aula of in de gangen is te vinden, waar hij praatjes maakt

met leerlingen en beschikbaar is voor mogelijke vragen, verhalen of problemen die de leerlingen willen delen. Hiernaast haalt hij ook regelmatig individuele leerlingen op uit de klas of tijdens de pauze om een luisterend oor te bieden. Een belangrijke kanaal hiervoor zijn de onderwijs- en zorgprofessionals van de school. Via de zorgcoördinator of docenten krijgt hij namen doorspeeld om het contact op te zoeken, om op deze manier zijn rol als jongerenwerker in te zetten om jongeren te begeleiden in hun persoonlijke ontwikkeling. Door een vaste positie voor jongerenwerkers in te stellen binnen een schoolomgeving, waar jongeren een belangrijk deel van de dag aanwezig zijn, krijgen jongeren op dagelijkse basis de mogelijkheid om deze begeleiding op te zoeken. Zo wordt jongerenwerk voor iedereen toegankelijker, wat met name een verschil kan maken voor jongeren die anders dergelijke steun niet vanzelfsprekend mee zouden krijgen. Een leerling van OSB vertelt hierover dat als de jongerenwerker niet op school zou zijn, veel van hen waarschijnlijk niet het contact met jongerenwerkers op zouden (weten te) zoeken; *"Nu ben je acht uur lang in zijn buurt op school, anders was ik niet naar hem toe gegaan"* (Interview OSB leerlingen).

De toegankelijkheid wordt verder vergroot doordat de jongerenwerker veel rondloopt door de school en voor ieder zichtbaar is. Doordat de jongerenwerker geen kantoor en dus geen kantoortijden heeft, zijn de gebruikelijke bureaucratistische drempels niet van toepassing. Leerlingen hoeven niet per se een afspraak te maken om met de jongerenwerker te praten, maar kunnen hem zelfstandig opzoeken en aanspreken als hij door de school loopt. Het rondlopen blijkt deels ook een eigen gekozen invulling te zijn van de functie door deze jongerenwerker. Maar juist deze invulling wordt door de school erg gewaardeerd en als werkzaam gezien: *"Hij hangt hier gewoon rond, en misschien gek om het zo te zeggen maar dat is zo waardevol. Andere jongerenwerkers die we hadden kwamen vaak iets oplossen of een activiteit aanbieden. [Naam jongerenwerker] doet dat ook wel, maar veel natuurlijker."* (Interview zorgcoördinator). Door de werkwijze is er een laagdrempeligheid die leerlingen stimuleert om contact te zoeken.

Leerlingen kunnen "even tussendoor" nog iets met de jongerenwerker delen en voelen zich hierdoor ook vrij om met minder 'serieuze' onderwerpen te komen, iets wat ze wellicht niet zouden doen als ze ervoor zouden moeten aankloppen bij een kantoor. De jongerenwerker is hiermee een integraal onderdeel van de school, waarbij met name de publieke ruimten als de aula, buitenruimtes en gangen als zijn basis fungeren. Dit systematische 'rondhangen' in relevante plekken biedt ook de mogelijkheid om observaties te kunnen doen van de sociale interacties die plaats vinden (Driessen & Jansen, 2013), waarmee de jongerenwerker zijn kennis van individuele leerlingen maar voornamelijk van onderlinge dynamieken vergroot.

3.2. Toegankelijkheid en kleine contactmomenten

De tweede kerncomponent die een basis legt heeft betrekking op de toegankelijkheid en het inzetten van korte maar efficiënte contactmomenten bij het opbouwen van een affectieve relatie met leerlingen. Het opbouwen van een vertrouwensband is van belang voor succesvol jongerenwerk (Metz, 2011). Binnen OSB zien we dat juist korte contactmomenten, zoals een praatje op de gang, fungeren als eerste stappen om een vertrouwensband op te bouwen tussen de jongere en jongerenwerker. Het belang van zulke 'smalltalk' voor het opbouwen van affectieve relaties wordt binnen de literatuur ruim bevestigd (zie Driessen & Jansen, 2013). Smalltalk is een toegankelijke manier om een verstandhouding tussen individuen op te bouwen en speelt belangrijke rol binnen de praktijken van jongerenwerk.

Een kort praatje, of zelfs enkel al een begroeting, biedt voor jongeren bevestiging dat ze gezien worden. De jongerenwerker weet wie ze zijn en heeft interesse in hoe het met ze gaat, wat ze ergens van vinden of wat de plannen zijn voor het weekend. Juist doordat deze praatjes niet lang duren en een persoonlijke insteek hebben, blijven ze informeel van toon. Deze informaliteit stelt jongeren op hun gemak in de aanwezigheid van de jongerenwerker,

waardoor ze zich comfortabeler voelen bij het delen van waar ze zich zoal mee bezighouden. Zo ontstaat er een persoonlijke band tussen leerling en jongerenwerker, die door middel van herhalende contactmomenten steeds vertrouwd wordt. Deze vertrouwensband creëert de mogelijkheid voor vrije dialoog, waardoor de jongerenwerker beter kan begrijpen wat de aspiraties, verlangens en behoeften van jongeren zijn (Metz, 2011). Dit is op zijn beurt een belangrijke voorwaarde voor het kunnen ondersteunen van de agency van jongeren.

Deze laagdrempelige manier van contact opbouwen met leerlingen stelt de jongerenwerker ook in staat om signalen op te vangen van eventuele problemen waar jongeren mee kampen. Onderliggende spanningen, roddels of emoties komen juist vaak tijdens informele gesprekjes naar voren (Driessen & Jansen, 2013), waardoor een jongerenwerker kan aanvoelen wanneer iets mogelijk mis is met een leerling. Dit kan hen helpen om de behoeften van jongeren te identificeren en hierover met ze in gesprek te gaan. Zo kan de jongerenwerker op een persoonlijke manier polsen wat voor begeleiding leerlingen nodig hebben en ze eventueel doorverwijzen naar de juiste mensen binnen de school. Een goed voorbeeld zien we tijdens een observatiemoment, wanneer de jongerenwerker een goede vriendin van een leerling die zich heeft ziekgemeld in de gang tegenkomt. Deze leerling vertelt de jongerenwerker in vertrouwen dat ze is ziekgemeld omdat ze zichzelf snijdt. Deze informatie was nog niet bekend bij de school, en de vriendin wilde de informatie ook niet zelf met de docenten delen. De relatie die ze met de jongerenwerker had middels de korte gesprekken zorgde ervoor dat ze voldoende vertrouwen had om dit wel met hem te delen, en dat de informatie via hem het onderwijs- en zorgpersoneel van de school kon bereiken.

Door binnen deze korte gesprekjes ook serieuze onderwerpen te bespreken en leerlingen te bevragen over hoe het nu echt met ze gaat, nodigt de jongerenwerker jongeren uit om over hun (of die van anderen) problemen te praten en wordt er voor hen bevestigd dat er binnen de school een luisterend oor is. Jongeren blijven hierbij de eigenaar van wat er gebeurt met de informatie die ze

verstrekken. Vervolgens helpt de jongerenwerker hen manieren te vinden om hun problemen aan te pakken, met als doel dat jongeren een gevoel van controle over hun eigen leven ervaren en empowerment voelen binnen hun situatie. Dit bevordert de vertrouwensband tussen leerlingen en de jongerenwerker, waardoor zij in de toekomst ook eerder geneigd zijn om hun problemen te delen. De leerlingen zoeken de jongerenwerker op om te vertellen over problemen die ze hebben gehad in een thuissituatie of op school. De jongerenwerker vertelt dat hij eigenlijk per keer nooit langer dan een paar minuten met sommige leerlingen heeft gesproken, maar dat ze toch de behoefte voelen om bij hem te komen en hun verhaal met hem te delen.

3.3. Veiligheid

De derde kerncomponent van jongerenwerk op school is de bijdrage aan het gevoel van veiligheid. De primaire rol van een jongerenwerk is zorgdragen voor het welzijn van leerlingen, door ze op te vangen, zorg te dragen en te waarborgen dat ze zich fijn voelen op school. Dit hangt samen met het (sociale) veiligheidsgevoel.

Uit de literatuur weten we dat een kracht van een jongerenwerker de capaciteit is om te navigeren tussen veiligheid en welzijn van jongeren (Abdallah & Kooijmans, 2021). Door leerlingen persoonlijk te benaderen, en vanuit empathie en vertrouwen te begeleiden (zie Kooijmans, 2016), ontstaan er mogelijkheden om de sociale veiligheid te bewaken. Het goed kennen van een leerling, inclusief hun problematiek en hoe die hun handelen beïnvloed, is toereikend in het voorspellen van en inspelen op hun gedrag. Zo kan een jongerenwerker vanuit de ontwikkelde vertrouwensband jongeren aanspreken op of behoeden voor risicovol gedrag (Abdallah & Kooijmans, 2021). Een belangrijke factor hierbinnen is dat de jongerenwerker als een soort 'veilige haven' wordt gezien door leerlingen, een persoon binnen de school waar ze zich veilig voelen om eerlijk te zijn en wiens mening en suggesties ze vertrouwen.

Uit observaties hebben wij kunnen opmaken dat de vertrouwensband het draagvlak biedt om veiligheid te waarborgen. Hierbij wordt duidelijk dat de inzet van de jongerenwerker op individueel contact (zie ook 4.1) ervoor zorgt dat jongeren zich individueel erkend voelen, waardoor er een vertrouwensband ontstaat. Het persoonlijke contact dat zij opbouwen met de jongerenwerker biedt veiligheid voor de leerlingen om hun verhaal te delen. Dit wordt mede ondersteund door de gelijkwaardige benadering (zie ook 4.2) en de tussenpositie van de jongerenwerker als zijnde bondgenoot (zie ook 4.4) maar ook een volwassene met invloed, waardoor jongeren zich gehoord en beschermd voelen. In hoofdstuk 4 gaan we verder op deze elementen. Als we kijken naar de interviews zien we dat de leerlingcoördinator de kracht van de jongerenwerker – als het gaat om veiligheid – ziet in de combinatie van zijn vaardigheid om een persoonlijke connectie aan te gaan met leerlingen, en zijn positie als professional binnen de schoolmuren die geen disciplinerende taak heeft:

“Wij [leerlingcoördinatoren] zijn er ook voor de leerlingen, maar ik denk niet dat de leerlingen dat altijd zo zien, bij [naam jongerenwerker] hebben ze dit niet. Een leerling weet als hij met mij mee moet, dat dat eigenlijk nooit goed is, dat zei een leerling laatst tegen mij. Dit is niet altijd zo, soms haal ik een leerling op voor planning of iets, maar vaak spreek ik ze inderdaad wel aan op iets wat anders moet. Als [naam jongerenwerker] langskomt zouden ze dat echt niet denken. Hij heeft dus een andere band hierin en die connectie is dus heel belangrijk.”

■ (Interview leerlingcoördinator)

Verder zien we dat de jongerenwerker in staat is zijn persoonlijke relaties met en kennis van individuele leerlingen (en ook groepsverbanden) in te zetten om potentieel onveilige situaties te voorkomen, in de hand te houden of zelfs op te lossen. Dit zagen we terug toen er op school plotseling drie onbekende jongens liepen die op zoek waren naar een leerling van de school met zij een conflict hadden. De jongerenwerker wist samen met de conciërge deze jongens buiten te zetten, waar zij nog bleven rondhangen. Door zijn kennis van het sociale

netwerk in de school in te zetten kon de jongerenwerker snel even contact leggen met een vriend (leerling) van de jongens die meer uitleg kon geven over wat er precies speelde. Na een kort gesprek, wist de jongerenwerker nu welke leerling de jongens opwachten en wie er dus mogelijk onveilig was. Met deze kennis kon hij de situatie de-escaleren en de sociale veiligheid, evenals het welzijn, van de jongere waarborgen.

3.4. Integrale positie van de jongerenwerker in school

De vierde kerncomponent die maakt dat jongeren bij de jongerenwerker terecht kunnen voor allerlei zaken die ook helpen hun agency te arrangeren betreft de integrale positie van de jongerenwerker op school. De jongerenwerker wordt door zijn collega's (interview leerlingcoördinator, docent en zorgcoördinator) gezien als de oren en ogen van de school, juist ook vanwege zijn nauwe link met de wijk, jongerencultuur en onlinewereld. Maar het is niet alleen aansluiten op de wereld van jongeren, ook het aanbod van de jongerenwerker speelt een belangrijke rol in zijn taak als jongerenwerker op school. De jongerenwerker biedt middels OSB Breed een verscheidenheid aan buitenschoolse activiteiten aan, zowel binnen als buiten de school. Hier komt duidelijk de link met de wijk naar voren, bijvoorbeeld door samenwerkingen te organiseren met de lokale verenigingen en buurt- en jongerencentra van Swazoom Welzijn. Deze buitenschoolse activiteiten geeft de jongerenwerker weer een extra 'pullfactor' voor leerlingen, tegelijkertijd is de jongerenwerker hiermee een vaste pedagogische partner en met zijn activiteiten onderdeel van de sociale infrastructuur van de school. Voor leerlingen maakt het dat de jongerenwerker er 'altijd' is (zie ook kernelement 1). Je kunt hem vinden in de publieke ruimten als de aula, gangen en pleintjes van de school. Maar hij is er niet als docent, met het belang om je in het gareel te krijgen, je in de richting van een bepaald gedragspatroon te sturen dat gepast is op school, en al helemaal niet om te disciplineren.

De jongerenwerker past daarmee niet in een klassieke definitie van een onderwijs- of zorgprofessional, wat enigszins onduidelijkheid kan scheppen waarom de jongerenwerker er überhaupt is en wat hij exact doet. Een mooie uiting daarvan was dat een leerling tijdens het groepsgesprek verbaasd vroeg 'He, maar krijgt Meester (..) dan betaald?' (voor het 'hangen op school'). Ook krijgt de jongerenwerker zo nu en dan de vraag van leerlingen wat voor werk hij doet. Een logische link op de OSB vanuit de pedagogische principes van de school is inzet op de brede ontwikkeling van leerlingen, met aanbod van buitenschoolse activiteiten. Dat de jongerenwerker binnen dat aanbod een plek heeft en activiteiten aanbiedt, versterkt de jongerenwerker in zijn positie voor leerlingen en docenten. Docenten weten dat hij kan worden ingezet wanneer een leerling iets meer aandacht nodig heeft, waar zij zelf niet altijd de tijd voor hebben. Voor leerlingen is hij degene met wie je allerlei leuke dingen kan doen zoals sportactiviteiten, of bij wie je met een groepje leerlingen een programma kunt volgen voor het verbeteren van een gezonde levensstijl (Healthy Libi). Of degene die je dus 'gewoon' kunt aanspreken voor van alles wat je op het hart ligt of wat je even kwijt wilt.

Samenvattend kunnen we stellen dat een dergelijke positie binnen de school, waarbij de jongerenwerker integraal onderdeel uitmaakt van de school via onder meer het aanbod van buitenschoolse activiteiten, tegelijkertijd niet in een klassiek 'jasje' van iemand die voor de klas staat of zorg levert, een waardevolle bijdrage levert aan de van jongerenwerk op school. Juist het hebben van deze positie zorgt ervoor dat de jongerenwerker op een natuurlijke manier een relatie kan opbouwen met leerlingen en ingezet kan worden om leerlingen te begeleiden in hun ontwikkeling en bij hun behoeften.

4 Hoe arrangeert jongerenwerk op school agency voor (en rondom) jongeren en wat maakt dat dat werkt?

De vier hierboven omschreven kerncomponenten geven weer op welke manier jongerenwerk in school de basis legt voor een relatie waarbinnen agency kan worden gearrangeerd. In dit hoofdstuk bouwen we hier op voort door de werkzame elementen uit te lichten in de aanpak van de jongerenwerker op school die echt hun bijdrage lijken te leveren aan het ontwikkelen van competenties, netwerken, allianties et cetera die kunnen leiden tot meer agency. Hoe leidt dat wat de jongerenwerker op school doet tot de ontwikkeling van agency? We onderscheiden op basis van ons onderzoek vier werkzame elementen voor het arrangeren van agency: individuele benadering, gelijkwaardigheid, kennis over de leefwereld en bondgenootschap en belangenbehartiging.

4.1. Individuele Benadering

Individuele erkenning wordt in de literatuur geïdentificeerd als een belangrijk element in identiteitsontwikkeling (Taylor, 2021) en dus in de transitie naar volwassenheid. Binnen agency is erkenning eveneens een relevante factor, aangezien erkenning sociale ruimte biedt aan de specifieke positie van een individu. Het gevoel hebben dat je gezien wordt, voor wie je bent en wat je vindt, versterkt de capaciteit om gericht keuzes te maken. Het erkennen van leerlingen, en ze het gevoel geven dat zij en hun keuzes er toe doen, arrangeert zo agency voor jongeren. Daartegenover staat dat onderwijs vaak is vormgegeven aan de hand van een bepaald (nationaal of religieus) gestandaardiseerd stramien, op basis waarvan tijd en ruimte streng gehandhaafd wordt (Rajala et al., 2013). Leerlingen worden verplicht een specifiek aantal uur per dag op specifieke plekken aanwezig te zijn. Ook de inhoud van deze uren wordt voor leerlingen bepaald door het curriculum, vaak gelimiteerd door een focus op testbare factoren, en blijft er niet zelden weinig ruimte over voor de persoonlijke input van leerlingen (Matusov, 2011; Rajala et al., 2013). Ook voor de persoonlijkheid, kennis en context van leerlingen is binnen dit conventionele kader vaak weinig ruimte. Dat leerlingen zich soms niet individueel erkend voelen binnen een schoolomgeving is om die reden aannemelijk.

Denkend vanuit dit gegeven, wordt de aandacht voor individuele erkenning die is ingebed in de werkwijze van de jongerenwerker een belangrijke en werkende factor. De jongerenwerker richt zijn begeleiding specifiek op de persoonlijkheid, doelen en/of problemen van de behoevende leerling. Er is geen gebruikelijk stramien of vaste vorm, waardoor leerlingen erkenning voelen. Een voorbeeld van 'op maat' omgang van de jongerenwerker met een leerling zien we bij een van onze observaties;

Nadat de pauze is afgelopen, haalt de jongerenwerker een lijst tevoorschijn van leerlingen die hij nog wil spreken. Er staan meerdere namen op voor vandaag. Terwijl we richting het eerste lokaal lopen om een leerling op te halen, vertelt de jongerenwerker me dat een aantal docenten het niet eens is met de manier waarop deze jongen door de jongerenwerker begeleid wordt. De jongen wordt gezien als een druktemaker en wordt ondanks dat hij wel erg slim is, er vrijwel elke les uitgestuurd vanwege zijn disruptieve gedrag. Gebruikelijk worden leerlingen dan naar de achterwacht gestuurd, een lokaal waar ze zich moeten melden en een brief moeten schrijven over waarom ze er zijn uitgestuurd. Deze reflectieve aanpak bleek voor deze jongen niet te werken en het zorgteam schakelde de jongerenwerker in. De jongerenwerker kwam erachter dat deze leerling een passie heeft voor basketbal en besloot een deal met hem aan te gaan. Als hij zich minder disruptief zou gedragen en er niet meer zou worden uitgestuurd, wilde de jongerenwerker hem wel basketbal les geven. Er zijn docenten die dit als een beloning aanschouwen, maar voor de jongerenwerker is niks minder waar; dit gaat over motivatie aanwakkeren bij leerlingen. Voor sommige leerlingen werkt dat beter met een bal in hun hand.

Na het potje basketbal, lopen we door naar het lokaal waarin de volgende leerling zich bevindt. Deze jongen laat door zijn houding zien weinig zin te hebben in een gesprek met de jongerenwerker, maar gaat toch mee. De jongerenwerker neemt hem mee naar buiten, waar ze even een rondje lopen en in gesprek gaan over de agressie die deze jongen soms vertoont. Ondanks de eerdere tegenzin, bespreken ze samen waar zijn woede vandaan komt. De jongen weet in het gesprek de oorzaken voor zijn gedrag te identificeren en lijkt het gesprek uiteindelijk ook te waarderen.

Op de terugweg lopen we door de aula, waar groepjes leerlingen rondhangen in hun tussenuur. De jongerenwerker stapt op een leerlinge af die de afgelopen week fysiek heeft gevochten met een andere leerling. Het was niet de eerste keer dat zoiets was voorgevallen en de jongerenwerker wil kijken of er een manier is waarop hij haar stoom kan laten afblazen. Speciaal hiervoor heeft hij

bokshandschoenen gekocht voor op school. Ze gaan samen naar buiten en de jongerenwerker begeleidt haar door een aantal boks oefeningen heen. Eenmaal weer binnen hebben ze de afspraak dat als ze zich agressief voelt worden, ze de jongerenwerker komt opzoeken en dat dan samen even zullen boksen.

■ (Observatie OSB, 15-09-22)

De jongerenwerker past zijn begeleiding per leerling aan op hun directe behoeftes, waardoor leerlingen zich individueel gehoord en erkend voelen binnen hun problematiek. Hij sluit aan bij wat zij op dat moment nodig hebben en wat bij hen werkt. Voor de een is een gespreksmatige aanpak werkzaam, terwijl voor een andere een fysieke oefening – al dan niet gecombineerd met een gesprek - beter past. Door deze individueel variabele werkwijze, weet de jongerenwerker binnen het conventionele systeem toch de unieke sociale posities van leerlingen te erkennen. Jongeren krijgen op deze manier zeggenschap in hoe zij begeleid worden, en hoeven niet te passen binnen een gestandaardiseerd proces, wat maakt dat er ruimte is voor hun agency. De insteek van de jongerenwerker zorgt ervoor dat de begeleiding niet voelt als een verplicht onderdeel van school voor de jongeren, maar juist als iets wat er echt is voor hen. Dit zorgt er mede voor dat leerlingen de begeleiding eerder accepteren en/of zelf zullen opzoeken.

Zoals hierboven al zichtbaar werd, richt de jongerenwerker zijn begeleiding in aansluitend bij de persoonlijkheid van leerlingen. Agency wordt hiermee gearrangeerd op het gebied van zelfexpressie en zichzelf kunnen zijn. Hiernaast is de jongerenwerker ook actief bezig met leerlingen te helpen hun wensen en doelen te ontdekken. In het algemeen ambieert onderwijs om jongeren de vaardigheden aan te reiken waarmee zij hun toekomstdoelen kunnen najagen. Echter, de interesses en doelen waarmee scholieren het onderwijs binnen komen worden vaak eerder als mogelijke afleidingen voor hun leerweg beschouwd (Matusov et al., 2015). Als een leerling bijvoorbeeld een carrière binnen Gamen of Social media ambieert, wordt dit vaak weggezet als iets wat goede leerprestaties in de weg kan staan. Doordat er binnen een onderwijsinstelling vaak

de verwachting is dat scholieren hun tijd en aandacht spenderen aan taken en activiteiten waar zij zelf niet voor gekozen hebben, blijft er weinig ruimte over voor agency (Matusov, 2011; Kennedy, 2005). Matusov (2011) beargumenteert daarom dat scholen moeten inspelen op persoonlijke interesses en doelen van leerlingen, aangezien agency vormgegeven wordt door middel van deze doelen. Ook hierin zien we de jongerenwerker zijn rol pakken. Een deel van de gesprekken van de jongerenwerker draait om leerlingen te laten nadenken over wat hun doelen eigenlijk zijn en hoe deze binnen de OSB vormgegeven kunnen worden. De zorgcoördinator van de school verwoordt dit als volgt:

“Door de gesprekken die de jongerenwerker heeft, dat hij met een leerling meedenkt, kan hij kijken hoe hij ze hierin kan ondersteunen en hoe een leerling zijn talenten kan ontdekken.”

■ (Interview Zorgcoördinator)

Door leerlingen te stimuleren om te participeren in bijvoorbeeld naschoolse activiteiten (zoals OSB Breed), krijgen jongeren de kans om bij OSB meer te doen met wat zij ambiëren. Zo wordt niet alleen hun agency versterkt door middel van zichzelf kunnen zijn en uiten, maar leren ze ook om hun wensen en doelen een plaats te geven binnen de bestaande structuren.

4.2. Gelijkwaardigheid

Een tweede werkzaam element voor agency in de aanpak van de jongerenwerker die we hebben geobserveerd is gelijkwaardigheid. Scholen zijn in hun aard disciplinaire instellingen, waarbinnen machtsverhoudingen en hiërarchische verhoudingen aanwezig zijn (Persson, 2007). Jongeren delven hierin vaak het onderspit, aangezien de verplichtende en disciplinaire structuren van het onderwijs op hen werkzaam zijn. Binnen en buiten de les wordt er van jongeren verwacht gehoor te geven aan wat docenten van ze vragen, waardoor

er een ongelijke machtsverhouding ontstaat die structureel hun agency inperkt (Persson, 2007). OSB lijkt hier actief tegengeluid aan te willen bieden:

“Bij OSB vinden we het belangrijk dat je met plezier leert. En dat je weet waarvoor je leert [...] Ook vinden we dat je wat te kiezen moet hebben. Iedereen is anders.”

■ (OSB Website, 2023)

Deze intentie van OSB wordt gereflecteerd in de manier waarop de jongerenwerker tussen de gegeven verhoudingen door navigeert en werkt. Hij doet dit (en kan dit ook doen door zijn positie) expliciet vanuit een houding van gelijkwaardigheid en door actief en zonder oordeel te luisteren. Waar het contact tussen docenten en leerlingen vooral binnen klaslokalen plaats vindt, is de jongerenwerker vaak onder de leerlingen te vinden - in de aula of op het sportveld. Zo positioneert hij zichzelf als een participant in de leefwereld van de leerlingen en dus op een gelijk niveau. Leerlingen ervaren ook dat de jongerenwerker *“beter weet hoe ‘ie met ons moet omgaan”* (Interview OSB leerlingen) en benadrukken hierbij het wederzijdse respect wat ze bij de jongerenwerker ervaren. Als er iets is gebeurd, krijgen ze bij de jongerenwerker de kans om uit te leggen waarom ze het met bepaalde zaken niet eens zijn of wat er eigenlijk allemaal binnen en buiten school speelt. Hierin mogen ze echt laten zien wat ze denken en voelen, terwijl ze aangeven bij sommige docenten meer een vorm van disciplinerende tegen te komen: *“Je moet normaal praten terwijl ze zelf heel boos klinken”* (Interview OSB leerlingen). Door jongeren een luisterend oor te bieden, zonder oordeel, weet de jongerenwerker hun stem een gelijkwaardige ruimte te geven. Dit versterkt de agency van jongeren, aangezien de mogelijke inperking die met de hiërarchische structuren meekomt die inherent aan het schoolsysteem zijn zo tegen wordt gegaan.

Mede door de gelijkwaardige en luisterende aanpak, ervaren jongeren ook de ruimte om over niet school-gerelateerde zaken aan de jongerenwerker te vertellen. De volgende quote uit het groepsgesprek met de jongeren illustreert dat de jongerenwerker als een vertrouwenspersoon voelt voor jongeren:

Ja gewoon, je kan naar hem toegaan en vertel je hem random dingen die je niet snel zal delen met een docent ofzo. Het is leuk om dingen met hem te delen.

Bijvoorbeeld dat ik laatst naar de Walibi (red: pretpark) ben geweest en dat ik daar door een wesp ben gestoken. En daarna lachen we erom.

■ (Groepsgesprek OSB leerlingen)

Ondanks dat een tripje naar Walibi niet persé relevantie heeft voor de school-carrière van de leerling, typeert dit voorbeeld het soort gesprekken dat leerlingen graag met de jongerenwerker hebben. Leerlingen zijn vaak op zoek naar de jongerenwerker omdat ze specifiek met hem een bepaald verhaal willen delen. In deze gesprekken gaat het niet altijd om cijfers of problemen, maar juist om je ei kwijt te kunnen in het algemeen. We zien dat de ruimte daarvoor wordt geboden in contact met de jongerenwerker, en die ruimte innemen zien we als een vorm van agency. Agency wordt hier gearrangeerd doordat jongeren bij de jongerenwerker de mogelijkheid krijgen om alles te vertellen wat ze maar willen, ze hoeven niet aan een bepaalde norm te voldoen en zijn vrij om te spreken over wat zij belangrijk achten. De jongerenwerker behandelt ze als een gelijke, wiens mening en visie evenveel waard zijn als die van hem, en bekrachtigt hun uitspraken als waardevol. Deze spreekvrijheid leert jongeren dat er voor hun visies en ervaringen binnen de maatschappij ruimte is en waarborgt zo hun toekomstig agentschap.

4.3. Kennis over de leefwereld

Een derde werkzaam element in de aanpak van de jongerenwerker dat bijdraagt aan de ontwikkeling van agency van de leerlingen is zijn kennis over de leefwereld. De jongerenwerker houdt een scherp oog op sociale ontwikkelingen binnen de leefwereld van de scholieren. Om scholieren te kunnen helpen en oprechte verbintenis met hen aan te kunnen gaan, is het van belang om op de hoogte te zijn van belangrijke ontwikkelingen in hun sociale werelden. Uit de

observaties en interviews komt naar voren dat de jongerenwerker veel kennis heeft over nieuwe ontwikkelingen in de leefwereld van de jongeren; hij houdt zichzelf 'in the loop' over ontwikkelingen binnen de jongerencultuur en ook over dynamieken die zich in en rond de school voordoen. Het helpt hierbij dat de jongerenwerker buiten school ook actief is in de wijken en buurtcentra, maar bovenal zelf ook onderdeel is van het stadsdeel omdat hij er zelf (al een langere tijd) woont. De lokale kennis in combinatie met zijn kennis over en contact met jongeren maakt dat hij op een natuurlijke manier in de haarvaten zit van de lokale samenleving. Bij veel docenten is dit niet het geval, zeggen ook de geïnterviewde onderwijsprofessionals. Een mooi voorbeeld van hoe de school de kennis van de jongerenwerker benut in omgaan met situaties op school en nieuwe ontwikkelingen binnen de jongeren-/ straatcultuur zien we terug in een van de observaties:

Ik loop de OSB binnen. Dit keer hangt er voelbaar een spanning in de lucht. Groepjes leerlingen staan defensief gepositioneerd in de gangen. De jongerenwerker, conciërges en docenten rennen van de ene kant naar de andere om beginnende akkefietjes waarbij het lijkt uit te draaien op fysiek geweld te stoppen. Het ene groepje wordt gestopt, aan de andere kant van de school begint weer een ander groepje. Ik begrijp niet helemaal wat er gaande is. Docenten blijken er ook weinig van te snappen. Later legt de jongerenwerker mij uit dat er een (online) challenge rondgaat onder scholieren genaamd 'bedijen'. Jongeren zijn anderen (van een andere groep) aan het intimideren en maken daar video's van die vervolgens via Snapchat worden gedeeld. Hoewel niet het idee is om elkaar echt te slaan, is het doel om de angstreactie die individuele leerlingen tonen te filmen en deze fragmenten te delen met anderen. Sommigen voelen zich daadwerkelijk bedreigd en doen iets terug, waardoor een en ander kan escaleren. De jongerenwerker weet goed in te schatten welke groepen hieraan mee doen en lijkt ook zijn kennis van de sociale dynamieken in te zetten; het is logisch dat groepen die al 'rivalen' van elkaar zijn hierop inspringen.

■ (Observatie OSB, 06-10-22)

De situatie was al langer aan de gang, maar onderwijspersoneel leek er geen grip op weten te krijgen. Mede dankzij de kennis die de school meekreeg via de jongerenwerker heeft de school later een brandbrief gestuurd naar ouders om toe te lichten wat er gaande is en dat dit spel uit de klauwen loopt. Diepgaandere kennis en begrip van de sociale ontwikkelingen in de wereld van jongeren maakte dat de jongerenwerker hier kon duiden waar de docenten minder grip op hadden. Doordat de jongerenwerker zich onderdompelt in het leven van jongeren, en ook in oprechte connectie met ze staat, kan hij geïnformeerd handelen en deze kennis delen met de school. Ook kan hij zichzelf op deze manier als een 'insider' positioneren onder jongeren waardoor er eerder verbintenis en vertrouwen kan ontstaan. Scholieren kunnen zichzelf bij hem uiten zonder alles constant uit te hoeven leggen, want de jongerenwerker herkent het al.

Kennis over de leefwereld en de daaruit volgende herkenning van dat wat onder jongeren speelt helpt niet alleen de school om veiligheid te handhaven en goed in te grijpen op een de-escalerende manier. Het helpt ook bij de band die de jongerenwerker opbouwt met de leerlingen. Door zijn kennis en herkenning van hun wereld krijgen ze het gevoel dat hij 'een van hen' is, en voelen ze zich eerder vertrouwd ook dingen die ze niet zo handig aanpakken of waardoor ze in de knel zijn geraakt met hem te delen. Doordat de jongerenwerker zelf ook is opgegroeid in de Bijlmer en daar ook nog steeds woont, begrijpt hij lokale perspectieven en dynamieken, kansen en ongelijkheid binnen de wijk. Tegelijkertijd kan hij als rolmodel fungeren. Hij kent de wijk en de valkuilen die er zijn voor jongeren. Ze kunnen gemakkelijk, zonder barriere, met hem praten over de valkuilen. Vanuit hun eigen taal en ervaringen. Ze hoeven geen vertaalslag te maken. Het gesprek met hem kan door het begrip richting geven voor hun handelen; voor wat handig is om te doen en wat niet. Zoals een leerling het verwoordt:

"Het is een soort therapie om met hem te praten. Hij snapt ons."

■ (Interview OSB leerlingen)

De herkenbaarheid van de jongerenwerker voor jongeren en kennis van de leefwereld draagt bij aan de band die de jongerenwerker heeft met leerlingen en de ontspanning die hij brengt op school, op een manier die jongeren aanspreekt. De jongerenwerker kijkt naar de behoefte achter het vertoonde gedrag, spreekt jongeren aan in hun 'taal', en weet hiermee de energie om te buigen naar positieve manieren en zet ze daarmee in hun kracht.

4.4. Bondgenootschap en belangenbehartiging

De vertrouwde positie van de jongerenwerker binnen de schoolmuren wordt ondersteund doordat hij flexibel weet te bewegen tussen de leerlingen en de onderwijsprofessionals, en zo een sociale tussenpositie in weet te nemen. Scholieren voelen hierdoor minder afstand tot de jongerenwerker dan tot bijvoorbeeld docenten, omdat de jongerenwerker gevoelsmatig dichterbij hen staat. Zoals de volgende quote dit illustreert, verwoorden jongeren dit gevoel ook vrij expliciet:

"Hij is uniek qua karakter; vrolijke, drukke man, heel grappig, ongeduldig, eerlijk hij is heel anders vergeleken met docenten; die zijn vaak saai. Er zijn wel paar docenten die leuk zijn, maar meeste docenten zijn niet aardig, je moet goed zoeken en duurt lang voordat ze aardig zijn"

Interviewer: Wat maakt iemand aardig? Leerling: "je moet respectvol zijn"

Interviewer: Wat maakt iemand respectvol? Leerling: "Met jou een normaal gesprek kunnen voeren, niet disrespectvol tegen je doen. [...] Hij (red: de jongerenwerker) weet wel goed hoe je kinderen (red: de leerlingen) moet behandelen, respectvol."

■ (Groepsgesprek OSB leerlingen)

Voor jongeren heeft de jongerenwerker een aparte status onder de volwassenen op school. Hoewel iedereen weet dat hij onderdeel is van de school, is dat niet op hetzelfde niveau als de docenten. Jongeren weten dat de jongerenwerker niet straft, en dat ze bij hem moeten zijn als ze iets willen regelen maar er zelf

niet helemaal uitkomen. Zoals een leerling dat treffend verwoordt: *“Hij is die ene man die zich gedraagt als een leerling, maar dingen regelt als een volwassene”*. Een werkend element hierbinnen is het feit dat de jongerenwerker niet behoort tot het docentenkorps. Hij beweegt door het schoolsysteem heen, maar staat er tegelijkertijd ook buiten. Hij heeft geen rol van disciplinaire aard, ook gaat het hem niet om een vak of de schoolprestaties. Dit geeft de jongerenwerker de vrijheid om alternatieve benaderingen te introduceren en de jongeren te helpen inzien hoe ze met bepaalde situaties kunnen omgaan. In de volgende observatie wordt zichtbaar hoe de jongerenwerker leerlingen aanspoort om op creatieve/alternatieve manieren hun problemen op te lossen; door het systeem slim te navigeren.

We lopen samen in de aula tijdens de pauze. Het is druk en de jongerenwerker staat met verschillende jongeren op een vluchtige manier in contact. Een jongen snelt naar ons toe, duidelijk gehaast. ‘Meester, ik heb een kaartje nodig voor straks na school (red: i.h.k.v. een buitenschoolse activiteit), maar ben deze kwijt. Wat moet ik nu doen?’ De jongerenwerker probeert in het gesprek hem te herinneren waar hij voor het laatst is geweest en waar hij het kaartje mogelijk heeft laten vallen. De leerling zegt dat hij op verschillende plekken al is geweest, maar het kaartje niet heeft kunnen vinden. Nadat de jongerenwerker zeker weet dat de leerling het kaartje kwijt is geraakt zegt hij dat hij volgens de regels eigenlijk geen nieuwe zal krijgen, maar dat hij misschien een poging kan wagen bij de conciërge ‘door mijn naam te noemen en dat ik graag een kaartje wil’. ‘Maar ik zou wel naar meester (naam) gaan, bij hem maak je meer kans dan bij meester (naam)’. De leerling lacht, dankt de jongerenwerker voor zijn hulp en gaat snel naar de receptie waar de conciërge staat.

■ (Observatie OSB)

Bij situaties als deze weten veel leerlingen de jongerenwerker te vinden en appreciëren zij zijn input. Het bovenstaande voorbeeld geeft ook weer hoe de jongerenwerker zijn tussenpositie inzet om het vertrouwen van jongeren te winnen, wat bij draagt aan de affectieve relatie. Hij leert de leerlingen echter

ook zelf na te denken over alternatieve wegen om dingen geregeld te krijgen, door ze te laten zien dat je beter naar de minder strenge conciërge kan stappen dan de andere conciërge. Het is een vorm van slim leren ‘rebelleren’. Het feit dat de jongerenwerker de leerling ook toestemming geeft om zijn naam te noemen, en dus effectief doet alsof hij zelf een kaartje nodig heeft, toont hoe dat de jongerenwerker zich als bondgenoot opstelt van de leerling.

Deze positie als bondgenoot wordt ook mogelijk gemaakt door de tussenpositie: de jongerenwerker kan zich door zijn bewegingsvrijheid binnen de schoolse kaders opstellen als iemand die aan de kant van de leerlingen staat en voor hun belangen opkomt, maar dan met het zeggenschap van een volwassene. In de observaties en interviews wordt dan ook zichtbaar dat leerlingen de jongerenwerker aanschouwen als een van hen, alleen dan met meer macht binnen de school. De jongerenwerker heeft gesprekken met leerlingen over allerlei zaken, bijvoorbeeld over hoe het gaat met de coaches die hen vanuit school begeleiden in het opstellen van een schoolplanning. In de volgende observatie zien we dat de jongerenwerker (zelf wit) genoeg vertrouwd wordt om een gesprek te voeren over interraciale verhoudingen binnen de schoolmuren. Een zwarte leerling weet niet zo goed wat ze kan verwachten van een witte coach, omdat ze bang is dat ze haar en haar (thuis)situatie misschien niet zal begrijpen. Ze deelt haar zorgen met de jongerenwerker:

Aan het eind van de dag komt een leerlinge even stoom uitblazen bij de jongerenwerker. Ze krijgt een coach vanuit school, maar meldt aan de jongerenwerker dat ze liever eigenlijk een zwarte coach wil. Waarom, krijgt ze op het moment even niet goed uitgelegd. De jongerenwerker knikt herkendend, “Want die begrijpt jou waarschijnlijk beter, klopt dat?” Het meisje knikt bevestigend, “Ja klopt, meester.” De jongerenwerker laat zien dat hij haar positie snapt, maar benadrukt ook dat de coach die school nu voor ogen heeft wel echt een goede coach is die haar waarschijnlijk verder kan helpen: “Wil je het niet eerst even proberen?” De jongerenwerker positioneert zich in dit gesprek duidelijk als iemand die haar zorgen begrijpt: “Mocht het niet gaan,

dan kom je naar me toe en gaan we samen op zoek naar een andere begeleider voor je." De leerling lacht en zegt het te gaan proberen.

■ (Observatie OSB, 06-10-22)

Voor de leerling was het feit dat de jongerenwerker wit is geen reden om het gesprek niet te voeren. Dit laat zien dat er een vertrouwensband bestaat tussen beiden, waardoor de leerling zich vrij genoeg voelde om het gesprek aan te gaan met de jongerenwerker. Door dit vertrouwen was de jongerenwerker ook in staat om op een natuurlijke manier de leerling gerust te stellen. Omdat de jongerenwerker als 'bondgenoot' wordt gezien vormt een gesprek over kleur geen belemmering. Zo ontstaat er ruimte om over potentieel moeilijke kwesties (zoals in dit geval verschil in kleur en etniciteit) te spreken en hierop agency te ontwikkelen.

Dit bondgenootschap werkt overigens ook de andere kant op; docenten en coördinatoren herkennen de vertrouwensband tussen de jongerenwerker en de leerlingen en zetten de jongerenwerker soms bewust in om bepaalde situaties op te lossen. Zo was een groep jongens die in de lessen constant met elkaar bezig bleven en zo de les negatief beïnvloedden. Meerdere docenten viel dit op en brachten de kwestie naar de jongerenwerker, die vervolgens door middel van dynamische sportspellen de leerlingen probeerden te begeleiden in hoe ze op een andere manier met elkaar om konden gaan. De jongerenwerker koppelt zelf ook weer zijn observaties door naar de relevante mentor of begeleider:

"Sinds hij hier is, komen problemen op een hele laagdrempelige manier naar voren. Mentoren hebben weinig tijd voor een gesprekje en zijn hier niet zo goed in. We zien echt een stijgende lijn binnen de zorg sinds de jongerenwerker er is. Hij levert leerlingen aan ons af, dit is echt een wisselwerking."

■ (Interview Zorgcoördinator).

Op deze manier krijgt de jongerenwerker een brugpositie binnen de school, waardoor de interacties en relaties tussen leerlingen en het onderwijspersoneel flexibeler verlopen. Dit arrangeert agency voor jongeren doordat er

een lage drempel ontstaat in het gebruik van de 'services' die school biedt. Zelfstandig naar een zorgcoördinator of huiswerkcoach toestappen kan voor sommigen een grote stap zijn, waarbij het contact met de jongerenwerker hierbij kan helpen. Door zijn brugfunctie, is de jongerenwerker in staat om de problematiek van de leerling bij de juiste persoon te plaatsen en een vervolg te bieden aan de leerling wat bij hen past. Hoewel dit ook vanuit een kritische blik als instrumenteel gezien kan worden, zien we dat de leerlingen hierin ook zeggenschap krijgen van de jongerenwerker; wat is voor hen nu een fijne manier om hiermee aan de slag te gaan? Op deze manier arrangeert de brugpositie van de jongerenwerker dus ook agency voor de jongeren. Dit ziet de zorgcoördinator van de school als een belangrijke kracht van de aanwezigheid van de jongerenwerker:

"Hij is heel goed in de link leggen en tegen leerlingen zeggen dat het goed is als ze bijvoorbeeld met mij gaan praten. Dan komt hij samen met de leerling naar mij toe. Hij checkt dan ook bij de leerling of dit goed voelt. Soms is hij hier een half uur bij, soms drie minuten. Hij is dan een brug en zorgt voor een warme overdracht richting mij."

■ (Interview Zorgcoördinator)

5 Wat zijn randvoorwaarden bij het arrangeren van agency in en rondom jongeren van jongerenwerk op school?

In de voorgaande hoofdstukken hebben we vier kerncomponenten voor de opbouw van de relatie en vier werkende elementen in de aanpak van de jongerenwerker geïdentificeerd die bijdragen aan het agency arrangement van jongerenwerk op school. Om deze specifieke processen succesvol plaats te kunnen laten vinden, is er ook een aantal voorwaarden nodig die het arrangeren van agency mogelijk maken. In dit hoofdstuk schetsen we deze door ons geobserveerde randvoorwaarden.

5.1 Samenwerking structuur: draagvlak

Een randvoorwaarde die het werk van de jongerenwerker bij de ondersteuning van agency mogelijk maakt en versterkt is een goede verdeling van en samenwerking tussen de verscheidende leerling-begeleidende functies binnen OSB. De begeleiding van leerlingen wordt primair gefaciliteerd door docenten, mentoren en coaches. Voor leerlingen die een extra duwtje in de rug nodig hebben, complexere problematiek met zich meedragen of op een andere wijze dit primaire draagvlak ontstijgen is er binnen OSB de mogelijkheid tot

begeleiding door de jongerenwerker, maar ook door leerling- en zorgcoördinatoren. De goede afbakening van deze drie functies, en de samenwerkende verbanden die daardoor ontstaan, identificeren wij als een randvoorwaarde voor het agency arrangement dat de jongerenwerker neerzet. Door eerst de specifieke werkzaamheden van de coördinatorfuncties te schetsen en vervolgens de samenwerking weer te geven, illustreren we het draagvlak wat binnen OSB ontstaat voor het werk van de jongerenwerker in kwestie.

De leerlingcoördinator rol is vrij nieuw en wordt meestal uitgevoerd door een docent als tweede functie. Onder deze functie valt een breed scala aan activiteiten, organisatorisch maar ook individualistisch, eigenlijk "alles wat met leerlingen te maken heeft" (Interview leerlingcoördinator). De functie dient als een schakel tussen mentoren en de zorgcoördinator en behandelt dus zaken die te 'groot' of disciplinair zijn voor de mentor maar te 'licht' voor het zorgtraject. Hierbinnen wordt een onderscheid gemaakt tussen intensieve en niet-intensieve begeleiding. Niet-intensieve begeleiding komt vaak voort vanuit een vraag van een mentor, bijvoorbeeld rondom een leerling die weinig aansluiting vindt of veel absent is. Hierin helpt de leerlingcoördinator de mentor nadenken over mogelijke oplossingen. Intensieve begeleiding bestaat vaak uit direct contact met scholieren, zoals 1-op-1 een ontwikkelingsplan opstellen met een leerling die betrokkenheid nodig heeft, of met een klas werken aan hun onderlinge dynamiek. Ook vangt de leerlingcoördinator soms het straffen van een leerling op, aangezien de mentor-leerling band niet moet worden geassocieerd met disciplineren. Aangezien elk probleem een andere oorzaak heeft en soms dus ook andere begeleiding nodig heeft zijn de activiteiten in het leerlingcoördinator takenpakket erg variërend: "het blijft dus eigenlijk een spinnenweb waar het heen en weer schuift."

■ (Interview leerlingcoördinator)

De activiteiten van de zorgcoördinatoren zijn ook wisselend, maar raken vaak kwesties rondom mentale, fysieke of andere zorgbehoeftes. *“Ik leg het altijd aan leerlingen uit als iemand die meedenkt.”* Vertelt de zorgcoördinator van de onderbouw ons in een interview. *“Dit kan zijn dat ik met een leerling meedenk die zich bijvoorbeeld zorgen maakt om een klasgenoot, of bijvoorbeeld als een collega zich ergens zorgen over maakt.”* De zorgen kunnen gaan van kwesties als dyslexie, tot een botbreuk of een veilig thuis melding. De zorgcoördinator behandelt en begeleidt de leerlingen zelf niet, maar brengt de leerling, mentor en/of ouders in connectie met relevante externe partijen zoals een psycholoog, schoolarts, wijkteam of wijkagent. De multidisciplinaire contacten en overleggen die hierbij komen kijken constitueren de dagelijkse activiteiten van deze rol binnen OSB.

Door de instelling van deze functies, zijn er binnen OSB al trajecten voor bepaalde hulpbehoeftes gearrangeerd. In deze zin is de aanstelling van deze twee coördinatoren een randvoorwaarde voor het succesvol laten verlopen van het agency arrangement binnen het jongerenwerk. De jongerenwerker hoeft zich namelijk niet direct te bekommeren met deze hulpbehoeftes, aangezien deze reeds onderbracht zijn binnen de takenpakketten van de leerling- en zorgcoördinatoren. Hierdoor kan de jongerenwerker, natuurlijk alsnog met een persoonlijke benadering en begrip, leerlingen doorschakelen naar de juiste begeleider. Op deze wijze, blijft er meer tijd en ruimte over voor leerlingen die specifiek begeleiding van de jongerenwerker nodig hebben en kunnen zij worden ondersteund bij bijvoorbeeld het behartigen van hun belangen. Ook draagt deze driedelige verdeling van begeleidingstaken bij aan meer vrijheid en flexibiliteit voor de jongerenwerker, waardoor het in 3.1 beschreven toegankelijkheidselement gewaarborgd wordt.

Echter is er natuurlijk ook overlap tussen deze drie functies en is er dan ook een nauwe samenwerking ontstaan. *“Deze samenwerking zie ik voornamelijk als een wisselwerking”* (Interview zorgcoördinator). Aangezien alle drie de functies een ander blikveld binnen de school hebben, valt ieder andere zaken op. Door

deze zaken vervolgens onderling te bespreken, wordt er tussen de functies geschakeld om zo de meest passende begeleiding aan de leerling te kunnen bieden. *“De jongerenwerker ziet in de pauze dat er iets aan de hand is, dan hoeft het niet meteen een ruzie te zijn. Dan kan hij dat terugkoppelen. [...] Bijvoorbeeld ook als er een leerling veel alleen is, of als er dus iets gebeurd met die groep, dan kunnen we daarmee aan de slag.”* (Interview leerlingcoördinator). Zo ontstaat er een breed en duurzaam draagvlak rondom leerlingbegeleiding binnen OSB, wat fungeert als een randvoorwaarde om het jongerenwerk te kunnen faciliteren.

5.2. Tussenpositie: prestatievrij contact

Zoals in 4.4 beschreven, heeft de jongerenwerker een unieke brug-positie binnen OSB. Naast dat dit agency arrangeert voor jongeren, is het ook een belangrijke randvoorwaarde voor het succesvol verloop van dit proces. Het argument valt namelijk te maken dat exact dezelfde jongerenwerker geen agency zou kunnen arrangeren voor jongeren binnen een functie als docent of coördinator. Het is juist de bewegingsvrijheid die de jongerenwerker geniet, buiten schoolstructuren en de bijhorende prestatiecultuur om, wat het arrangeren van agency mogelijk maakt.

Er is binnen pedagogische literatuur veel aandacht voor de manier waarop gestandaardiseerde testen en de prestatiecultuur die daarbij komt kijken de agency van jongeren mogelijk kunnen beperken (Sahlberg, 2011, Rajala et al., 2013). Competitiedruk en disciplinerende controle staan op gespannen voet met de educatieve cultuur voor de ontwikkeling van agency, waardoor de keuzevrijheid en initiatieven van jongeren ondermijnd kunnen worden (Matusov et al., 2015). De band tussen leerlingen en docenten is hierdoor ook vaak getekend door tegenstrijdige agenda's: de docent wil dat de aandacht van de leerling bij de les is, terwijl de interesses van de leerling hierbinnen weinig ruimte kunnen krijgen (Matusov, 2011). Dit compliceert en limiteert de persoonlijke band die een leerling met een docent kan opbouwen. Doordat

jongerenwerk niet draait om lesgeven, en dus om prestaties leveren, koppelen leerlingen geen prestatiedrang aan de aanwezigheid van de jongerenwerker. Dit is ook de insteek vanuit OSB: "De jongerenwerker is niet bezig met cijfers en leerprestaties. We willen van de jongerenwerker juist het hele mentale stuk, juist niet over de cijfers, doet. Dat is allemaal afgedekt met coaches en huiswerkklassen, we willen dat de jongerenwerker hier ver van blijft."

■ (Interview zorgcoördinator)

Doordat de jongerenwerker dus expliciet niets met cijfers, toetsen en andere prestaties te maken heeft, durven leerlingen bij hem opener te zijn en meer te delen: "Sommige kinderen en jongeren voelen zich fijner om tegen hem te praten, want sommige willen wel praten maar dan zijn er alleen docenten. Als je eigen docent je vertrouwenspersoon is dan ga je minder snel, want die hebben eerder een mening over je en zullen sneller alles aan je mentor vertellen." (Interview Leerlingen OSB). Leerlingen ervaren een onderscheid tussen de jongerenwerker en docenten, mede doordat zij het gevoel krijgen dat wat met een docent gedeeld wordt impact kan hebben op hun andere vlakken van hun schoolcarrière. Ondanks dat docenten en andere medewerkers ook steun aan leerlingen bieden blijkt de associatie met prestatiecultuur deze band toch te overheersen. Een jongerenwerker kan een unieke positie innemen binnen een school, buiten de prestatiecultuur om. Zo wordt er voor jongeren agency gearrangeerd doordat er een sociale ruimte wordt geboden waarin ze vrij zijn om te spreken zonder dat hier consequenties aan hangen. Dit is anders dan bij bijvoorbeeld een leerlingcoördinator, die naast zijn functie ook docent is en ook betrokken is bij schorsingen: "Een jongerenwerker is heel sterk met de band opbouwen met leerlingen. Conciërges en docenten kunnen dit ook, maar niet altijd even sterk. Bij de jongerenwerker voelen leerlingen zich veilig."

■ (Interview docent)

Al met al, doordat de jongerenwerker geen onderdeel is van de educatieprogrammering fungeert hij als een veilige haven, waar prestaties even geen rol spelen, wat de agency van jongeren kan versterken. Ze hebben

een aanspreekpunt waarbij ze meer van zichzelf kunnen en durven laten zien, waardoor ze hun stem beter kunnen uiten, zonder (of in ieder geval met minder) terughoudendheid. Het feit dat de functie van jongerenwerker dus niet ondergebracht is binnen het docentenkorps is dus een randvoorwaarde voor agency: "Meesters, juffen, docenten en conciërges horen echt bij school wat één instituut is. Meester [Naam jongerenwerker] is hier gewoon, ik denk dat leerlingen de jongerenwerker zien als iemand die er gewoon is en ook voor hen als leerlingen. Dat is zijn kracht."

■ (Interview leerlingcoördinator)

5.3. Rol in de buitenschoolse activiteiten: OSB Breed

OSB Breed, de buitenschoolse programmering van de school, functioneert voor de jongerenwerker als een medium wat helpt om jongerenwerk te kunnen faciliteren. De gevestigde positie van OSB Breed in de school, buiten de aanwezigheidsverplichting om, biedt de jongerenwerker extra ruimte en mogelijkheden om jongeren te spreken en te begeleiden. Op deze wijze kunnen de activiteiten binnen OSB Breed als een randvoorwaarde voor het agency proces van jongerenwerk beschouwd worden.

De jongerenwerker is onderdeel van OSB Breed omdat hij bepaalde sport- en gezondheidsactiviteiten faciliteert en coördineert. Het collectieve element van OSB Breed maakt dat er een hechtere community kan ontstaan binnen OSB en de jongerenwerker spoort dan ook vaak leerlingen aan om actief te worden bij OSB Breed of samenwerkende projecten. Het wordt echter duidelijk dat OSB Breed vooral ook een manier is voor de jongerenwerker om contact met jongeren te waarborgen. Door middel van sport en andere projecten kan de jongerenwerker direct persoonlijk contact aangaan, zonder dat er meteen een 'serieuze' lading aan zit. Hierin zien we ook het contact element (zie 3.2) geïllustreerd worden. Het contact binnen een buitenschoolse activiteit maakt dat de jongerenwerker op een laagdrempelige manier toch even polshoogte

kan nemen van de gemoedstoestand van de jongeren. Doordat de activiteiten vaak ook terugkerend zijn, zoals een wekelijkse sporttraining, kan de jongerenwerker zo op een gemakkelijke manier een oogje in het zeil houden bij specifieke leerlingen. Zo faciliteert OSB Breed een platform waarin de jongerenwerker op een laagdrempelige manier meer met de jongeren op kan trekken.

Het feit dat dit platform al bestaat binnen OSB, met alle bijhorende faciliteiten (sportzalen, apparatuur etc.), maakt dat de jongerenwerker niet zelf deze faciliteiten hoeft te regelen. Zo blijft er meer tijd over voor daadwerkelijke begeleiding van jongeren. Ook zorgen de OSB Breed faciliteiten ervoor dat de jongerenwerker meer mogelijkheden heeft om zijn begeleiding individueel op de kwaliteiten van de jongeren in te richten. Zo wordt de individuele benadering zoals in 4.1 beschreven ook gewaarborgd.

6 Afsluitend

In dit onderzoek hebben we gekeken naar welke elementen van jongerenwerk op school- met als casus de samenwerking tussen de Openbare Scholengemeenschap Bijlmer (OSB) en Swazoom Welzijn- zijn te identificeren als het gaat om jongeren ondersteunen in het ontwikkelen van agency.

Jongerenwerk op school en kansenongelijkheid

Samenvattend kunnen we stellen dat jongerenwerk op school voornamelijk een bijdrage levert aan het kanaliseren van ongerichte agency van jongeren. De jongerenwerker voorziet jongeren middels een specifieke aanpak van een uitlaatklep om adequaat om te gaan met de uitdagingen die zij ervaren op school of in hun leven. Deze benadering biedt een tweede kans wanneer er sprake is van bijna-falen en stelt jongeren in staat zich comfortabeler te voelen op school, en met hun valkuilen om te gaan. De jongerenwerker is bekend met de obstakels waarmee jongeren worden geconfronteerd en creëert een veilige ruimte waarin zij openlijk kunnen communiceren. Indien nodig wordt er doorverwezen naar geschikte instanties om oplossingen te vinden. De aanpak van de jongerenwerker draagt bij aan het oplossen van problemen die zich voordoen in de klas of daarbuiten en dragen aldus bij aan het behalen van een hoger welbevinden. Daarnaast leert de jongerenwerker jongeren ook om strategisch te handelen binnen het schoolsysteem en om slim te 'rebelleren'. De jongerenwerker ondersteunt de jongeren door naast hen te staan als een soort belangenbehartiger en hen te helpen bij het formuleren van kwesties waar ze mee worstelen. Dit helpt hen bij het ontwikkelen van vaardigheden om voor zichzelf op te komen en hun stem te laten horen. De jongerenwerker creëert daarmee ruimte voor de stem/het mogen zijn van wie je bent van de leerlingen, in een systeem waar niet altijd de belevingswereld van jongeren

centraal staat. Hiermee helpt de jongerenwerker jongeren die moeite hebben om te passen in de schoolcontext met het ontwikkelen van nieuwe mogelijkheden, te laveren tussen de verschillende leefwerelden en het versterken van het zelfbeeld, juist door nadrukkelijk oog te hebben voor het gevoel van belonging van de leerling. Hoewel de samenwerking tussen het onderwijs en de jongerenwerker zich niet expliciet op kansenongelijkheid richt zoals die vaak wordt opgevat, als ongelijke kansen in het onderwijs of in loopbanen; zit de ongelijkheid meer in de vorm van ruimte krijgen voor je meervoudige identiteit in de onderwijssetting, je stem kunnen laten horen en het in staat zijn om de verschillende leefwerelden met elkaar te verenigen, met de agency-vaardigheden die ze hebben meer weerbaarheid ontwikkelen tegenover (maatschappelijk) ongelijkheid. Het streven is daarmee om uiteindelijk ook jongeren die binnen het onderwijs niet helemaal kunnen meekomen, alsnog binnen boord te houden en de pedagogische infrastructuur in het onderwijs voor dit doeleinde te versterken.

Welke vormen van agency ontwikkelen jongeren met jongerenwerk op school?

Denkend vanuit het theoretisch kader van Lister (2004, 2015) arrangeert de jongerenwerker voornamelijk individuele vormen van agency voor jongeren. Door in te spelen op hun persoonlijke behoeftes, stimuleert het jongerenwerk binnen OSB een alledaagse en strategische agency voor individuele leerlingen. Het alledaagse komt terug in hoe de jongerenwerker leerlingen de tools biedt om door de dagelijkse verplichting van school, en later de algemene maatschappij, heen te komen. Een sterk voorbeeld hiervan zijn de momenten waarop de jongerenwerker leerlingen even apart neemt en door middel van gesprekken en/of sportieve activiteiten helpt om hun emoties of problemen een plek te geven. Op deze manier versterkt de jongerenwerker de agency van jongeren door ze te tonen hoe 'getting by' er voor ze uit kan zien. Strategische elementen komen naar voren in hoe de jongerenwerker jongeren de tools

meegeeft om maatschappelijke structuren te navigeren. Door leerlingen te helpen bij het ontdekken van hun passies, activeert de jongerenwerker strategische gedachtenprocessen bij jongeren over hoe zij bijvoorbeeld hun toekomst willen inrichten. Door ook arrangementen in te richten rondom deze passies, biedt de school in samenwerking met Swazoom Welzijn een traject aan waarin leerlingen strategisch met hun kwaliteiten leren omgaan. Ondanks dat de voornaamste agency arrangementen individueel zijn, is er ook sprake van collectieve agency. Door leerlingen veiligheid te bieden, en een sociale ruimte voor gelijkwaardige zelfexpressie, voelen leerlingen zich als community gesterkt tegenover de mogelijke hiërarchische structuur van het onderwijs. De gevoelens van belonging die de jongerenwerker in zijn gesprekken meegeeft versterken dit agency-proces.

Welke factoren zijn ondersteunend in agency arrangeren?

Binnen de casus hebben we verschillende kerncomponenten voor opbouw van de relatie, werkende elementen in de aanpak van de jongerenwerker en randvoorwaarden kunnen identificeren die gezamenlijk het arrangeren van agency voor jongeren mogelijk maken. In figuur 2 zetten we ze op een rij.

Kerncomponenten	Werkzame elementen	Randvoorwaarden
Aanwezigheid	Individuele benadering	Draagvlak
Toegankelijkheid en contact	Gelijkwaardigheid	Tussenpositie
Veiligheid	Kennis over de leefwereld	Buitenschoolse activiteiten
Integrale positie in de school	Bondgenootschap en belangenbehartiging	

Figuur 2. Overzicht kerncomponenten, werkzame elementen en randvoorwaarden bij jongerenwerk op school.

Terugkijkend naar het onderzoek door Rijnders et al. (2021) zijn er overeenkomsten, maar ook enige verschillen als we specifiek kijken met de bril van 'agency arrangeren'. De vier werkzame elementen die de onderzoekers hebben geïdentificeerd, Partnerschap, Afstemming, Bekendheid en Toegankelijkheid,

zijn toe te passen op de huidige casus. Voornamelijk bekendheid en toegankelijkheid kwamen ook duidelijk terug in de kerncomponenten 'aanwezigheid' en 'positionering'. Partnerschap en Afstemming (zoals omschreven door Rijnders et al. 2021) zijn twee elementen die meer op een organisatorisch niveau liggen, wat verklaard wordt door de focus op de samenwerking tussen de school en jongerenwerkorganisaties als zijnde twee voorzieningen. In het huidige onderzoek draait het om de specifieke invulling van deze samenwerking en hoe deze een rol kan spelen in de strijd tegen kansenongelijkheid onder jongeren. Door te beschrijven welke mechanismen ervoor zorgen dat de agency van jongeren wordt versterkt, bouwen we voort op de werkzame elementen die Rijnders et al. (2021) vanuit een algemeen oogpunt identificeerden.

Hetzelfde gaat enigszins op voor de randvoorwaarden, waarin die van Rijnders et al. (2021) meer ingaan op de structurele organisatie van jongerenwerk in school (en laat zien dat hier langdurig in geïnvesteerd moet worden), komt in onze agency benadering de impact richting de leerling meer naar voren. We kunnen stellen dat hoewel de inzichten die zijn verkregen uit dit onderzoek vergelijkbaar zijn, de huidige inzichten ook andere accenten leggen door onze specifieke focus op agency en de relatie tot de school. Zo is de functie van een belangenbehartiger van de jongerenwerker hierbij meer naar voren gekomen, maar ook het hebben van een tussenpositie in vooral de relatie tot de randvoorwaarden voor het creëren van een ruimte waarin de jongerenwerker deze functie op een goede manier kan vervullen. Dit inzicht benadrukt het belang van de rol van de jongerenwerker als belangenbehartiger en de noodzaak om voldoende ruimte te creëren voor deze functie in de context van scholen en samenwerking met het jongerenwerk. Onze beschrijving hoe de bredere incorporatie van het jongerenwerk, door samenwerking met andere onderwijs- en zorgprofessionals en de buitenschoolse activiteiten, waarin de positie van de jongerenwerker als externe medewerker gewaarborgd wordt, het arrangeren van agency mogelijk maakt. We zien een agency perspectief dan ook als toereikend om te duiden hoe de school-jongerenwerk samenwerking "bijdraagt aan een beter pedagogisch klimaat, het voorkomen van schooluitval,

een positieve ontwikkeling van jongeren en het voorkomen van polarisatie en radicalisering." (Rijnders et al., 2021, 33). Hierbij erkennen we de preventieve aanpak die jongerenwerk in school biedt rondom pedagogische vraagstukken en bouwen we voort op de voorwaarden van Rijnders et al. (2021) door ook werkzame elementen en randvoorwaarden in de invulling van de samenwerking te benoemen. Zo pleiten we voor jongerenwerk op school als een agency-bevorderende interventie die kan bijdragen aan meer kansengelijkheid.

Tot slot: enkele reflecties

Jongerenwerk op school is een groeiende manier van samenwerking tussen het jongerenwerk en het (voortgezet) onderwijs. Dit casuonderzoek laat zien dat deze samenwerking een arrangement kan zijn voor agency van jongeren. Wanneer we reflecteren vanuit het thema van kansengelijkheid en sociale rechtvaardigheid, zien we dat jongeren baat hebben bij mensen in hun omgeving die hen begrijpt en ondersteunend kunnen zijn in de uitdagingen die ze ervaren in het opgroeien en zich ontwikkelen. Dat geldt met name ook binnen de voortgezet onderwijsmuren, waar jongeren een belangrijk deel van hun ontwikkeling doorbrengen en waar ze na de basisschool veel meer moeten leunen op hun zelfstandigheid. Het systeem van het voortgezet onderwijs is, anders dan het primair onderwijs, niet ingericht dat een (of twee) leerkracht(en) zich geheel over je kan(kunnen) ontfermen door er altijd bij te zijn. Met name voor jongeren die hierbij juist een zetje in de rug nodig hebben kan de begeleiding daarin ontbreken. Uit het huidige onderzoek zien we dat een goede jongerenwerker juist voor deze leerlingen kunnen bijspringen om de leemte in de begeleiding te kunnen vervullen. In dat kader is de functie van de jongerenwerker een duidelijke pedagogische taak, waarbij de wens bestaat om de begeleiding preventief in te steken en nog voordat de problematiek te groot wordt de ondersteuning te bieden en jongeren, vanuit een agency-perspectief, in hun kracht te zetten.

Een interessant dilemma in het jongerenwerk op school is de perceptie ervan door anderen, waaronder sommige medewerkers van scholen. Het komt voor dat jongerenwerkers uitsluitend worden gezien als mensen die alleen maar toezicht houden op de veiligheid op school en ruzies tussen leerlingen proberen te voorkomen. Het is echter belangrijk om op te merken dat jongerenwerkers inderdaad oplettend zijn op deze situaties, omdat ruzies vaak plaatsvinden in de gangen of de aula, die als thuisbasis dienen voor de jongerenwerker (zie 3.1). Deze perceptie kan echter spanningen veroorzaken als het gaat om het invullen van de taken van de jongerenwerker, waarbij het gesprek zich beperkt tot pedagogische taken versus veiligheidstaken. Wat we echter zien in onze resultaten, is dat deze benaderingen niet tegenover elkaar hoeven te staan, maar prima in combinatie kunnen worden beschouwd voor de taakstelling van het jongerenwerk op school. Tegelijkertijd zien we dat de nadruk die op het een of het ander wordt gelegd niet onbelangrijk is. Als de jongerenwerker zich te veel richt op de pedagogische kant, kan hij of zij in een zorgperspectief terecht komen, terwijl te veel nadruk op veiligheid het jongerenwerk als een soort politieagent kan laten overkomen. Een opmerkelijke observatie was dat de jongerenwerker voortdurend bezig was om tussen deze twee rollen te laveren en daarom een soort (ook hier weer) tussenpositie innam. Het was duidelijk zichtbaar dat dit niet altijd even gemakkelijk was en dat het laveren de nodige kennis en ervaring vereist van de jongerenwerker zelf. Het combineren van veiligheid voor jongeren op school als randvoorwaarde voor een gezonde en positieve ontwikkeling binnen de pedagogische infrastructuur van de school biedt naar onze mening de meeste kansen om kansengelijkheid te bestrijden. Het speelveld van jongerenwerk op school is nog relatief nieuw en zal daarom dynamisch blijven. Het is van belang om de samenwerking tussen jongerenwerk en onderwijs te blijven monitoren en te evalueren om de rol en meerwaarde van deze samenwerking verder te verduidelijken en de kansen voor jongeren te vergroten.

Geraadpleegde bronnen

Abdallah, S., Day, M., Distelbrink, M., Pehlivan, T., Soeterik, I., Volman, M., m.m.v. N. van de Berg, I. el Masoudi, S. Umuhire & M. Noom (te verschijnen). *Agency Arrangeren: Literatuurverkenning*.

Abdallah, S. & Kaulingfreks, F. (2021). Breekijzers en botte bijlen. Culturele expressie in het jongerenwerk, op hún voorwaarden. In R. de Brabander, F. Kaulingfreks & M. Ham (Eds.), *Sociaal weerwerk. Maatschappelijke betrokkenheid in zorg en welzijn* (pp. 151-171). Amsterdam: Van Genneep.

Abdallah, S. & Kooijmans, M. (2021). *Het diepere verhaal van rellende jongeren en het jongerenwerk, Sociale Vraagstukken*. Geraadpleegd op: <https://wwwsocialevraagstukken.nl/rubrieken/analyse-xl/het-diepereverhaal-van-rellende-jongeren-en-het-jongerenwerk/>

Abdallah, S., Kooijmans, M., & Sonneveld, J. (2016). *Talentgericht werken met kwetsbare jongeren. Ontwikkelwerk, erkenningswerk, verbindingswerk*. Bussum: Coutinho.

Awad, S., Manders, W., Metz, J., Todorovic, D., & Sonneveld, J. (2018). *Methodiekb beschrijving Youth Organizing*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Lectoraat Youth Spot.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In: J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.

Boomkens, C., Rauwerdink-Nijland, E., van der Grient, H., van Trijp, K., & Metz, J. (2018). *Kracht van meiden! meidenwerk als specifieke methodiek van het jongerenwerk*. SWP.

van Dijk, T., Koetsenruijter, R., & Sieckelinck, S. (2023). *Twee jaar jongerenwerk op Amsterdamse scholen: een onderzoek naar implementatie, doelrealisatie en versterking*. Lectoraat Youth Spot – version 0.0. Hogeschool Amsterdam

Driessen, H. & Jansen, W. (2013). *The Hard Work of Small Talk in Ethnographic Fieldwork*. *Journal of Anthropological Research*, 69(2).

Felten, H., Does, S., Winter, S. de, Asant, A., Andriessen, I., Donker, R., Brock, A. (2021). *Institutioneel racisme in Nederland. Literatuuronderzoek naar de aanwijzingen voor institutioneel racisme op de domeinen arbeidsmarkt, woningmarkt, onderwijs en politie*. Kennisplatform Inclusief Samenleven.

Holbein, J. (2017). Childhood skill development and adult political participation. *American Political Science Review*, 111(3), 572-583.

Metz, J. (2011). *Ambulant jongerenwerk: vinden, binden, motiveren en doorleiden: de actuele relevantie van de klassieker*. Hogeschool van Amsterdam

Jin, J., & Ball, S. J. (2020). Meritocracy, social mobility and a new form of class domination. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 64–79. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665496>

Kennedy, M. M. (2005). *Inside teaching: How classroom life undermines reform*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Kooijmans, M. (2016). *Talent van de straat*. Hoe je jongeren kunt verleiden uit de criminaliteit te blijven. Amsterdam: Van Genneep.

Lister, R. (2004). *Poverty*. Cambridge: Polity.

Lister, R. (2015). 'To count for nothing': *Poverty beyond the statistics*. *Journal of the British Academy*, 3, 139–166.

<https://doi.org/10.5871/bacad/9780197265987.003.0005>

Matusov, E. (2011). Authorial teaching and learning. In E. J. White & M. Peters (Eds.), *Bakhtinian Pedagogy: Opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education Across the Globe* (pp. 21–46). New York: Peter Lang Publishers.

Matusov, E., von Duyke, K., & Kayumova, S. (2015). *Mapping concepts of agency in educational contexts*. *Integrative Psychological and Behavioral Science*.

Open Schoolgemeenschap Bijlmer. (2023). <https://osbijlmer.nl/>

Pehlivan, T., & Rutjes, L. (2020). *De METHode©: Gids voor het participatief werken met kwetsbare jongeren in hun Maatschappelijke Diensttijd*. Amsterdam: Stichting Alexander.

Persson, A. (2007). Power and resistance, powerlessness and action in school. In E. M. Furu, T. Lund, & T. Tiller (Eds.), *Action research* (pp. 203–219). Høyskoleforlaget.

Rajala, A., Hilppö, J., Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2013). Expanding the chronotopes of schooling for the promotion of students' agency. In O. Erstad,

& J. Sefton-Green (Eds.), *Identity, community, and learning lives in the digital age* (pp. 107–125). Cambridge: Cambridge University Press.

Rijnders, J., Manders, W., & Metz, J. (2021). Werkzame elementen en randvoorwaarden in de samenwerking tussen jongerenwerk en scholen voor voortgezet onderwijs. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 30(3), 17–36.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press. Taylor, Charles. (2021). *The Politics of Recognition*.

Scholen op de kaart. (2023). Open Schoolgemeenschap Bijlmer <https://scholenopdekaart.nl/middelbare-scholen/amsterdam/3300/open-schoolgemeenschap-bijlmer/>

Sewell, W. A. (1992). A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1–29. <https://doi.org/10.1086/229967>

Stetsenko, A. (2019). Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts With Relational Agency and Implications for Education. *Frontiers in Education*, 4(148), 1–13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>

Taylor, C. (2021). The politics of recognition. In *Campus wars* (pp. 249–263). Routledge.

Vrooman, C., Boelhouwer, J., Iedema, J., & Torre, A. van der. (2023). *Eigentijdse ongelijkheid: De postindustriële klassenstructuur op basis van vier typen kapitaal: Verschil in Nederland 2023* (Sociaal en Cultureel Planbureau). Opgehaald van: <https://www.scp.nl/binaries/scp/documenten/publicaties/2023/03/07/eigentijdse-ongelijkheid/Onderzoeksrapport+Eigentijdse+ongelijkheid.pdf>



COLOFON

Opdrachtgever	Kenniscentrum Ongelijkheid van de gemeente Amsterdam
Auteurs	M. Day, MSc M. Driessen
Met medewerking van	Dr. M.J. Distelbrink S. Boogaardt
Foto omslag	https://hetschildersgilde.nl/projecten/o.s.b-bijlmer/
Uitgave	Verwey-Jonker Instituut Kromme Nieuwegracht 6 3512 HG Utrecht T (030) 230 07 99 E secr@verwey-jonker.nl I www.verwey-jonker.nl

De publicatie kan gedownload worden via onze website:
<http://www.verwey-jonker.nl>

ISBN 978-94-6409-233-2

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht, april 2023.

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut.
Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.
The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute. Partial
reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned.