

# **B**ijlagen van grondplan

**Ervaringsgericht  
opvoedingsondersteunend  
groepswerk**

**Praktijkbeschrijvingskring  
juli 2013**



## Inhoudsopgave

1	Bijlage 1: uitgangspunten en werkingsprincipes van opvoedingsondersteuning (Vandemeulebroecke, Colpin, Maes & De Munter (2004, p.30) .....	4
2	Bijlage 2: doelstellingen van het ervaringsgericht groepswerk van De Mobil (Inloopteam, Leuven) en van Kiekendoe (Opvoedingswinkel, Brugge).....	5
3	Bijlage 3: Contextgerelateerde doelstellingen van De Mobil (Inloopteam, Leuven) en Inloopteam Zuidrand (Antwerpen) ....	6
4	Bijlage 3: Folder van het Huis der Gezinnen (Anderlecht) .....	7
5	Bijlage 5: Illustraties van groepswerkomschrijvingen .....	8
6	Bijlage 6: Illustraties van (meer) vaste en (meer) open groepswerkingen.....	9
7	Bijlage 7: Begeleidingsaspecten die de uitwisseling, de interactie en het doorleven van ervaringen kunnen bevorderen ...	10
8	Bijlage 4: Verloop van het project 'Sterke Ouders over opgroeien & opvoeden in de stad (Centrum Kauwenberg en Vormingplus Antwerpen) .....	11
9	Bijlage 5: Evaluatiemogelijkheden .....	12
10	Bijlage 6: Pictogrammen ter ondersteuning van de groepsevaluatie in Inloopteam Zuidrand (Antwerpen): in kaart brengen van de verwachtingen (bv. bij de start van een reeks bijeenkomsten) en de betekenis (bv. na de groepsbijeenkomst) .....	13
11	Bijlage 7: Ecologische visie op opvoeden en samenleven en vertaalslag naar gezinnen in armoede .....	14
12	Bijlage 12: Empowerment.....	17
13	Bijlage 13: Ervaringsgericht leren (ervaringsleren) .....	19
14	Bijlage 14: Goede ouderervaringen .....	25
15	Bijlage 15: Metapositie innemen .....	26
16	Bijlage 16: Mentaliseren.....	28
17	Bijlage 17: : Betekenis van ervaringsgericht groepswerk.....	29
18	Bijlage 18: Voorbeelden van verschillende deelaspecten van de grondhouding en van de basiscompetenties van de begeleider.....	30

## Bijlagen van het grondplan ervaringsgericht Opvoedingsondersteunend groepswerk: verdiepende informatie en illustraties

## 1 Bijlage 1: uitgangspunten en werkingsprincipes van opvoedingsondersteuning (Vandemeulebroecke, Colpin, Maes & De Munter (2004, p.30))

Opvoedingsondersteuning is op intentionele wijze steun bieden aan ouders (c.q. ouderfiguren) bij hun opdracht en taak als opvoeders, en berust op de veronderstelling dat volgende uitgangspunten voor elk gezin en elke gezinsvorm gelden:

- de erkenning van het belang van de gezinsopvoeding (de opvoeding in gezinsverband) voor kinderen, volwassenen en samenleving;
- de erkenning van de pedagogische verantwoordelijkheid, het verlangen en de bekwaamheid van ouders om de relatie met hun kinderen op een verantwoorde wijze vorm te geven;
- de erkenning dat ouders bij het gewone opvoeden vragen en onzekerheden kunnen ervaren en het recht hebben om indien nodig hiervoor steun te ontvangen;
- de erkenning van het recht van gezinnen op voortdurende aandacht van de samenleving voor de realisatie van de randvoorwaarden voor opvoeding.

Deze uitgangspunten leiden tot volgende werkingsprincipes bij de realisatie van opvoedingsondersteuning:

- de ondersteuning afstemmen op opvoedingsvragen en behoeften die ouders bij het dagelijks opvoeden kunnen hebben en die geen intensieve en specifieke interventie vereisen;
- het werken vanuit een groeimodel, dat erop gericht is de pedagogische intenties en bekwaamheden van de ouders te erkennen en te stimuleren om zo de kwaliteit van het gezinsmilieu als pedagogisch milieu te bevorderen;
- zoveel mogelijk vertrekken van de vragen van de ouders zelf (vraaggestuurd werken);
- geloven in en aansluiten bij de sterktes van de ouders, niet bij de zwaktes of tekorten;
- de dialoog over opvoeding met en tussen de ouders bevorderen;
- een ruim en gedifferentieerd aanbod verzekeren dat rechtstreeks en vrijwillig toegankelijk is voor ouders ongeacht socio-economische status, afkomst, gezinssituatie, ...;
- de maatschappelijke knelpunten en noden die eventueel naar voren komen in de opvoedingsondersteuning aan het beleid doorspelen en/of beleidsvoorstellen formuleren.

### Bron

Vandemeulebroecke, L., Colpin, H., Maes, B. & De Munter, A. (2004). Een verantwoorde begripsomschrijving. In: L. Vandemeulebroecke & A. De Munter (eds.). *Opvoedingsondersteuning. Visie en kwaliteit (Studia Paedagogica 39)*.(pp. 29-42) Leuven: Universitaire Pers Leuven.

## 2 Bijlage 2: doelstellingen van het ervaringsgericht groepswork van De Mobil (Inloopteam, Leuven) en van Kiekendoe (Opvoedingswinkel, Brugge)

De Mobil (Inloopteam, Leuven):

- mentale ruimte rond kind en ouder-kindband vrijwaren van indringende invloed van armoede (in heden en verleden)
- kinderen zoveel mogelijk kansen bieden aan de lichamelijke, emotionele en cognitieve ontwikkeling
- ouders krijgen zicht op hun (ouderlijke) krachten en worden daar op geappelleerd
- stimuleren en versterken van verlangen naar zelfwaarde en zelfredzaamheid (cf. dam opwerpen tegen angsten en onzekerheden als deel van het zelfbeeld bij kansarme gezinnen)
- ouders zijn beter in staat om het opvoedingsproject en –traject van hun kinderen op te volgen en mee te bepalen (bv. versterken van het inzicht in de interne wereld en die van het kind, in wat zich afspeelt in de relatie)
- ouders voelen zich gesteund en krijgen kans om hun netwerk uit te bouwen
- betere toekomst voor gezinnen: zelfontplooiing voor ouders en kinderen

Kiekendoe (Opvoedingswinkel, Brugge):

- het bereik van vaders vergroten
- aanzet tot het creëren van een netwerk
- leuk moment aanbieden tussen papa en kind
- informeel leermoment creëren
- informeel vaardigheden aanbieden

### 3 Bijlage 3: Contextgerelateerde doelstellingen van De Mobil (Inloopteam, Leuven) en Inloopteam Zuidrand (Antwerpen)

De Mobil (Inloopteam, Leuven):

- signaleren: terugkerende knelpunten die ouders signaleren krijgen hun weg naar beleid
- netwerken
- sociale participatie
- gelijke kansen
- opleidingsmogelijkheden
- toegang zorg en hulpverlening

Inloopteam Zuidrand (Antwerpen):

- de moeders hebben een beter zicht op het hulpverleningsaanbod uit de buurt, ze weten waar ze met welke vragen terecht kunnen

## 4 Bijlage 3: Folder van het Huis der Gezinnen (Anderlecht)

### Babiloe

Pratgroep

**Wie ?**  
Voor mama's en papa's met kinderen van 0 tot 3 jaar  
Voor zwangere vrouwen

**Wat ?**  
Mama of papa zijn is leuk. Maar soms is het moeilijk.  
Wat doe je als je kind:  

- veel alleen speelt ?
- niet op het potje pipi wil doen ?
- 's nachts veel wakker wordt ?
- 2,5 jaar is en bijna naar school gaat ?

 We spelen samen. We praten over je vragen. We zoeken naar nieuwe methodes.

**Wanneer ?**  
Op maandag en donderdag van 14u tot 15u15

### Babiloe

Groupe de discussion

**Pour qui ?**  
Pour les mamans et papas et leurs enfants de 0 à 3 ans  
Pour les femmes enceintes

**Quoi ?**  
C'est gai d'être maman ou papa. Mais parfois c'est difficile.  
Que faire si ton enfant :  

- joue toujours tout seul ?
- ne veut pas faire pipi sur le pot ?
- se réveille plusieurs fois par nuit ?
- a 2 ans et demi et doit bientôt aller à l'école ?

 Nous jouons ensemble. Nous parlons de tes questions. Nous cherchons de nouvelles idées.

**Quand ?**  
Le lundi et le jeudi de 14h à 15h15

### Babiloe

Conversation group

**For whom ?**  
For mothers and fathers with children age 0 to 3  
For pregnant women

**What ?**  
Being a mummy or a daddy is nice but not always easy.  
What to do when your child:  

- plays alone most of the time ?
- doesn't want to go on the potty ?
- often wakes up at night ?
- is 2,5 years old and will soon go to school ?

 Together we talk about your questions. We look for new methods. And your child can play with other children.

**When ?**  
Every Monday and Thursday from 02:00 pm to 3:15 pm

**Openingsuren**

Op maandag, dinsdag, woensdag en vrijdag  
van 9u30 tot 12u30 en van 13u30 tot 17u  
Op donderdag van 14u tot 17u

**Heures d'ouverture**

Le lundi, mardi, mercredi et vendredi  
de 9h30 à 12h30 et de 13h30 à 17h  
Le jeudi de 14h à 17h

**Opening hours**

Monday, Tuesday, Wednesday and Friday  
from 09:30 am to 12:30 pm and from 01:30 pm to 05:00 pm  
On Thursday from 02:00 pm to 05:00 pm

Huis der gezinnen  
Maison des Familles

**Huis der Gezinnen**  
**Maison des Familles**

Veeartsenstraat 20  
20 rue des Vétérinaires  
1070 Anderlecht

02 526 16 30  
0473 83 00 10

Inloopteam erkend door Kind & Gezin  
Layout: Kurasaw Productions / V.U.: S.Arents, Veeartsenstraat, 20 - 1070 Brl.

## 5 Bijlage 5: Illustraties van groepswerkschrijvingen

Procesgroepen Inloopteam Zuidrand (Antwerpen): 'Ouders komen samen om te praten over hun kinderen. We delen ervaringen en luisteren naar elkaars verhaal. Er is een Arabisch sprekende groep en een Nederlandstalige groep. ... Er is kinderopvang voorzien.'

Sterke ouders over opgroeien & opvoeden in de stad (Centrum Kauwenberg en Vormingplus Antwerpen): 'een project op maat, mét en voor ouders, ... de deelnemers bepalen zelf mee het doel en de inhoud van het project ... er was een grote interesse van de doelgroep om met nieuwe en sociale media te werken ... nieuwe media werden ingezet als didactisch instrument om hun verhalen over hun eigen opvoeding en opvoeden nu, in de stad, aan te brengen en te bespreken.'

't Vitamientje (Inloopteam Kom'ma, Genk): 'een activiteit waar ouders samen gezellig koken en praten over kinderen en eten ... een activiteit voor toekomstige ouders en ouders met jonge kinderen (0-3jaar) samen met hun baby, peuter en kleuter'

Ratatouille (Huis der gezinnen, Brussel): 'samen koken en eten voor mama's en papa's (met kinderen van 0 tot 8 jaar), voor zwangere vrouwen'

Kiekendoe ('kijk en doe') voor papa's en hun kinderen (Opvoedingswinkel, Brugge): 'doemomenten voor papa's en kun kinderen op verschillende locaties:GPS zoektocht, koken enz.'



## 6 Bijlage 6: Illustraties van (meer) vaste en (meer) open groepswerkingen

'De groepen zijn vrij, we werken zonder inschrijvingen. Sommige deelnemers komen een paar keer, andere meer. We zien soms wel een 'kern' van deelnemers naar het groepswork komen, soms met een pauze.' (De Mobil, Leuven; Huis der gezinnen, Brussel)

'We werken ook met procesgroepen waarin langdurige processen aangegaan worden met gezinnen én in de diepte wordt gewerkt.' (De Mobil, Leuven)

'We vragen deelnemers om in te schrijven en zich te engageren voor de verschillende bijeenkomsten. 'Iets' mogen verwachten geeft hen ook een zekere waardigheid.' (Inloopteam Zuidrand, Antwerpen)

## 7 Bijlage 7: Begeleidingsaspecten die de uitwisseling, de interactie en het doorleven van ervaringen kunnen bevorderen

- beluisteren en reageren op ingebrachte ervaringen, vragen enz.
  - open luisterhouding
  - vragen naar de (mogelijke) betekenis voor de verschillende betrokkenen: mentaliseren, visualiseren (bv. beelden, foto's zoeken)
  - 'goed begrip' van aangebrachte aftoetsen (bv. parafraseren, korte samenvatting, vragen zoals 'Hoor ik het goed?', 'Vraag je naar ...')
  - 'onmacht' verdragen (cf. besef van de ernst en de invloed van moeilijke levensomstandigheden) en mee helpen dragen (bv. erkenning daarvoor geven in plaats van onmiddellijk allerlei oplossingen en adviezen zoeken en aanreiken) en zo ook de band met de ouder behouden (cf. 'uithouden van onmacht', De Mobil, Leuven)
  - vragen terugbrengen naar wat ouders zelf weten en wat ze daarin reeds ingebracht hebben of nog kunnen inbrengen (bv. Welke mogelijkheden zie je? zie ook 'vragen naar de mogelijke betekenis')
  - 'vaste en eenzijdige' overtuigingen (bv. vooringenomenheid, verankerde ideeën over gedrag en betekenis, motieven enz.) in vraag stellen en confronteren met andere overtuigingen en perspectieven (bv. vragen naar betekenis, houding van andere betrokkenen en/of deelnemers)
  - polsen naar herkenning bij anderen
  - ...
  
- ingaan op wat je ziet (bv. gedrag, lichaamshouding, mimiek, in beeldmateriaal) en hoort gebeuren
  - vragend benoemen wat je ziet (bv. Wat gebeurt er? Dat doet iets met jou? Dat vindt ze precies mooi? Ik zie een park op je collage staan ?)
  - vragen naar betekenis van wat je ziet (bv. Gebeurt dat ook op andere momenten? Wat trekt hem aan? Ik zie tranen, wat wilt ze zeggen? Waar staat die foto voor? Wat heb je willen vastleggen in die foto/in dat filmpje?)
  - polsen naar herkenning bij anderen (bv. Ik zie jou knikken? Hoe was dat bij jullie?)
  - ...

## 8 Bijlage 4: Verloop van het project 'Sterke Ouders over opgroeien & opvoeden in de stad (Centrum Kauwenberg en Vormingplus Antwerpen)

### *Verloop van het project Sterke Ouders over opgroeien & opvoeden in de stad (2012)*

Tijdens de voorbereiding in 2011 was de vraag van Kauwenberg aan Vormingplus om met de (groot-)ouders aan de slag te gaan van wie de kinderen op woensdagnamiddag deelnamen aan de Kinderwerking. Dit waren een 14-tal ouders, zowel mannen als vrouwen tussen 19 en 40 jaar en 2 grootouders. Bij de groep leefde vooral de interesse in het leren werken met computers. Anderzijds vraagt het Centrum ook om de drempel naar opvoedingsondersteuning te verlagen voor kwetsbare ouders. Om aan beide vragen tegelijk tegemoet te komen, besloten de begeleiders om nieuwe media in te zetten als didactisch instrument in dit project. Er wordt een gezamenlijk projectdossier ingediend bij de Opvoedingswinkel (stad Antwerpen) en dit is goedgekeurd voor 1 jaar. Het plan was

In de vierde sessie stonden we hier in groep heel lang bij stil. Al het materiaal van de vorige sessies was afgeprint en elk groepslid mocht een collage maken met wat op tafel lag. De sfeer zat heel goed, iedereen liet de verbeelding de vrije loop, deelnemers hielpen elkaar. Er volgde een heel open gesprek en iedereen kreeg de kans om zijn/haar eigen herinnering aan de opvoeding te bespreken.

In de 5e sessie gingen we aan de slag met foto- en filmcamera's. Het thema was nu "opgroeien en opvoeden in de stad vandaag". We gingen na wat de voornaamste elementen waren: veiligheid/onveiligheid; ruimte/tekort aan ruimte; snelheid, drukte/rust... hoe konden ze dit verhaal vertellen met beelden? De eerste projecties van de beelden op groot scherm leverden fijne reacties op. "Hoe heb je die elementen

### *Verloop van het project Sterke Ouders over opgroeien & opvoeden in de stad (2012)*

Tijdens de voorbereiding in 2011 was de vraag van Kauwenberg aan Vormingplus om met de (groot-)ouders aan de slag te gaan van wie de kinderen op woensdagnamiddag deelnamen aan de Kinderwerking. Dit waren een 14-tal ouders, zowel mannen als vrouwen tussen 19 en 40 jaar en 2 grootouders. Bij de groep leefde vooral de interesse in het leren werken met computers. Anderzijds vraagt het Centrum ook om de drempel naar opvoedingsondersteuning te verlagen voor kwetsbare ouders. Om aan beide vragen tegelijk tegemoet te komen, besloten de begeleiders om nieuwe media in te zetten als didactisch instrument in dit project. Er wordt een gezamenlijk projectdossier ingediend bij de Opvoedingswinkel (stad Antwerpen) en dit is goedgekeurd voor 1 jaar. Het plan was om per sessie te bekijken welke opvoedingsthema's kwamen bovendrijven. Elke volgende sessie werd op maat uitgewerkt in functie van het vervolgtraject, dus zonder vooraf vastgelegd programma.

We zijn op 11 januari 2012 **gestart met een verhaal**. Het verhaal ging over een kind dat opgroeide in Antwerpen in de oorlogstijd. Het gaf de rauwe realiteit van de oorlog weer, maar ook de moed en veerkracht van de ouders. Op het einde werd gereflecteerd over wat het verhaal had opgeroepen. We zochten ook samen naar elementen die het verhaal opbouwden. Het verhaal had de meesten wel aangegrepen. Het deed hen denken aan de verhalen van ouders en grootouders. Er waren meteen deelnemers die zelf graag een verhaal wilden vertellen. Dat was meteen stof en inhoud voor een volgende sessie.

In de **tweede sessie** zochten de groepsleden op internet materialen die bij hun verhaal over hun eigen jeugd passen. Die verhalen kwamen los a.d.h.v. foto's en rekwisieten. Ze leerden werken met internet, google, youtube en oefenden met afbeeldingen opslaan en printen. In kleine groepjes wisselden ze herinneringen uit en kwamen ze tot een gedeelde geschiedenis, met vaak meer overeenkomsten dan verschillen. De individuele deelnemers vormden stilaan een groep.

In de **derde sessie** vertelde een deelnemer een verhaal. Anderen namen het op met een videocamera. Hier werd de rode draad van het project gesponnen: de verhalen en herinneringen van ouders/ grootouders bleven niet meer passief in het eigen geheugen, maar werden gerecreëerd, uitgedrukt in beeld, geluid en projectie en werden positief werkmateriaal voor de volgende stappen.

In de vierde sessie stonden we hier in groep heel lang bij stil. Al het materiaal van de vorige sessies was afgeprint en elk groepslid mocht een collage maken met wat op tafel lag. De sfeer zat heel goed, iedereen liet de verbeelding de vrije loop, deelnemers hielpen elkaar. Er volgde een heel open gesprek en iedereen kreeg de kans om zijn/haar eigen herinnering aan de opvoeding te bespreken.

In de 5e sessie gingen we aan de slag met foto- en filmcamera's. Het thema was nu "opgroeien en opvoeden in de stad vandaag". We gingen na wat de voornaamste elementen waren: veiligheid/onveiligheid; ruimte/tekort aan ruimte; snelheid, drukte/rust... hoe konden ze dit verhaal vertellen met beelden? De eerste projecties van de beelden op groot scherm leverden fijne reacties op. "Hoe heb je die elementen vastgelegd? Wat heb je willen vastleggen tijdens de wandeling?" waren vragen die besproken werden.

In de 6e en 7e sessie leerden de deelnemers met een klein filmprogramma werken. De foto's zijn opgeslagen in bestanden. In kleine groepjes staan we stil bij de boodschap en de sfeer die men in een filmpje wil leggen. We maken selecties van de beelden die vorige keer gemaakt zijn en zoeken passende muziek bij de sfeer die we willen creëren. We hebben ondertussen heel wat technieken gebruikt. Het waren telkens nieuwe hulpmiddelen om de eigen woorden, gevoelens en ideeën uit te drukken. Ieder heeft zijn eigen voorkeuren en (verborgen) talenten en die konden ze voor een keer in alle vrijheid en zonder zorgen ontdekken.

De 8e sessie verliep zonder computers, we verlieten het bekende verleden en heden en doken de toekomst in. Door middel van een bordspel (eigen ontwerp Vormingplus) en interviews stonden we als groep stil bij waarden, trots en idealen, een belangrijke basis voor elk ouderschap. Het ging over uitwegen en perspectieven, het maximale en het minimum, de eigen wensen en de harde realiteit. Dit bracht een zeer sterk moment van groepsbinding en reflectie teweeg.

**Sessie 9** was een werksessie gericht op de praktische voorbereiding van het eindmoment: filmpjes kiezen en bespreken, organisatie van het eindmoment invullen, nadenken over de voorstelling van een eindproduct.

Tijdens de 10e en 11e sessie werkten twee groepen aan het draaiboek van de website SterkeOuders.be. We blikten terug op het voorbijgevoerde proces: wat was er blijven hangen, wat heeft geraakt, wat heeft gewerkt? Het was vooral belangrijk dat de groepsleden hun eigen ervaringen verwoordden. Met de notities en opnames hebben de begeleiders bindteksten samengesteld voor de website.

## 9 Bijlage 5: Evaluatiemogelijkheden

- Alert zijn voor de spontane (verbale en non-verbale) signalen van de deelnemers voor, tijdens of na de bijeenkomst(en), voorbeelden van dergelijke signalen zijn:
  - een emotionele reactie van een deelnemer tijdens het groepswerk,
  - een deelnemer vertelt de volgende bijeenkomst wat de ervaring met haar (emotioneel) gedaan heeft,
  - een moeder zegt nu anders om te gaan met de boosheid van haar kind,
  - een deelnemer toont betrokkenheid door bevestigend te knikken en/of vragend te kijken,
  - een deelnemer blijft ondanks de moeilijke verplaatsing komen en krijgt zich ook georganiseerd om tijdig te komen,
  - een deelnemer komt er na 3 aanwezigheden toe om eigen ervaringen in te brengen enz.
  
- Met de deelnemers zelf, op het einde van de bijeenkomst (systematisch) opschrijven wat er tijdens de bijeenkomst gedaan/gebeurd is (bv. in een dagboek of logboek)
  - dit blijkt in de praktijk zinvol te zijn voor groepen die meerdere keren of over een lange(re) periode samenkomen
  - dit kan de begeleider evoluties laten zien
  
- De deelnemers in een schrift ervaringen laten noteren, foto's laten kleven en/of tekeningen laten maken over/van de groep of daarbuiten
  
- (Gericht) vragen naar de betekenis of het effect van de groep en wat daar toe bijgedragen heeft,
  - een directe terugkoppeling tijdens, op het einde en/of na een reeks bijeenkomsten
    - 'Wat betekent dat voor jou?
    - 'Heb je daar iets aan gehad?'
    - 'Kan je daar mee verder, ... op welke manier?'
  - al dan niet aan de hand van een evaluatieformulier 1
  - al dan niet gelinkt aan een bevraging van hun verwachtingen bij de start van de (reeks) bijeenkomst(en)
  - associatief werken (bv. vanuit de vraag 'Wat is een goed restaurant' de overgang maken naar 'Wat is een goede bijeenkomst?')
  - op een open deur of een ander meer informeel moment de deelnemers over de betekenis aanspreken (bv. 'Waarom kom je naar de groep?')
  
- ...

---

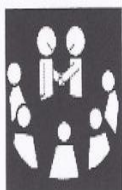
<sup>1</sup> Begeleiders en diensten moeten opmerkzaam zijn voor sociaal wenselijke antwoorden. Het voorleggen van een 'uitkomsten- of resultatenlijst' kan gepaard gaan met over-rapportering.



## 10 Bijlage 6: Pictogrammen ter ondersteuning van de groepsevaluatie in Inloopteam Zuidrand (Antwerpen): in kaart brengen van de verwachtingen (bv. bij de start van een reeks bijeenkomsten) en de betekenis (bv. na de groepsbijeenkomst)

Niet alleen kunnen de themagroepen worden geëvalueerd aan de hand van de pictogrammen, maar moeders kunnen ook hun verwachtingen naar volgende momenten duidelijk maken zonder dieper erop in te (moeten) gaan.

Onder elk pictogram staan enkele vragen die eventueel kunnen worden gesteld om een duidelijker beeld te krijgen van wat de ouders effectief bedoelen.



### Groep, samen zijn

*Wat betekent deze groep voor jou?*

*Vind je het fijn om deel van een groep te zijn?*

*Waarom?*



### Weet het niet

*Weet je niet waarom je naar hier komt?*

*Of weet je niet wat de meerwaarde is van een themagroep voor jou? Vind je het moeilijk om in groep aan te duiden waarom je komt? Was deze themagroep te verwarrend voor jou?*

*Had je andere verwachtingen ten aanzien van deze themagroep?*



### Koffie en koekjes

*Kom je voornamelijk voor de koffie en koekjes naar de themagroep?*

*Wat houden deze koffie en koekjes juist in voor jou (eten en drinken, ontspannen, "vrouwenmoment", ...)?*

*Zou je ook nog komen als er geen koffie en koekjes zijn?*



### Luisteren

*Waarvoor luister je het liefst (ervaringen, verhalen, concrete info, ...)?*

*Blijf je liever op de achtergrond tijdens een groepsgesprek?*

*Heb je tijdens deze themagroep iets speciaal gehoord dat je zeker gaat bijblijven?*

*Luister je liever dan zelf te praten? Waarom?*



### Informatie krijgen

*Welke informatie vond je het meest interessant? Waarom?*

*Van wie kreeg je deze informatie (andere mama's of groepswerkers)?*

*Zou je deze informatie ook graag gebundeld mee naar huis willen nemen?*

*Ga je deze informatie kunnen gebruiken in de praktijk? Hoe ga je dit doen?*

*Geef je zelf graag informatie door aan anderen? Zou je meer concrete tips willen krijgen?*

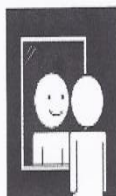


### Kind komen spelen

*Denk je dat jouw kind graag in de speelruimte speelt? Waarom?*

*Vind je het goed dat er iemand op je kindje babysit tijdens de themagroep?*

*Ben je blij dat je zelf even rustig kan praten terwijl je kind speelt? Welke van bovenstaande antwoorden is voor jou het belangrijkste (dat je kind kan spelen of dat je als moeder even kan praten "zonder kind")?*



### Zelf sterker worden

*Op welk vlak wil je zelf sterker worden (als moeder, als partner, meer kennis vergaren, mondiger worden, ...)? Denk je dat de themagroepen jou hierin kunnen ondersteunen? Waaraan denk je het meest steun te ervaren binnen de themagroep (andere moeders, informatie, ontspannen, ...)?*



### Praten

*Praat je graag in groep? Waarom wel of niet?*

*Vind je het gemakkelijk in een groep te praten?*

*Ben je blij dat je jouw verhaal hebt kunnen vertellen?*

*Vind je het leuk wanneer er anderen naar jou luisteren? Waarom?*

*Kreeg je voldoende ruimte om aan het woord te zijn?*

*Zijn er onderwerpen die je nog graag zou willen bespreken?*

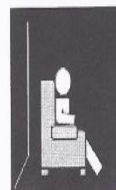


### Geen plaats in de procesgroep

*Had je graag in een procesgroep gezeten? Waarom?*

*Vind je deze themagroepen een goed alternatief?*

*Wat denk je dat voor jou het verschil is tussen de themagroep en de procesgroep?*



### Ontspannen

*Wat is voor jou ontspanning?*

*Welke aspect van de themagroep werkt voor jou ontspannend (koffie, praten, weg zijn van huis, je kind dat kan spelen, ...)?*

*Vind je de themagroep ook ontspannend als je opvoedingsinformatie krijgt?*

*Vind je de themagroep ook ontspannend als je actief moet deelnemen?*



### Kind beter begrijpen / versterken relatie

*Zijn er momenten dat je niet begrijpt waarom je kind iets doet?*

*Heb je het idee dat de themagroep je hierbij kan helpen? Hoe?*

*Op welk vlak wil je de relatie tussen jou en je kind versterken (fysiek, emotioneel, psychisch, betere interactie, ...)?*

*Denk je dat een themagroep de ouder-kindrelatie kan versterken?*

*Welk is het sterkste "punt" tussen jou en je kind?*

## 11 Bijlage 7: Ecologische visie op opvoeden en samenleven en vertaalslag naar gezinnen in armoede

Opvoeden is een wisselwerking of uitwisseling (transacties) tussen ouders, kinderen en hun omgeving. Het is een beïnvloedingsproces dat gericht is op de groei en het functioneren van kinderen en het verloopt grotendeels vanzelf. Het is een zichzelf sturend, zelfregulerend proces: het functioneert vanzelf en houdt zichzelf ook in stand. Opvoeden wordt zo van generatie op generatie doorgegeven, maar de inhoud en vorm kan steeds veranderen. Niet alleen binnen een gezin, maar ook tussen gezinnen kan opvoeding er anders uit zien.

Opvoeden, en zo ook de ontwikkeling van kinderen, maakt deel uit van een brede maatschappelijke context. Het welzijn en de ontwikkeling van kinderen is niet alleen afhankelijk van hoe ouders met hun kinderen omgaan, maar ook van het samenspel van gezinsinterne en gezinsexterne factoren. Ook de maatschappij voedt m.a.w. mee op. Ze bepaalt in hoge mate de pedagogische infrastructuur (bv. kinderopvang- en vrijetijdsvoorzieningen, speelruimte, enz.) die voor ouders en kinderen beschikbaar is. Opvoeden is in die zin dus steeds een gedeelde opvoeding. De maatschappij is mee verantwoordelijk voor het creëren van een ondersteunende opvoedingsomgeving die de ontwikkelingskansen van kinderen ten goede komt. Van der Pas (2003) verwijst uitdrukkelijk naar de beschermende rol die de samenleving moet opnemen, opdat ouders hun opvoedingstaak ook goed kunnen uitvoeren: (1) een solidaire en toegewijde gemeenschap, geconcretiseerd in lokale diensten en gepersonaliseerd in hulpverleners en andere professionelen en (2) een eerlijke verdeling van het opvoedingswerk door het beschikbaar stellen van toegankelijke diensten en informele steunende relaties. Ouders hebben het nodig om in de opvoeding bijgestaan te worden door helpende individuen vanuit het informele of het formele netwerk, door 'alloparents' (zie ook Hrdy, 2000 in van der Pas, 2003, p.250).

In de literatuur bestaat er geen twijfel over dat ontwikkelingsuitkomsten, gezondheid, welzijn, welbevinden enz. onderhevig is aan de invloed van een grote diversiteit aan factoren op micro-, meso- en macroniveau. Sociaal-ecologische modellen brengen die diversiteit aan factoren en de beïnvloedende relaties en processen in kaart. Ze gaan er van uit dat het functioneren van mensen niet los staat van de sociale context waarin ze leven of m.a.w. van de ruimere omgevingsinvloeden (zie o.a. Jansma & Klugkist, 1997; Van Crombrugge, 2009). De sociale context is een complex systeem waarbij er sprake is van een voortdurende wisselwerking tussen de verschillende omgevingsfactoren. Deze voortdurende wisselwerking of transacties doen zich niet alleen tussen de omgevingsfactoren onderling voor, maar ook tussen omgevingsfactoren en persoonsgebonden factoren.

Een voorbeeld van een sociaal-ecologisch model is dat van Bronfenbrenner (in Van Crombrugge, 2009; Verhofstadt-Denève, van Geert & Vyt, 2003). Hij ontwikkelde een ecologisch model van menselijke ontwikkeling en ouderschap dat ook onder de benamingen 'bio-ecologische systeemtheorie' en 'proces-persoon-context-tijdmodel' gangbaar is. Dit model ligt ook aan de basis van andere modellen die focussen op ouderschap en ontwikkeling, zoals bijvoorbeeld het Balansmodel van Bakker e.a. (1998).

In het **balansmodel** wordt de wisselwerking tussen de individuele ontwikkeling en de sociale omgeving en tussen de verschillende contextsystemen onderling, uitgedrukt in termen van draaglast en draagkracht. Draaglast staat voor een verscheidenheid aan risicofactoren die het functioneren van ouders en de ontwikkeling en de opvoeding onder druk kunnen zetten. Draagkracht wordt gevormd door beschermende factoren, competenties en vaardigheden van kinderen, ouders en gezinnen (microniveau), maar die net zoals de risicofactoren ook op meso- en macroniveau gesitueerd kunnen zijn (Bakker, Bakker, Van Dijke & Terpstra, 1998; Van Crombrugge, 2009). Een verhoogde aanwezigheid van risicofactoren kan het evenwicht tussen de draagkracht en de draaglast verstoren en zoals eerder vermeld het functioneren van ouders, de opvoeding en de ontwikkeling onder druk zetten. Dit brengt ons bij het **cumulatief**

**risicomodel:** de opeenstapeling van risicofactoren is verantwoordelijk voor een verhoogd risico op socio-emotionele ontwikkelings- en gezinsproblemen.

### **Vertaald naar gezinnen in armoede**

Bij arme gezinnen komen risicofactoren vaak samen voor en versterken deze risicofactoren zich ook doorheen de tijd. Het is als het ware een cyclisch proces waarin risicofactoren en de daaruit voortvloeiende negatieve ervaringen, ook andere negatieve uitkomsten in de hand werken (zie Vanhee, 2007). Zo vergroot armoede de kans op psychische problemen of stress en daardoor kan de opvoeding onder druk komen te staan. De leefsituatie, in het bijzonder het hoge aantal negatieve levensgebeurtenissen, oncontroleerbare chronische levensomstandigheden en gebrek aan steun in de partnerrelatie werken psychische problemen en stress in de hand. Psychische problemen, waaronder in het bijzonder depressie en stress, bemoeilijken de ouder-kindinteractie (voor een overzicht, zie Vanhee, 2007). Het complex en cyclisch systeem van op elkaar inwerkende stressfactoren op verschillende niveaus (cf. armoede – sociale uitsluiting – verminderd psychisch welzijn) vraagt dan ook ondersteuning op lange termijn.

Inzoomend op de ontwikkelingskansen van kinderen, gaat armoede, vooral wanneer zich dat in de vroege kindertijd voordoet, gepaard *'met een belaste ontwikkeling bij kinderen en jongeren op de domeinen van fysieke gezondheid, intellectuele en schoolse ontwikkeling, en met een verhoogde kans op het ontstaan van sociale, emotionele en gedragsproblemen. ... De negatieve impact van een armoedecontext op vele ontwikkelingsdomeinen maakt dat armoede met begrepen worden als een pervasieve, niet specifieke stressor. ... Het maakt gezinnen kwetsbaarder voor de impact van stressoren.'* (Vanhee, 2007, p.3-4). Armoede wordt daarbij begrepen als een distale risicofactor voor de ontwikkeling van kinderen. De impact ervan wordt gemedieerd door een samenspel van nabije (proximale) factoren en (adaptieve) processen zoals het gezinsfunctioneren, psychische gezondheidstoestand (bv. al dan niet stress en/of psychische moeilijkheden), de opvoeding, de moeder-kindrelatie (bv. al dan sensitieve relatie, veilige gehechtheid, maternale vijandigheid), de partnerrelatie, het sociale netwerk enz. Zij kunnen de negatieve invloed versterken, maar ook bufferen en een positief ontwikkelingstraject in de hand werken. Dit effect komt ook uitgesproken naar voren in 'resilience-onderzoek' waarbinnen de term veerkracht<sup>2</sup> een centrale dimensie vormt. De eerder vermelde nabije factoren kunnen voor de ene persoon en in een bepaalde context een buffer zijn of bescherming bieden, maar voor een andere persoon of situatie niet. Precies de tweeledigheid van de uitwerking maakt dat ook de gezinnen in armoede en in het bijzonder de ontwikkelingsprofielen van kinderen die in een arm gezin opgroei(d)en, een grote heterogeniteit kennen.

Dit alles neemt niet weg dat ook in gezinnen in armoede krachten aanwezig zijn. Het vraagt veeleer bijzondere aandacht om die krachten in het vizier te krijgen én een gezamenlijke inzet (bv. creëren van mogelijkhedenvoorwaarden) om die krachten (verder) in te zetten en (verder) te ontplooien (Vanhee, 2007; Van Regenmortel, 2008; [www.bindkracht.be](http://www.bindkracht.be)). Dit sluit naadloos aan bij het empowermentgedachtengoed (zie 2.1.2.) en het versterkend en verbindend werken vanuit de Bind-Krachtvisie ([www.bindkracht.be](http://www.bindkracht.be)). Dit komt ook naar voren in het kader dat Geenen & Corveleyn (2010) schetsen om veilige gehechtheid te bevorderen.

### **Bronnen**

Bakker, I., Bakker, K., Van Dijke, A. & Terpstra, L. (1998). *O en O in perspectief*. Utrecht: NIZW.

---

<sup>2</sup> Veerkracht staat voor het 'vermogen van een persoon of een systeem om zich positief te ontwikkelen ondanks moeilijke levensomstandigheden.

Geenen, G. & Corveleyn, J. (2010). *Helpende handen. Gehechtheid bij kwetsbare ouders en kinderen*. Leuven: Lannoo Campus.

Jansma, J. B. M. & Klugkist, I. G. (1997). BSS. *Bronnen van steun en spanning. Voorlopige handleiding*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Vakgroep Pedagogiek.

Van Crombrugge, H. (2009). *Ouders in soorten*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Van der Pas, A. (2003). *A Serious Case of Neglect: The Parental Experience of Child Rearing; Outline for a Psychological Theory of Parenting*. Delft: Eburon.

Van Regenmortel, T. (2008). *Zwanger van empowerment. Een uitdagend kader voor sociale inclusie en moderne zorg (oratie 21 november 2008)*. Eindhoven: Fontyns Hogescholen Sociale Studies

Vanhee, L. (2007). *Weerbaar en broos. Mensen in armoede over ouderschap. Een verkennende kwalitatieve studie in psychologisch perspectief. Proefschrift aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Doctor in de Psychologie o.l.v. Prof. dr. J. Corveleyn*. Leuven: KULeuven, Centrum voor Psychoanalyse en Psychodynamische Psychologie.

Verhofstadt-Denève, L., van Geert, P. & Vyt, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie: grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

[www.bindkracht.be](http://www.bindkracht.be)



## 12 Bijlage 12: Empowerment

Empowerment<sup>3</sup> vindt zijn oorsprong in het gedachtegoed van Paulo Freire en de sociale actie-ideologie van de jaren zestig in de Verenigde Staten. Het is een visie die stelt dat sociale problemen veroorzaakt worden door een beperkte of ongelijke toegang tot bronnen. Mensen moeten de gelegenheid krijgen om hun capaciteiten en bronnen te ontwikkelen en/of te versterken. Deze visie vertaalt zich ook naar een actiestrategie en een evaluatiemethodiek. Aanvankelijk werden de inzichten van dit kader vooral ingezet bij maatschappelijk kwetsbare groepen. Empowerment heeft ondertussen in het brede opvoedingsondersteunend veld een plaats verworven. De inzichten en strategieën lenen zich immers voor het ondersteunen van alle gezinnen (zie Vandemeulebroecke & De Munter, 2004).

### Krachten, bekwaamheden en groeien

Uitgangspunt van empowerment is dat mensen in staat zijn om inzicht en controle te verwerven over persoonlijke, sociale, economische en politieke krachten. Ze zijn in staat om meester te worden over hun eigen bestaan en om hun levenssituatie te verbeteren. Dit wordt ook onderschreven in de basisprincipes van empowerment (de Ree, 1998, Dunst, Trivette & Deal, 1995; Gerris et al., 1998):

- (1) mensen beschikken over **krachten, bekwaamheden en groeimogelijkheden**,
- (2) niet de persoonlijke tekorten liggen aan de basis van een gebrekkige ontplooiing van de persoonlijke capaciteiten maar het sociale systeem schiet tekort,
- (3) personen kunnen op basis van een **leerproces, dat berust op persoonlijke ervaringen**, inzicht verkrijgen in de eigen mogelijkheden om belangrijke levensgebeurtenissen te beïnvloeden, ze kunnen er (opnieuw) in slagen om zelfbeschikking over de alledaagse bestaansvoorwaarden te verwerven en afstand te nemen van de maatschappelijk geconstrueerde onmacht.

Het derde principe verwijst naar het ervaringsleren of het ervaringsgericht leren. Uitgangspunt is '*... dat veel vaardigheden al aanwezig of mogelijk zijn als er een passende plaats en gunstige gelegenheid voor is. Het impliceert dat nieuwe vaardigheden eerder worden geleerd in een context van leven, dan door wat deskundigen vertellen.*' (de Ree, 1998, p.16). Ook Thomas & Arcus (1992) verwijzen expliciet naar de centrale rol van de 'lerende': '*... the learner is viewed as autonomous, with a capacity for rational action and independent judgement. The purpose of education, then, is to empower the learner to use knowledge in making informed, responsible choices and in acting on the basis of reason.*'

De begeleider moet de mogelijkheden en voorwaarden scheppen ('*to enable or permit*', faciliteren) opdat de lerenden (de deelnemers) de krachten bij henzelf en in de nabije omgeving, hun bekwaamheden, bronnen en groeimogelijkheden optimaal kunnen benutten en (verder) ontwikkelen (Israel et al., 1994; Gerris e.a., 1998; de Ree, 1998; Robertson & Minkler, 1994; Van Regenmortel, Demeyer & Vandenbempt, 1999; Zimmerman, 1999). De begeleider vertrekt niet vanuit een tekortanalyse of een problematiserende houding, maar werkt '*in a spirit of partnership that confirms the parent as a decision maker*' (Grimshaw & McGuire, 1998, p.151; Stewart-Brown et al., 2004, p.519).

Bij het toekennen van een centrale rol aan de betrokkenen (de deelnemers) is een kanttekening te plaatsen. Het kan verkeerdelijk de indruk wekken dat enkel en alleen zij het heft tot verandering in handen hebben en zodoende ook de druk op hen bijzonder groot of zelfs te groot wordt. Zoals bij de

---

<sup>3</sup> Dit stuk is grotendeels een letterlijke weergave van wat eerder in Nys (2009) is verschenen. Voor een overzicht van de aangehaalde bronnen verwijzen we naar die publicatie. Op verschillende plaatsen werden, om dichter bij het voorwerp van deze praktijkbeschrijving te staan, de formuleringen aangepast.

doelstellingen van het ervaringsgericht groepswork beschreven (supra, 1.4.), vraagt bijvoorbeeld het werken aan sociale en maatschappelijke problemen ook acties van verschillende actoren op verschillende niveaus. Dit zit ook vervat in het tweede basisprincipe van empowerment waarin verwezen wordt naar het tekortschietende sociale systeem. Alle betrokkenen die deel uitmaken van dit sociale systeem hebben een rol op te nemen in het wegwerken van die tekorten.

### **Deelnemers, begeleiders en organisaties leren van ervaringen en reflectie**

Het leer- en veranderingsproces voltrekt zich volgens Kieffer (zie de Ree, 1998) in een **zich steeds herhalende cyclus van ervaring en reflectie**. Dit vraagt een samenwerkingsrelatie of een op actie gerichte dialoog tussen de deskundige (professional) en betrokkene (cf. Freire, 1972: 'education for critical consciousness' en 'dialectical processes of collective reflection and action'). De ervaringen, de inzichten enz. van de deelnemers vormen het uitgangspunt van deze dialoog (communicatieproces).

In de **reflectie** of gevoerde discussie ligt de basis voor de te ondernemen actie. De deelnemers worden in de reflectie aangesproken op hun krachten, op hun inzichten en op hun probleemoplossend vermogen. Ze worden ook gestimuleerd om die krachten verder te ontwikkelen en om die in hun eigen situatie en opvoedingspraktijk in te zetten. De focus komt daarmee te liggen op het werken aan veranderingsstrategieën. Het geven van algemene of standaardadviezen, het aanleren van technische vaardigheden of het voorschrijven van oplossingen is hier m.a.w. niet aan de orde (Gerris et al., 1998; Herbert & Napper, 2000; Vandemeulebroecke & Nys, 1999).

Empowerend werken vraagt dat zelfevaluatie en reflectie een belangrijke plaats innemen. Deelnemers moeten niet alleen hun eigen doelen en gewenste resultaten kunnen bepalen, ze moeten die ook zelf kunnen evalueren. **Zelfevaluatie en reflectie** zijn gericht op het helpen van personen om zichzelf te helpen (cf. de te bereiken doelstellingen) en op het verbeteren van de actiestrategie waaraan ze deelnemen (Fetterman, 1996; Zimmerman, 1999).

Zelfevaluatie en reflectie zijn zowel op het niveau van de deelnemers als op het niveau van de professional van belang. de Ree (1998) spreekt in dat verband over een tweevoudige participatie of 'lerend-zijn'. Om sociale verandering te realiseren, moeten de resultaten ook naar de (lokale) gemeenschap vertaald en bekendgemaakt worden (Zimmerman, 1999). Dit verwijst naar het multilevelkarakter van empowerment: de 'empowering processes' en de daaruit voortvloeiende 'empowered outcomes' hebben op verschillende, met elkaar verbonden niveaus betrekking: het individueel niveau, het groeps-, organisatie- en gemeenschapsniveau (Zimmerman, 1999).

## 13 Bijlage 13: Ervaringsgericht leren (ervaringsleren)<sup>4</sup>

John Dewey is één van de grondleggers van het ervaringsleren. Hij stelt dat leren gericht is op zelfontplooiing en groei. Groei vertaalt zich in de voortdurende reconstructie van de ervaring: elke nieuwe ervaring bouwt voort op de ervaringen uit het verleden en is tegelijk mede bepalend voor de kwaliteit van toekomstige ervaringen. Dewey zet zich met deze constructivistische opvatting over leren af tegenover de instructivistische opvatting (overdracht van kennisinhouden). 'Leren door te doen' of 'handelen om te leren' vormen de kern van zijn ervaringsleren (Van Crombrugge, 2006). Deze gedachte is ook terug te vinden bij Kurt Hahn, de oprichter van Outward Bound. Ook in de psychotherapie zijn er stromingen die inzetten op ervaringsleren. Een voorbeeld daarvan is Carl Rogers die ervaringsleren ziet als een absolute voorwaarde om te komen tot zelfontplooiing en persoonlijke groei, tot zelfbeschikking.

### Leren op basis van ervaringen

Het ervaringsgericht leren gaat er van uit dat leren begint met ervaren en ervaringen. Ervaren is het verwerven van informatie over de omgeving of over zichzelf. Deze informatie wordt verworven door eigen waarneming, maar ook door deelname aan gebeurtenissen of situaties. Ervaren is m.a.w. het zelf doen, meemaken en doormaken. Ervaringen zijn de resultaten die na een proces van ervaren in de herinnering achterblijven. Dat kunnen feiten zijn over een situatie of beelden van hoe de betrokkenen zich in die situatie gedroegen.

De voorstelling die iemand van een ervaring (waarneming) maakt of het beeld over de werkelijkheid, is cultureel en biologisch bepaald. Het hangt af van de eigen voorgeschiedenis, van de socialisatie van de eigen overtuigingen, de normen en waarden, van de manier waarop de betrokkene naar de wereld kijkt (zie Damasio in Blokland, 2013). Een ervaring is contextgebonden, gebeurt hier-en-nu en is een complex geheel van weten, in-zien, emotie, voelen, intentie, actie, relatie en bewustwording. Ervaringen laten zich op verschillende manieren karakteriseren: van passief tot actief, van weinig indruk tot veel indruk, persoonlijk versus collectief (cf. deel van het collectief geheugen), van verleden over heden tot de toekomst (cf. verbeelding of verwachtingen over de toekomst), van pijnlijk tot positief enz. (Blokland, 2013). Elke ervaring omvat zowel een fysieke component (cf. lichaam als contact- en expressiemiddel), een emotionele en een cognitieve component (Vermeylen, s.a.).

Wanneer een ervaring een gespreksonderwerp wordt, dan lopen het nadenken over ervaringen en het opdoen van nieuwe ervaringen in elkaar over (zie Erkamp, 1986 in Blokland, 2013). Het leerproces kan zich maar ten volle voltrekken, wanneer er aan die ervaring(en) betekenis gegeven wordt en wanneer er sprake is van een transformatie van die ervaring(en). Ervaringsleren is m.a.w. een proces van (her)interpreteren van ervaringen. Dit proces leidt tot een transformatie (wijziging of aanvulling) van (oorspronkelijke) betekenis-kaders en resulteert in verandering en groei (Cockx, 2007). Ervaringsleren is geen louter verstandelijke activiteit. De effectiviteit is net gelegen in het feit dat de verschillende componenten van de 'lerende' aangesproken worden (<http://www.experientiallearning.ucdavis.edu/why-el.shtml>). Daarenboven moet de ervaring door de betrokkene zijn mee-gemaakt. Dat garandeert dat er ook nieuwe gedragsmogelijkheden gegenereerd kunnen worden (Hovelynck, 2001). De daadkracht van wat geleerd werd is evenwel steeds gebonden aan de relationele context waarin ze ontwikkeld werd (Hovelynck, 2001). Dit brengt ons bij de inbedding van het ervaringsleren in een groep.

---

<sup>4</sup> Deze beschrijving is grotendeels gebaseerd op een persoonlijke nota van Blokland (2013), één van de leden van de praktijkbeschrijvingskring.

### Leren als groep en leren in groep

Ervaringsgericht leren is verankerd in een groep. De kern van het leren in groep is terug te vinden in de kern van het sociaal leren: *'Het leerproces voltrekt zich vanuit een verlangen, een vermogen en een verbondenheid van mensen die vragen stellen en antwoorden geven op maatschappelijke kwesties die hen raken'* (Wildemeersch in Cockx e.a., 2011, p.488). Het individueel leren wordt a.h.w. verknoopt met het groepsleren. De groepsleden leren van elkaars ervaringen en van de capaciteiten in de groep. Het is in de interactie met de anderen dat mensen structuur aanbrengen in de problemen die ze ontmoeten. Het is een voedingsbodem om waarden, normen, gevoelens, nieuwe perspectieven en hun eigen identiteit te ontwikkelen. Leren is m.a.w. een sociale praktijk van betekenisconstructie waarin de betrokkenen de wereld om hen heen betekenis geven. Leren is ook een perspectieftransformatie waarbij zich een andere, een nieuwe of herziene blik ontwikkelt. Dit voltrekt zich op verschillende vlakken: vaardigheden, cognities, houdingen en emoties. Het is een actief proces, waardoor het geleerde beter blijft hangen en ook beter verbonden wordt met reeds verworven kennis, houdingen en vaardigheden (Van der Vlerk, 2005).

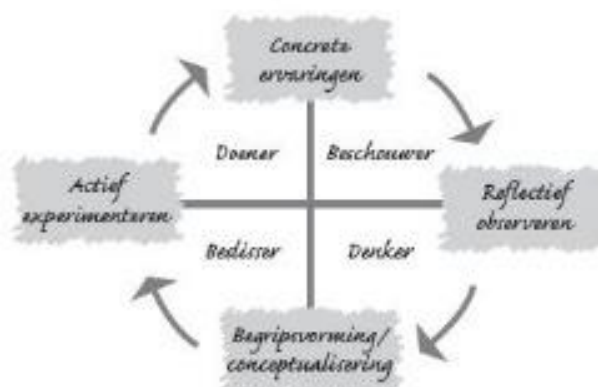
### Geen concrete doelstellingen

Ervaringsgericht leren is gericht op de persoonlijke groei, het ontwikkelen van meer autonomie en tot emancipatie van de deelnemers t.a.v. hun eigen situatie (Cockx, 2007; Van Riet, 2001). Er kunnen vooraf echter geen concrete doelen voorop gesteld worden. De ingebrachte ervaringen en de reflectie daarop bepalen wat er wordt geleerd. De deelnemer vertrekt immers altijd vanuit zijn eigen (leer)behoefte en competenties. Hoe hij vanuit de nieuwe ervaringen vormgeeft aan zijn leefwereld is zijn eigen keuze. Waar het doel van de deelnemer (in eerste instantie) gelegen kan zijn in het 'zijn verhaal kunnen/willen vertellen', beoogt de begeleider in die verhalen belangrijke events aan te duiden en eruit lichten, een groepsproces, leerervaringen en empowerment te realiseren (Blokland, 2013).

### Reflectie en de rol van de begeleider

Reflectie is binnen ervaringsleren 'een essentiële fase in het leerproces waarbij personen hun ervaringen op een bewuste wijze verkennen met de bedoeling dat dit leidt tot een nieuw verstaan en misschien nieuw gedrag.' (Jarvis, 1987 in Cockx, 2007, p.44). Zowel feedback van anderen als de persoonlijke interpretatie van ervaringen dragen bij tot het bijstellen van het beeld van de werkelijkheid (Calmeyn in Geerincx & Schiettecat, 2010).

Het belang van reflectie en reflecterend leren is ook een wezenlijk onderdeel van de leercyclus van Kolb. Deze vaak geciteerde aanhanger van het ervaringsleren, ziet duurzaam leren maar gerealiseerd in het voortdurend cyclisch doorlopen van 4 fasen en leervormen. Zijn leercyclus is opgebouwd rond 2 assen: (1) een verticale as: van concreet (boven) naar abstract (beneden) en (2) een horizontale as: van actief (links) naar passief (rechts):



1. **Concreet ervaren en ondervindend leren:** het opdoen van werkelijke ervaring met de realiteit, het onderdompelen (actie, doen)
2. **Reflectief observeren of reflecterend leren:** nadenken over de waargenomen werkelijkheid (verhelderen, ontdekken)
3. **Abstract conceptualiseren of conceptualiserend leren:** nagaan in hoeverre de ervaringen en reflecties die samenhangen met deze éne handeling ook overeenkomen met bevindingen die eerder zijn opgedaan (verklaren, betekenis geven)
4. **Actief experimenteren of experimenterend leren:** toetsen of de basisstelling - het model, de aanpak - in de realiteit stand houdt (toepassen, demonstreren, transfer naar persoonlijk functioneren, gezin, opvoeding enz.).

Andere auteurs (modellen) houden er 3 tot 6 stadia op na. Niet zozeer het aantal stadia is van belang, maar wel dat de volgende fasen daarin vervat zijn: ervaren (doing), reflecteren en toepassen (<http://www.experientiallearning.ucdavis.edu/why-el.shtml>).

De begeleider neemt een stimulerende rol op, biedt steun en creëert voorwaarden opdat zich tussen de deelnemers een leerproces kan voltrekken. Zo staat hij voor de opdracht om voor de lerenden ruimte te creëren om te experimenteren. Hij moet hen ook de kans geven om tot dan toe onbewuste referentiekaders 'tegen te komen', te (h)erkennen en te beseffen hoe ze hen helpen of vastzetten (cf. er tegenaan te botsen). Hij moet hen stimuleren om daarmee om te gaan en nieuwe kaders te ontwikkelen (Vermeylen, s.a.).

De begeleider weet vooraf niet welke referentiekaders bij de lerenden aanwezig zijn. Hij moet met hen op zoek gaan naar de essentie en naar mogelijkheden om hun bewustwording te vergroten. De begeleider doet dit ondersteunend en niet evaluerend in goed-slecht bewoordingen. Hij benoemt 'wat is', spreekt niet moraliserend (cf. 'wat zou moeten zijn'), maar wel mild confronterend. Deze reflectieve observatie helpt de lerenden om de beleving en betekenis van die concrete ervaring helder te krijgen. De lerenden worden zo gestimuleerd stil te staan bij het wat (de feiten, het verhaal), het hoe (de beleving, het gevoel) en de betekenis die ze in de activiteit aanbrengen.

Jansen en Klercq (1992, p.101) geven een meer concrete invulling van de confronterende aanpak. Zij stellen dat: '*... facilitating experiential learning, therefore, requires theoretically informed views and visions of society and the expertise to confront them with the experiences and knowledge of learners, not in terms of dogmatic truths but rather as challenges of dominant prejudices and unreflected presuppositions.*' Concreet betekent dit dat het groepswork niet beperkt mag blijven tot een uitwisseling van hier en nu argumenten. Zij onderschrijven het belang om de persoonlijke ervaringen van de deelnemers, de dominante vooroordelen en onbereflecteerde vooronderstellingen in het bijzonder, te confronteren met een meta-theoretische input die zowel verwijst naar externe kennisbronnen als naar visies en concepten. De begeleider is een facilitator die de deelnemers laat praten over de werkelijkheid én hen ook aanspoort om die werkelijkheid in vraag te stellen (problematiserende methode). Dit kan onder meer door het verhaal te verhelderen, te structureren, in een ruimer kader (context- en levensloopperspectief) te plaatsen of het inbrengen van de perspectieven van verschillende betrokkenen (bv. kinderen, partner, leeftijdsgenoten, school enz.) (Nys, 2009). Dit is het punt waarop de begeleider op zijn inhoudelijke deskundigheid wordt geappelleerd (Van Regenmortel, 2007). Niet om die kennis vanuit een expertmodel op te leggen, maar om de weg naar betekenisverruiming en zo ook groei vrij te maken. De begeleider beoogt zo ook de voortdurende verandering van de realiteit inzichtelijk te maken en aanknopingspunten te vinden om flexibel met die opvoedingsrealiteit om te gaan. Op die manier wordt het concrete verhaal (de persoonlijke ervaringen, de beleefde werkelijkheid) overstegen en wordt er ook iets aan toegevoegd (Nys, 2009). Van Crombrugge & Vandemeulebroecke (2002) spreken in dat verband over het voeren van een

zinstichtend gesprek over de opvoeding. Dit gesprek beoogt dat ouders tot meer (of nieuwe) inzicht(en), meer handelingsbekwaamheid én meer verantwoording van het opvoedingshandelen komen.

Het inbrengen van meta-theoretische kennis en inzichten, wordt lang niet door elke auteur (expliciet) in de lijst van handelingsmogelijkheden van de begeleiders vermeld. Zo ook niet door Erkamp (in Blokland, 2013) die in zijn overzicht van minimaal op te nemen handelingen wel de volgende aspecten opneemt:

- ervaringsgegevens uit de herinnering ophalen (zoekproces: wat gebeurt er, wat doen we, hoe ervaren we dat?)
- stimuleren van onderlinge uitwisseling (bv. punten naar voren halen en bespreken, inventariseren, bewaken dat de groep zich hier comfortabel bij voelt)
- gegevens ordenen en onderscheid maken tussen wat van toepassing is en wat niet
- wat belangrijk is onder woorden brengen, laten brengen in groep
- luisteren naar de ervaringen van anderen
- overeenkomsten zoeken, wat is gemeenschappelijk in de groep
- gesprekken moeten concreet blijven en goed aansluiten bij de directe ervaringen van leven en werk
- nieuwe inzichten laten integreren
- samen met de groep bepalen hoe er aan het leren gewerkt zal worden
- in de keuze van de werkvormen tegemoetkomen aan de behoefte en mogelijkheden van de groep, van aanpak veranderen als een bepaalde werkwijze niet aanslaat (bv. vindt iedereen voldoende aansluiting bij een PowerPoint presentatie of Prezi?)

De begeleider staat voor bijzondere uitdagingen wanneer ervaringen moeilijk vertelbaar zijn, voor de begeleider onbekend zijn en niet direct aansluiten bij zijn referentiekader<sup>5</sup>. Belangrijk is te weten dat de verteller vooral gehoord wil worden in bijvoorbeeld het verhaal van de chaos van zijn leven. Het vertellen van moeilijke verhalen is op zich al manier om die ervaring te hertekenen, om afstand te nemen van die chaos. Een begeleider moet hem daartoe ook de kans geven en vermijden dat hij aan dit verhaal koste wat het kost een positieve wending wil geven. Bijvoorbeeld door te wijzen op de weerbaarheid en veerkracht of aan te sturen op een herstelverhaal. Het verhaal van het zieke of getraumatiseerde zelf moet ook ruimte krijgen. Zolang de chaos niet erkend wordt, wordt ook de wereld eromheen niet erkend. Zolang de chaos wordt ontkend, wordt ook de persoon die het verhaal vertelt ontkend. Een goed verhaal weigert ontkenning en biedt weerstand tegen sociale druk. De begeleider moet 'denken met het verhaal' (resoneren, meegaan in het verhaal, het verhaal toestaan te zijn wat het is), zich niet wegdraaien van de waarheid, maar erkennen dat het leven er anders kan uitzien dan verwacht. Op deze manier verschuift ook de betekenis van het verhaal: het gaat niet langer over de inhoud, maar over het groeiproces van de toehoorder(s). De focus ligt m.a.w. op: 'Wat leer ik van diegene die vertelt?'

### **Tot slot**

Uit het voorgaande blijkt dat de betrokkenen goed moeten leren waarnemen wat er speelt, wat zich aan het ontvouwen is en tot welke inzichten dat leidt. Het brengt ons bij het belang van de cognitief-affectieve verwerking van ervaringen. Hoe mensen betekenis geven aan (negatieve) ervaringen, blijkt ook een essentieel element te zijn om veerkrachtige processen te begrijpen (Vanhee, 2007, p.39). Individuen zijn daarbij niet louter 'transmitters' (cf. verleden overdragen in het heden), maar actieve betekenisverleners die op een reflectieve manier in de wereld staan. De betrokkenen hebben zelf het leerproces in handen (ownen): ze doen iets, ze ontdekken hoe dat is, hoe ze zich daarbij voelen en wat het voor hen betekent.

---

<sup>5</sup> We beperken ons hier tot een aantal beknopt beschreven richtlijnen die gebaseerd zijn op het werk van Frank, A.W. (1995). *The Wounded Storyteller: Body, Illness, and Ethics*. Chicago: The University of Chicago Press.

Deze benadering gaat er vanuit dat mensen de capaciteit hebben om te reflecteren over zichzelf. Ze kunnen dat evenzeer over anderen en over zichzelf in relatie tot de omgeving.

### **Bronnen**

Blokland, M. (2013). Ervaringsgericht leren. Sneuveltekst (persoonlijk document).

Cockx, F. (2007). Leren voor vormingswerk. Concepten voor het faciliteren van leren. Brussel: Socius.

Cockx, F., De Blende, H., Gehre, G., Van den Eeckhaut, G., & Verschelden, G. (2011). Wissels. Handboek sociaal-cultureel werken met volwassenen. Gent: Academia Press.

Geerinck, L. & Schiettecat, T. (2010). Leernetwerken Opvoedingsondersteuning. Gent: Universiteit Gent, Faculteit Psychologische en Pedagogische Wetenschappen.

<http://www.experientiallearning.ucdavis.edu/why-el.shtml>

[http://www.outingholland.nl/hoe\\_wij\\_werken/modellen\\_en\\_theorieen/leercyclus\\_van\\_kolb.aspx](http://www.outingholland.nl/hoe_wij_werken/modellen_en_theorieen/leercyclus_van_kolb.aspx)

Hovelynck, J. (2001). Procesbegeleiding in outdoor-programma's - Een reflectie bij 40 jaar Nederlandstalige outdoor-training. Handboek Effectief Opleiden (26), 187-214.

Jansen, T. & Klercq, J. (1992). Experiential learning and modernity. In: D. Wildemeersch & T. Jansen (eds.). Adult education, experiential learning and social change. The postmodern challenge.(pp. 93-104) 's Gravenhage: VUGA.

Nys, K. (2009). Ouders in perspectief. Theoretische onderbouwing en evaluatie van vraag- en perspectiefgericht opvoedingsondersteunend groepswork met maatschappelijk kwetsbare gezinnen. Proefschrift aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen o.l.v. prof. dr. Lieve Vandemeulebroecke. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Gezins- en orthopedagogiek.

Van Crombrugge, H. (2006). Denken over opvoeden. Inleiding in de pedagogiek. Antwerpen: Garant.

Van Crombrugge, H. & Vandemeulebroecke, L. (2002). Oudervorming door gesprek. Invalshoeken voor opvoedingsondersteuning in sociale netwerken. In: L. Vandemeulebroecke, H. Van Crombrugge, J. Janssens & H. Colpin (eds.). Gezinspedagogiek Deel II: Opvoedingsondersteuning.(pp. 71-94) Leuven/Apeldoorn: Garant.

Van der Vlerk, D. (2005). Inspireren tot leren. Het ontwerpen van een uitdagende leeromgeving. Bussum: Coutinho. (zie ook: <http://www.lerenindesocialprofit.be/?cid=3&pagina=66-waarom-en-hoe-leren-wij-tien-vernieuwende-beelden-van-leren#betekenis>)

Van Regenmortel, T. (2007). Empowerment en vraagsturing in de zorg. Onlosmakelijk verbonden? Tijdschrift voor Welzijnswerk, 31(288),6-14.

Van Riet, N. (2001). Groepswork in het maatschappelijk work. Handleiding voor het werken met groepen. Assen: Van Gorcum.

Vanhee, L. (2007). Weerbaar en broos. Mensen in armoede over ouderschap. Een verkennende kwalitatieve studie in psychologisch perspectief. Proefschrift aangeboden tot het verkrijgen van de graad



van Doctor in de Psychologie o.l.v. Prof. dr. J. Corveleyn. Leuven: KULeuven, Centrum voor Psychoanalyse en Psychodynamische Psychologie.

Vermeulen, K. (s.a.). Ervaringsleren: een theoretisch kader.

[http://www.ervaringsleren.be/news.asp?lng\\_iso=NL&nws\\_id=60&url=Ervaringsleren: een theoretisch kader - Karine Vermeulen](http://www.ervaringsleren.be/news.asp?lng_iso=NL&nws_id=60&url=Ervaringsleren: een theoretisch kader - Karine Vermeulen)



## 14 Bijlage 14: Goede ouderervaringen

Goede ouderervaringen zijn momenten waarin de ouder zich als ouder erkend weet en waarin aandacht besteed wordt aan opvoedingskwesties en de ouder-kindrelatie (Vanhee, 2007, p. 115). Ondersteunings- of hulpverleningspraktijken kunnen op verschillende manieren een plaats geven aan goede ouderervaringen (Vanhee, 2007, p.116):

- 'Iedere mogelijkheid aangrijpen om ouders aan te spreken op hun onvervangbare betekenis voor het kind, ondanks de aanwezigheid van ernstige (generatie)armoede, acute en chronische stress, ondanks onmacht.' (cf. team van Selma Fraiberg)
- 'Steeds weer erkennen, benoemen en valideren wat de ouder voor het kind betekent – hoe minimaal de gezette stappen ook zijn – is het fundament van de geboden begeleiding.' (cf. de op Dolto geïnspireerde 'Accompagnement à la Vie' van Titran en Potekov)

### Bron

Vanhee, L. (2007). Weerbaar en broos. Mensen in armoede over ouderschap. Een verkennende kwalitatieve studie in psychologisch perspectief. Proefschrift aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Doctor in de Psychologie o.l.v. Prof. dr. J. Corveleyn. Leuven: KULeuven, Centrum voor Psychoanalyse en Psychodynamische Psychologie.

## 15 Bijlage 15: Metapositie innemen

Het belang van reflectie en het innemen van een **metapositie** vindt zijn oorsprong in de cognitieve psychologie. Meer specifiek in de cognitief-structurele theorie van Selman, Kohlberg en Gilligan. Het zijn processen die zich richten (inhaken) op de sociale cognities van mensen. Vertaald naar de opvoedingscontext worden 5 sociale cognities onderscheiden (zie Okagaki & Bingham, 2005, in Van Crombrugge, 2009):

- parental beliefs of ouderlijke overtuigingen inzake de werkelijkheid,
- parental attitudes of waarderingen van deze (vermeende) feitelijkheid,
- parental perceptions of overtuigingen inzake kenmerken van kinderen en de eigen bekwaamheid (bepaald soort beliefs),
- parental attributions of het toeschrijven van een oorzaak of intentie aan respectievelijk de kenmerken of handelingen van een individu,
- parental goals and expectations of de resultaten die de ouders hopen te boeken met de opvoeding van het kind.

De sociale cognities, waaronder in het bijzonder de attributies over het zelf, het relationeel gedrag en de interpretaties van de relationele ervaringen, zijn onderhevig aan de veeleer onbewuste of automatische werking van het intern werkmodel van gehechtheid (Bowlby in Van Crombrugge, 2009). Dit werkmodel wordt gevormd door vroege ervaringen in de relationele werkelijkheid. Het bepaalt de emoties en het organiseert die gebeurtenissen in het geheugen.

Uit onderzoek blijkt dat vooral de ouderlijke attributies, die zelf onderhevig zijn aan emoties, een belangrijke rol spelen in het ouderlijk gedrag. Zo hangen ouderlijke concepties over het kind, over de ouder-kindrelatie en over het ouderschap samen met de opvoedingsstijl (Dekovic en Gerris, 1992). Sameroff & Feil (in Goodnow & Collins, 1990, p.141) verbinden effectief ouderschap met de mate waarin ouders 'perspectief kunnen nemen': *'Mothers' ideas were considered in terms of their quality, on the assumption that the most effective parent may be the one who can think in "perspectivistic" fashion about a child's behavior. In essence, perspectivistic thinking involves seeing a problem as having several causes rather than a single base such as "all my fault", "all the child's fault", or "all the fault of the other parent". Such thinking is regarded as allowing the parent to achieve both some emotional distance from an immediate interaction and some flexibility in action through being able to frame a problem in several ways.'*

De theorie over de kwaliteit van de ouderlijke cognities en het perspectief nemen kent een concrete toepassing in het Reflective Dialogue Parent Education Design-programma (Thomas, 1996). Doel van dit programma is het bevorderen van het 'perspectivistic thinking' met het oog op het verbeteren van de opvoedingskwaliteit. De fasering van dit programma is vergelijkbaar met de fasen die bij het ervaringsgericht leren aan de orde zijn. Aan de hand van thema's (bv. sensitiviteit, responsiviteit, wederkerigheid, steun die geïllustreerd worden in bijvoorbeeld een videofragment) wordt achtereenvolgens gewerkt aan de ontwikkeling van bewustzijn (fase 1), het verklaren, organiseren, uitwerken en verbinden van thema's (fase 2) en het verbinden van thema's met de eigen situatie, het exploreren en evalueren van de eigen praktijk (fase 3).

Andere modellen die hier sterk bij aansluiten en eveneens erkennen dat het mogelijk is om afstand te nemen (t.a.v. de opvoedingsactiviteit zelf) en om met anderen na te denken over het opvoedingsproces, zijn het relationeel en het reflectief model (Miller & Sambell, 2003 in Vanhee, 2007, p.121):

- 'Centraal in het relationeel model is de ervaring dat anderen niet oordelen en tegemoet komen aan de noden van de ouder, erkend worden in de inspanningen die men doet, de ruimte krijgen om open en eerlijk moeilijkheden aan te kaarten, en een nieuw perspectief te krijgen door te zien dat nog anderen hiermee te maken krijgen. Er is een mogelijkheid tot ervaringsgericht leren van anderen, wat niet mogelijk is in een formele context.'
- 'In het reflectief model wordt de ouder gestimuleerd om meer begrip te krijgen van de relatie met zijn kind, om zichzelf kritische vragen te stellen en zo meer autonomie te verwerven in het vinden van zijn eigen antwoorden.'

### **Bronnen**

Dekovic, M. & Gerris, J. R. M. (1992). Parental reasoning complexity, social class and child-rearing behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54,675-685.

Goodnow, J. J. & Collins, A. W. (1990). *Development according to parents. The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.

Thomas, R. (1996). Reflective dialogue parent education design. Focus on parent development. *Family Relations*, 45, 189-200.

Van Crombrugge, H. (2009). *Ouders in soorten*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

## 16 Bijlage 16: Mentaliseren

Mentaliseren is een proces dat zowel impliciet als expliciet kan gebeuren. In het eerste geval verloopt dit proces spontaan. De betrokkene interpreteert op onbewuste wijze het eigen doen en laten of dat van anderen. Hij legt plots verbanden zonder daar uitdrukkelijk naar op zoek te gaan. In het andere geval gaat men bijvoorbeeld in een opvoedingsondersteunende of een therapeutische setting bewust op zoek naar verbanden tussen het doen of laten van zichzelf en/of anderen. De focus van dit proces reikt verder dan het hier en nu. Ook het verleden en de toekomst kunnen het voorwerp daarvan zijn.

Kunnen mentaliseren is een belangrijke dimensie in het gehechtheidsdenken (Geenen & Corveleyn, 2010, p.130 e.v.). Mentaliseren of reflectief functioneren komt de ontwikkeling van een veilige gehechtheid ten goede. Een begeleider kan daar op de volgende manier toe bijdragen (Geenen en Corveleyn, 2010, p. 173-188<sup>6</sup>):

- actief ingaan op wat zich in het hier-en-nu van de relatie tussen ouder, kind en de begeleider afspeelt
- korte tussenkomsten, verwijzend naar één facet van het hier-en-nu en in zo weinig mogelijk woorden
- gevoelvol, zich laten raken en trachten om ook de ouder te laten voelen wat zich afspeelt
- aftastend, vanuit een openheid voor andere perspectieven en mogelijkheden door bijvoorbeeld het gebruik van hypothetische formuleringen
- als partner (geen expert), op het niveau van de ouder, samen met ouder en kind zoekend op weg gaan
- verschillende invalswegen hanteren zoals verwondering, het perspectief van het kind in beeld brengen door te spreken voor het kind
- spelen binnen grenzen, trachten te verstaan is niet alles toestaan, speelsheid in spel en dagelijkse bezigheden
- klemtoon op proces (niet op louter aanreiken van technieken)
- voortdurend op mentaliserende wijze in de interactie met ouder en kind aanwezig zijn, als hulpverlener blijven mentaliseren, al dan niet via supervisie

Niet elk ervaringsgericht groepsworkshop verwijst in zijn beschrijving naar deze benadering. In de praktijk blijkt echter dat vaak verschillende elementen wel degelijk deel uitmaken van het groepsworkshop. Aangezien verschillende van deze handelingen ook terug te vinden zijn in de algemene werkingsprincipes van opvoedingsondersteuning, is dat geen verrassing.

### Bron

Geenen, G. & Corveleyn, J. (2010). Helpende handen. Gehechtheid bij kwetsbare ouders en kinderen. Leuven: Lannoo Campus.

---

<sup>6</sup> In de bijlagen van hun boek geven Geenen en Corveleyn voorbeelden van mentaliserende en niet-mentaliserende interventies.

## 17 Bijlage 17: : Betekenis van ervaringsgericht groepswork

Resultaten van Kiekendoe (Opvoedingswinkel Brugge)

- Papa's en kinderen een leuke voormiddag aangeboden
- Tools aangereikt naar de toekomst toe
- Ondersteuning van de moeder
- Bestaan en werking van opvoedingswinkel bekend gemaakt
- Drempel verlaagd

Positieve veranderingen van het ervaringsgericht groepswork van vzw De Keerkring (Nys, 2009):

- persoonlijk functioneren: deelnemers voelen zich beter in hun vel, hebben meer zelfvertrouwen enz.,
- uitbreiding van het sociale netwerk,
- verhoogd niveau van het ouderlijk redeneren (= mate waarin ze het perspectief van anderen in hun handelen kunnen betrekken),
- meer en beter inzicht in de opvoeding, deelnemers voelen zich competent, hebben een lagere ouderlijke stress en een lagere opvoedingsbelasting,
- een gewijzigde opvoedingsaanpak (bv. minder roepen),
- een betere beeldvorming over de hulpverlening,
- ...

Hulpverleners bevestigden niet alleen de verbetering van het persoonlijk functioneren, ze signaleerden (veel meer dan de deelnemers zelf) dat de contacten tussen hen en de deelnemers veel beter verliepen. Ook de andere door de deelnemers aangehaalde verbeterpunten werden bevestigd, zij het minder uitgesproken.

## 18 Bijlage 18: Voorbeelden van verschillende deelaspecten van de grondhouding en van de basiscompetenties van de begeleider.

### Deelaspecten van de grondhouding

- een positieve houding en ingesteldheid t.a.v. de deelnemers, (groot)ouders en/of kinderen:
  - ervan uitgaan dat ze steeds handelen vanuit best vermogen, ze doen hun best, je moet dat als begeleider willen zien
  - hen positief erkennen in wie ze zijn als persoon, als (groot)ouder, als kind, bijvoorbeeld:
    - de betekenis van (groot)ouders voor hun kind(eren), erkennen en benoemen,
    - (groot)ouders bevestigen in het belang dat ze er zijn voor de kinderen, in wat ze doen voor de kinderen,
    - onder de aandacht brengen en bekrachtigen van fijne uitwisselingsmomenten tussen de deelnemers onderling en tussen (groot)ouders en hun kinderen (bv. positieve feedback geven op hun vermogen om op een constructieve manier met signalen van het kind om te gaan),
- een positieve houding en ingesteldheid t.a.v. de groep: overtuigd zijn van en zoeken naar:
  - de betekenis die de deelnemers voor elkaar kunnen hebben,
  - de (h)erkenning en steun die ze bij elkaar kunnen vinden.

### Basiscompetenties

- inhoudelijke expertise rond opvoeden en opvoedingsondersteuning (basisprincipes kennen en kunnen toepassen)
  - de competenties, draagkracht en sterktes in en van het gezin leren kennen de ouders daar op wijzen,
  - het positief functioneren van ouders bevorderen, ouders stimuleren om hun sterktes of wat ze al in zich hebben (inzichten, kennis, gevoeligheden, inzet, creativiteit, vaardigheden, steunbronnen enz.) in te zetten, te vernieuwen en/of verder te ontplooiën,
  - gerichtheid op het vergroten van de autonomie van de ouders
- interculturele expertise
  - cultuurreponsief werken, bv.
    - openheid, respect, gezonde nieuwsgierigheid (cf. grondhouding),
    - aandacht voor het belang van goede (her)worteling,
    - actief verbinding leggen tussen mensen met een verschillende sociaal-culturele afkomst (bv. gelijkenissen en verschillen duiden en aangrijpen voor verdieping)

- principes van ervarings(gericht) leren
  - de deelnemers (lerenden) een centrale rol toemeten (vraagt grote flexibiliteit van de begeleider)
  - de deelnemers kansen geven om bij te leren door ervaringen uit te wisselen, samen te doen
  - de deelnemers aanzetten tot reflectie (cf. mentaliseren: bij de deelnemers het inzicht in de interne wereld van ouders en van kinderen versterken)
  - alert zijn voor dingen die gebeuren
    - de deelnemers aanmoedigen om hun gedrag en hun gevoelens te benoemen,
    - samen met de (groot)ouder aandacht geven aan het gedrag, aan de signalen van het kind, aan wat zich hier en nu in het gedrag en de interactie afspeelt,
    - de deelnemers aanmoedigen om het gedrag en de gevoelens van hun kind te benoemen
  
- groepsdynamische inzichten en technieken, agogische vaardigheden
  - werken met en begeleiden van groepen
  
- communicatief vaardig zijn
  - op een respectvolle manier afspraken maken die de integriteit van de werking ten goede en die ook laten naleven (bv. ingrijpen als deelnemers niet respectvol met elkaar opgaan)
  - de deelnemers kunnen aanspreken op hun competenties, draagkracht en sterktes (bv. als je weet dat een ouder positief met een gelijkaardige situatie is omgegaan, dan kan je dat in de kijker zetten en vragen om dat te delen)
  
- kritische reflectie t.a.v. henzelf, t.a.v. het functioneren als begeleider
  - inzicht in de eigen belevings- en ervaringswereld,
  - bewust zijn van de waarden die zich in het handelen tonen,
  - kunnen reflecteren over de eigen houding en tussenkomsten in de groep