



Katholieke Universiteit Leuven
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen
Centrum voor Gezins- en Orthopedagogiek

Ouders in perspectief

**Theoretische onderbouwing en evaluatie van
vraag- en perspectiefgericht
opvoedingsondersteunend groepswerk met
maatschappelijk kwetsbare gezinnen**

**Proefschrift aangeboden tot het verkrijgen van de
graad van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen**

**Door: Kristien Nys
Promotor: Prof. Dr. Lieve Vandemeulebroecke**

2008

Samenvatting

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, 2008, Kristien Nys

Promotor: Prof. Dr. Lieve Vandemeulebroecke

Dit onderzoeksproject omvat de theoretische onderbouwing en de evaluatie van vraag- en perspectiefgericht opvoedingsondersteunend groepswork met maatschappelijk kwetsbare gezinnen. Het eerste onderdeel van dit project, de theoretische onderbouwing, resulteerde in een wetenschappelijk verantwoord kader om in groep met maatschappelijk kwetsbare gezinnen te werken. Het is een geheel van uitgangs- en handelingsprincipes, gestoeld op onder meer het ecologisch denkkader, het empowermentgedachtengoed en het pedagogisch perspectief nemen. De ervaringen, bekommernissen en vragen omtrent opvoeden en andere aspecten van het leven bepalen de invulling van het groepswork. Dit betekent dat er op verschillende niveaus en domeinen gewerkt kan worden en dat het geen vooraf afgelijnd, gestructureerd en inhoudelijk ingevuld programma betreft.

Het theoretisch kader werd op zijn hanteerbaarheid en betekenis in de praktijk getoetst. We werkten daarvoor samen met vzw De Keerkring, een centrum voor opvoedingsondersteuning. We onderzochten de uitkomsten (output) van het groepswork én de processen en de context waarbinnen het groepswork in de praktijk vorm krijgt. Dit vertaalde zich in vier onderzoeksvragen: (1) 'Slagen de groepsbegeleiders erin om conform het theoretisch kader te werken?', (2) 'Zijn er factoren die de implementatie van het ontwikkelde kader bevorderen of belemmeren?', (3) 'Wat zijn de resultaten van het groepswork?' en (4) 'Zijn er factoren die het behalen van resultaten bevorderen of belemmeren?' Het ecologische denkkader en de brede betekenis van empowerment indachtig, richtten we ons in de analyse op de verschillende betrokkenen en bevroegen we ouder-, kind- en omgevingsaspecten. Dit vroeg een breed palet aan onderzoeksactiviteiten die zich over het voor- en hoofdonderzoek uitsplitsten en waarin we respectievelijk 2 en 3 groepen volgden. We observeerden groepsbijeenkomsten, we legden schriftelijke vragenlijsten voor (o.a. BSS, NOSI, NVOS) en namen interviews af van de deelnemers (o.a. PAI), de afhaaksters, de ondersteuningsmoeders, de groepsbegeleiders, de directie en de sociale sleutelfiguren.

Globaal genomen zijn de bevindingen positief. De beoogde doelgroep wordt bereikt en eens de instap gemaakt, is het merendeel van de deelnemers op de helft of meer van de bijeenkomsten aanwezig. Vooral 'overmacht' belemmert hun aanwezigheid. De observaties wijzen uit dat de groepsbegeleiders erin slagen om de uitgangs- en handelingsprincipes van het theoretisch kader te implementeren. We zien dit ook weerspiegeld in de betekenis die de deelnemers aan het groepswork en de groepsbegeleiders toekennen. Op verschillende niveaus en domeinen zijn de uitkomsten van het groepswork betekenisvol. Voor het merendeel van de deelnemers komt het groepswork tegemoet aan hun vragen en verwachtingen. Zowel het persoonlijk functioneren als verschillende opvoedingsaspecten evolueren in positieve zin. Zo is er een significante verbetering van de kwaliteit van het ouderlijk redeneren (PAI), is er een significante afname van de totale ouderlijke stress (NOSI) en een significante afname van de ervaren opvoedingsbelasting (NVOS). Daarnaast kent hun sociale netwerk een uitbreiding en doet zich inzake de fysieke omgeving (wonen, werken en financiële situatie) een significante verbetering voor. Deze positieve evolutie wordt ook grotendeels door de sociale sleutelfiguren bevestigd. De uitkomsten komen evenwel niet in elke groep even sterk tot uiting. Zowel deelnemerskarakteristieken, het groepsfunctioneren en andere factoren hebben hierin een aandeel. De vaststelling dat zich niet alleen op deelnemersniveau, maar ook binnen de lokale gemeenschap betekenisvolle veranderingen aftekenen (bv. beeldvorming over maatschappelijk kwetsbare gezinnen), overtuigt ons van de kracht van dit groepswork.

Summary

Parents in perspective. Theoretical foundation and evaluation of needs and perspective based parenting group work with disadvantaged families.

Dissertation submitted towards the degree of Doctor in Educational Sciences, 2008,

Kristien Nys

Supervisor: Prof. Dr. Lieve Vandemeulebroecke

This research project comprises the theoretical foundation and evaluation of needs and perspective based parenting group work with disadvantaged families. The first part of this project, the development of a theoretical basis, resulted in a theoretically based framework for working with groups of disadvantaged families. This consists of a number of basic assumptions and intervention principles, largely based on ecological thinking, the concept of empowerment and the theory of parental perspective taking. Experiences, concerns and questions with regard to parenting and other aspects relating to the lives of disadvantaged families determined the implementation of the group work. This enables working at different levels and in different areas, without a predetermined, structured and thematically specified programme.

The usability of the theoretical framework and its application in practice were tested in collaboration with De Keerkring (a non-profit organization for parenting support). Not only the outcomes (output) of the group work were examined, but also the processes and the context of the group work practice. This was translated into four research questions: (1) 'Do group leaders succeed in applying the theoretical framework?', (2) 'What factors facilitate or impede the implementation of this framework?', (3) 'What is the outcome of the group work?' and (4) 'What factors facilitate or impede a successful outcome?'

In line with ecological thinking and the broad meaning of empowerment, the analysis focused on the various actors, investigating features relating to parents, children and their environment. This required a wide range of research activities, divided between the preliminary study and the main study, in which we observed 2 and 3 groups, respectively. We observed group meetings, administered written questionnaires (e.g. BSS, PSI, NVOS) and conducted interviews (e.g. PAI) with participants, participants who dropped out, support mothers, group leaders, management and social key figures.

Overall, findings were positive. The programme succeeded in reaching its target group. Once they had joined the group, the majority of participants attended at least half of the meetings. If they were unable to attend, this was generally due to circumstances beyond their control. Observations indicate that group leaders managed to implement the theoretical framework's basic assumptions and action principles. This was also reflected in the meaning attributed to group work and group leaders by participants. Outcomes of the group work were meaningful at several levels and related to various areas. For the majority of participants, the group work met their concerns and expectations. Personal functioning as well as several aspects of parenting evolved positively. Thus, the parental reasoning complexity (PAI) improved significantly, while overall parenting stress (PSI) and perceived parenting load (NVOS) declined significantly. In addition, participants' social network expanded and their physical environment (their living and working condition and their financial situation) improved significantly. This positive trend was also largely confirmed by social key figures. Outcomes were not equally strong in each group, however, which can be attributed to participant characteristics as well as group functioning and other factors. The finding that meaningful changes do not only occur at the level of participants, but also at the level of the community (e.g. with regard to the perception of disadvantaged families) demonstrates the value of this needs and strengths based group work.

Voor alle ouders, die ik op moeilijke momenten een Lieve, Leen, Katie, Anita, Paula, Mia of Maurice, Ann, Jo, Veerle of Jan in hun nabijheid wens.

Afbeelding op de kaft: bronzen kunstwerk '*ge vleugelde man met zeven opvliegende vogels*' van Tom Frantzen, geplaatst in Steenokkerzeel.

Dankwoord

*Eénbenig
spiegel ik me
in een zomerse plas
aan een blauwe reiger.
Wat weinig
veren voor een vogel.
De armen te hoekig
voor sierlijke vleugels.
Maar stilstaan
op één been
kan ik al.*

(Ed Franck)

Op één been ...

Voor sommigen een mooi resultaat, voor anderen niet meer dan een opstap naar een meer acrobatische sprong. Acrobatisch of een hoogvlieger was onze aanzet: ‘... *research attention must begin to be directed to the critical questions of which programs work best for which parents and which children, under which ecological conditions?*’ (Arcus, 1995, p.342-343). Op een dergelijke vraag kunnen we binnen het bestek van dit onderzoek geen volledig antwoord geven. Zelfs grootschalig onderzoek vult niet alle leemtes in. Net zoals opvoeden geen ‘simsalabim’formule kent (Dewulf, 25 februari 2005) en opvoedingsondersteuning geen magiër behoeft, zo werkt ook de simsalabimmagie niet voor onderzoek. Ook dit onderzoek heeft zijn beperkingen, maar na het vele overwegen en herdenken, mogen die er nu ‘gewoon’ zijn.

Stilstaan ... kan ik al ...

Het is een werk van lange adem geweest. Een lange aanloop was nodig om vertrouwd te geraken met de thematiek en de mensen waarmee we in dit project werkten. Daarnaast bleek het voor mezelf geen optie te zijn om professioneel enkel en alleen met dit project bezig te zijn. Andere werkzaamheden, zowel vanuit het Centrum voor Gezinspedagogiek als vanuit het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen, lieten toe dat bevindingen konden rijpen en dat ik ze vanuit verschillende invalshoeken kon vatten. Van daaruit kreeg ik ook de nodige stimulansen om dit proefschrift af te werken. In het verlengde daarvan hoop ik dat dit proefschrift de lezers uitnodigt om mee kritisch te reflecteren over het opvoedingsondersteunend praktijk-, theorie- en beleidswerk. Ik voorzie dat de gewaardeerde commissieleden mij daarop zullen bevragen en dank hen hierbij voor hun inspanning om mij die spiegel voor te houden.

Spiegel ik me ... aan een blauwe reiger ...

Heel wat mensen hebben me reeds een spiegel voorgehouden. Heel wat mensen waren hoogvliegers, de moeite waard om een voorbeeld aan te nemen. Zowel tijdens het werken aan dit doctoraat, als daarvoor en daarbuiten zetten verschillende mensen bakens uit die me aanspoorden, uitdaagden of me toelieten om dit werk te realiseren en me de ruimte en kans gaven om te blijven leren. Ik dank vooral mijn promotor, Prof. dr. Lieve Vandemeulebroecke. Ze vormde een fundamentele bouwsteen van mijn loopbaan én van het discours rond opvoedingsondersteuning in Vlaanderen. Met zorg en vertrouwen trad ze mij tegemoet. Ze creëerde ook de mogelijkheid om een beroep te doen op collega's die inhoudelijk en/of logistiek aan dit proefschrift hebben meegewerkt. Dit brengt me bij Linda Vleugels, die er ondanks haar deeltijdse tewerkstelling in slaagde om mij een gevoel van voltijdse beschikbaarheid te geven. Haar interesse en haar nauwgezetheid bij het invoeren van gegevens en bij het lezen van mijn bijdragen stel ik ten zeerste op prijs. Ook Katrien Kúti dank ik voor haar inspanningen en aandeel in de verwerking van het materiaal. Ze was een onmisbare schakel inzake de methodologische disciplineren van dit werk en ging de uitdaging aan om de verwerking van het Parental Awareness Interview in de vingers te krijgen. Dank aan Prof. dr. Hilde Colpin, die me in het kader van een voorafgaand onderzoeksproject, een degelijke introductie in het onderzoekswerk gaf. Andere collega's en docenten, in het bijzonder Prof. dr. Agnes De Munter, dank ik voor hun oprechte interesse en vakoverschrijdende deskundigheid. Dank ook aan Rob Stroobants die op een snelle en accurate manier mijn bevindingen statistische betekenis kon geven, aan Norbert de Smet die me de handigheden van verschillende zoekrobots en transfer naar bibliografische programma's wist eigen te maken, aan Kristin Blanpain van de ILT Taalservice die het vertaalwerk op zich nam en aan de medewerkers van de Dienst Informatie- en Communicatie Technologie die het verzamelen en verwerken van de data technisch mogelijk maakten.

Uiteraard kon dit proefschrift niet geschreven worden, als er geen mensen waren geweest die opvoedingsondersteuning en het werken met maatschappelijk kwetsbare gezinnen in het bijzonder, ter harte namen en niet verschrokken waren om hun werk door buitenstaanders te laten doorlichten. Anita Wouters en Jean-Marie Govaerts van vzw De Keerkring lagen aan de basis van de start van dit onderzoeksproject. De begeestering van Anita Wouters werkte aanstekelijk en zagen we weerspiegeld bij de groepsbegeleidsters Leen en Katie, de medewerkers en de ondersteuningsmoeders van vzw De Keerkring. De openheid van al

deze betrokken was bijzonder groot. Ze lieten mij toe met hen in de praktijk van het groepswerk te stappen. Ze brachten ook hun onzekerheden en kwetsbaarheden ter sprake. Vooral hun bereidheid om kritisch na te denken over hun werk en voortdurend bij te leren, zijn lovenswaardig. Dank ook aan de sociale sleutelfiguren die bereid waren om hun kijk op het groepswerk mee te delen en niet in het minst aan de moeders, de deelnemers en de afhaaksters, die me veel hebben bijgebracht. Ze lieten mij door hun getuigenissen tijdens de groepsbijeenkomsten en/of de interviews mee kijken naar hun gezin, naar hun bekommernissen, verwachtingen en betekenisgeving aan het groepswerk. De uitkomsten van dit project zijn in belangrijke mate hun werk. Ze wisten mij bovendien als geen ander te overtuigen van de zinvolheid van dit onderzoek en waren bekommerd over de afloop van dit project.

Deze bekommernis was ook mij en verschillende mensen uit mijn nabije omgeving niet vreemd. Dank aan mijn ouders, voor hun onverstoorbare inspanningen om ons bij te staan, aan de ouders van Marthe, Wim en Peggy, die me de vreugde van het meterschap hebben leren kennen en aan schoonouders en vrienden wiens bijdrage niet in academische woorden uit te drukken is. Meermaals heb ik mij de vraag gesteld of dit wel een goede investering was, niet alleen voor de academische wereld en vzw De Keerkring die lang op een 'eindproduct' hebben moeten wachten, maar ook voor mezelf en mijn gezin. Geruststellend zijn de dagelijkse signalen en wenken van mijn kinderen, Dries en Maarten. Met plezier riepen ze me op thuiswerkdagen bij zich (*'mamá, we moeten komen éten'*) en vervolgens, zachtjes kloppend op mijn rug, *'zet uw computer maar uit'*) of gaven ze een zetje om terug aan de slag te gaan (*'ga jij maar op je computer werken mama'*). Dankbaar kijk ik terug op de vele gewone dingen die we samen zijn blijven doen. Tim, mijn echtgenoot, was een onmisbare schakel. Zijn aanmoedigingen en suggesties zijn de hanteerbaarheid van dit werk ten goede gekomen. Tim, vooral dank voor de momenten dat je de zorg voor de kinderen op jou nam, voor ons gezamenlijk gezinsproject, en voor de pareltjes aan vrijetijdsmomenten die me van het werk konden onttrekken.

Inhoudstafel

1	INLEIDING.....	1
1.1	Situering van het onderzoeksproject.....	1
1.2	Tweeledig onderzoek.....	1
1.2.1	Theoretische onderbouwing	3
1.2.2	Implementatie en uitkomsten van de ontwikkelde methodiek.....	4
1.3	Opbouw van het proefschrift.....	8
1.4	Mogelijkheden en beperkingen	8
2	THEORETISCHE UITGANGS- EN HANDELINGSPRINCIPES VAN HET OPVOEDINGSONDERSTEUNEND GROEPSWERK MET MAATSCHAPPELIJK KWETSBARE GEZINNEN.....	11
2.1	Verantwoording van opvoedingsondersteunend werken	12
2.1.1	Antwoord op een behoefte?.....	12
2.1.2	Schuldinducerende en instrumentalistische benaderingen?.....	13
2.1.3	Een brede, veelzijdige aanpak als alternatief.....	14
2.1.4	Uitgangsprincipes van opvoedingsondersteuning.....	17
2.2	Werken aan verandering: creëren van een leeromgeving.....	18
2.2.1	Faciliteren.....	21
2.2.2	Reflecteren en actie ondernemen.....	22
2.2.3	Kritische ingesteldheid.....	24
2.2.4	Doelgroepgericht werken	25
2.3	Maatschappelijk kwetsbare gezinnen als specifieke doelgroep.....	26
2.3.1	Verschillende omschrijvingen	26
2.3.2	Ontoereikendheid van het voorzieningen- en hulpverleningsaanbod.....	28
2.3.3	Weerstand.....	29
2.3.4	Aandachtspunten bij het werken met een specifieke doelgroep.....	30
2.3.5	Doelgroep van het opvoedingsondersteunend groepswerk.....	32
2.3.6	Groepsgewijs werken met maatschappelijk kwetsbare gezinnen.....	34
2.4	Componenten van het opvoedingsondersteunend groepswerk met maatschappelijk kwetsbare gezinnen	36
2.4.1	Doelstellingen.....	37
2.4.2	Opzet van het groepswerk	41
	Langlopende, gesloten groepen	41
	Ouders en kinderen	42
	Vaders(?).....	43
	Combinatie van ondersteuningsactiviteiten	46
	Locatie	46
2.4.3	Processen.....	47
	Activering, werving en toeleiding.....	47
	Expliciteren van vragen, ervaringen en verwachtingen.....	49
	Structureren en verhelderen van vragen, ervaringen en verwachtingen	50
	Inbrengen van nieuwe perspectieven	50
	Evaluatie.....	51
2.4.4	Inhouden	53
	De situering van de opvoeding in een ruimere sociale context en tijdsperspectief.....	53
	De handelings- en betekeniscomponent	54
2.4.5	Werkvormen.....	57
	Verschillende groepsgespreksvormen.....	58
	Verschillende communicatievormen.....	58

Materiaal uit de persoonlijke leefomgeving	58
Momenten waarin de kinderen betrokken worden	59
Creatieve oefensituaties.....	59
Gebruik maken van informele momenten	59
2.5 Besluit.....	59
3 EVALUATIE VAN HET VRAAG- EN PERSPECTIEFGERICHT OPVOEDINGSONDERSTEUNEND GROEPSWERK	63
3.1 Kwaliteitskader voor opvoedingsondersteuning.....	63
3.1.1 Procesfactoren en -indicatoren	64
3.1.2 Outputfactoren en -indicatoren	69
3.2 Onderzoeksopzet en -opbouw	72
3.2.1 Observatie van een praktijk.....	72
3.2.2 Vooronderzoek: op punt stellen van het onderzoeks-instrumentarium en een eerste exploratie van de implementatie en uitkomsten van de methodiek.....	73
3.2.3 Hoofdonderzoek: implementatie en uitkomsten van het groepswerk.....	74
3.2.4 Geen onderzoeksgestuurde selectie van deelnemers en onderzoeksgroep	75
3.2.5 Geen controle- en vergelijkingsgroep	77
3.2.6 Meervoudige dataverzameling en -analyse	79
3.3 Onderzoeksinstrumentarium: een theoriegestuurde benadering met ruimte voor het respondentenperspectief.....	83
3.3.1 Interview van de deelnemers, afhaaksters en ondersteuningsmoeders....	84
Interviewleidraad	85
Parental Awareness Interview (PAI).....	86
3.3.2 Schriftelijke bevraging van de deelnemers, de afhaaksters en de ondersteuningsmoeders.....	88
Kanttekeningen.....	89
Nijmeegse Vragenlijst voor de Opvoedingssituatie (NVOS)	91
Nijmeegse Ouderlijke Stress Index (NOSI).....	93
Bronnen van Steun en Spanning (BSS).....	97
Vergelijking van de Levensgebeurtenissenschaal van de NOSI en de BSS	100
Cantril-ladder (CL)	101
3.3.3 Bevraging van de groepsbegeleiders	102
3.3.4 Bevraging van de sociale sleutelfiguren.....	102
3.3.5 Groepsobservaties.....	106
3.3.6 Schematisch overzicht van het onderzoeksinstrumentarium in relatie tot de te meten factoren en indicatoren.....	107
3.4 Onderzoeksdeelname: een nieuwe ervaring voor onze respondenten.....	115
3.4.1 Naar een maximaal haalbare respons (?).....	116
3.4.2 Barrières voor onderzoeksdeelname	119
3.4.3 Overtuigingselementen voor onderzoeksdeelname.....	122
3.4.4 Onderzoeksdeelname als (mogelijk) positief gebeuren.....	123
3.5 Besluit.....	126
4 BEREIKEN VAN EEN NOG NIET BEREIKTE DOELGROEP (?).....	129
4.1 Onderkennen als probleem	129
4.2 Deelnemersinstap of -uitval	131
4.2.1 Een verantwoord criterium voor uitval (?)	131
4.2.2 Een te verwachten, maar niet te verwaarlozen deelnemersuitval.....	133
4.2.3 Herinstap en contact houden mogelijk	136

4.3	Wisselende aanwezigheid tijdens de bijeenkomsten	136
4.4	Barrières en stimulansen voor (regelmatige) deelname	138
4.4.1	Het al dan niet instappen: uiteenlopende (combinatie van) redenen	143
4.4.2	Een al dan niet volgehouden (regelmatige) deelname.....	146
	Onderscheidende betekenis van het achtergrondkenmerk ‘tewerkstelling’ en de groepswerkervaring.....	146
	De afstemmingsproblematiek	147
	Oordeel over de opvoeding en veranderings- en ondersteuningsperspectief	150
	Overmacht.....	151
4.5	Kenmerken groepsleden weerspiegelen de beoogde doelgroep	151
4.5.1	Gezinnen, verstrikt in een veelheid, verscheidenheid en verwevenheid van ervaren beperkingen	152
4.5.2	Achtergrondkenmerken.....	155
	‘Jonge’ moeders en een grote variatie in gezinssamenstelling.....	155
	Laag opleidingsniveau en tewerkstelling is uitzonderlijk.....	157
	Leefbare tot problematische financiële situatie.....	158
	(Uitkijkend naar) elementair comfort inzake huisvesting en beperkte verplaatsingsmogelijkheden	159
4.5.3	Psychosociale factoren.....	160
	Een geschiedenis van beproevingen.....	160
	Gezondheidsproblemen zijn legio.....	162
	Persoonlijk welbevinden	163
	Partner als steunbron of bron van conflicten	164
	Beperkte van het sociale netwerk.....	165
	Kinderen met een brede waaier aan dagelijkse, kleine tot grote problemen	167
4.5.4	Opvoeden	168
	Ouderlijk redeneren: perspectief van het kind is moeilijk in te nemen	168
	Van dagelijkse opvoedingsvragen tot problemen die intensieve hulp vragen.....	170
	Bespreken van de opvoeding in het eigen netwerk is mogelijk, maar niet altijd voldoende en niet altijd zinvol.....	172
	Plaats en betekenis van de hulpverlening	172
4.5.5	Verwachtingen t.a.v. het groepswerk.....	174
4.6	Besluit.....	177
5	IMPLEMENTATIEMOGELIJKHEDEN VAN HET VRAAG- EN PERSPECTIEFGERICHT OPVOEDINGSONDERSTEUNEND GROEPSWERK	181
5.1	Werkingsprincipes van empowerment.....	182
5.1.1	Positief vertrekpunt.....	182
5.1.2	Procesmatig werken.....	183
	Uitwisselen van ervaringen en verwachtingen.....	187
	Structureren en verhelderen van ervaringen en verwachtingen	189
	Inbrengen nieuwe perspectieven.....	189
	Voorwaarden voor het inbrengen en opnemen van nieuwe perspectieven (?)....	193
5.1.3	Flexibel werken	196
5.1.4	Kinderen betrekken.....	201
5.2	Inhouden en thema’s.....	203
5.2.1	Dagelijkse opvoedingsthema’s in een ruimere maatschappelijke context.	204
5.2.2	Aandacht voor verscheidenheid van opvoedingsmodellen.....	205
5.2.3	Vraaggestuurd werken	206
5.3	Opstelling van de begeleidsters.....	209
5.3.1	Globale beoordeling van het functioneren van de groepsbegeleidsters.....	209

5.3.2	Faciliterende houding.....	210
5.3.3	Dialogale relatie.....	213
5.4	Opstelling van de deelnemers en de ondersteuningsmoeders	214
5.5	Evaluatie op microniveau	217
5.6	Procesfactoren en -indicatoren op mesoniveau	220
5.6.1	Praktisch-organisatorische aspecten.....	220
5.6.2	Relatie tot de context	221
5.6.3	Kwaliteitszorg	221
5.7	Balans van het groepswerk	222
5.7.1	Groepsfunctioneren als meest gewaardeerde aspect	222
5.7.2	Werken in groep is niet evident.....	223
5.8	Besluit.....	224
6	RESULTATEN VAN HET VRAAG- EN PERSPECTIEFGERICHT	
OPVOEDINGSONDERSTEUNEND GROEPSWERK		227
6.1	Globale situatie en verschillende levensdomeinen	229
6.1.1	Verbetering van de globale situatie.....	229
6.1.2	Minder stressgebieden en verbetering van de fysieke omgeving	230
Toename van deeltijdse tewerkstelling		231
Lichte financiële vooruitgang.....		232
Lichte verbetering inzake huisvesting, wachtlijstproblematiek blijft gehandhaafd		232
6.1.3	Gezondheidstoestand en persoonlijk welbevinden.....	233
Overwegend stabiele gezondheidstoestand		233
Minder uitgesproken negatief welbevinden.....		233
6.2	Betekenisverlening door de deelnemers aan het groepswerk.....	235
6.2.1	Groepswerk komt grotendeels tegemoet aan de verwachtingen	235
6.2.2	Waardering en steun	236
6.2.3	Zinvolheid van het groepswerk, ook voor anderen	236
6.2.4	De deelnemers leren op verschillende domeinen.....	236
Weerspiegeling van de doelstellingen van het groepswerk		237
Sociale sleutelfiguren bevestigen grotendeels de bevindingen van de deelnemers		238
Uitkomsten van het groepswerk doorheen de tijd en in het licht van ander onderzoek		240
6.3	Positieve evolutie in het ouderlijk redeneren, het verwerven van nieuwe inzichten.....	241
6.4	Positieve evolutie in de beleving van de opvoedingssituatie.....	243
6.4.1	Minder ouderlijke stress en opvoedingsbelasting	243
6.4.2	Vragen waarvoor niet altijd bijkomende steun of hulp nodig is	250
6.5	Beoordeling van het kindgedrag.....	251
6.6	Versterking (in)formele netwerk	252
6.6.1	Relatie met partner, familieleden en vrienden	253
6.6.2	Betekenisvolle groepsleden	254
6.6.3	Bekendheid en vertrouwen in ondersteunende voorzieningen.....	255
6.7	Relatie tot de context.....	257
6.7.1	Netwerkvorming: uitbreiding netwerk en werverspotentieel.....	257
6.7.2	Opnemen van maatschappelijke verantwoordelijkheid	258
6.8	Toename pedagogische gevoeligheid in de samenleving.....	258
6.8.1	Toegenomen alertheid voor vragen en behoeften van ouders.....	258
6.8.2	Beeldvorming van en over maatschappelijk kwetsbare gezinnen	259

6.8.3	Meer gehoor bij organisaties met een pedagogische opdracht (?).....	259
6.8.4	Overwegend positief oordeel over het opvoedingsondersteunend aanbod, maar het kan nog beter.....	261
6.9	Besluit.....	262
7	ALGEMEEN BESLUIT: OPMERKELIJKE BEVINDINGEN EN NIEUWE ONTWIKKELINGEN .	265
8	SUMMARY	277
8.1	Theoretical foundation of needs and perspective based parenting group work...	277
8.1.1	Development of a theoretically based approach	277
8.1.2	Needs and perspective based parenting group work	278
8.2	Evaluation of applicability and outcomes of needs and perspective based group work	280
8.2.1	Research design	281
8.2.2	Research instruments	283
	Participants, subjects who dropped out and support mothers (at the start and at the end of the group work).....	283
	De Keerkring's group leaders (at the start and at the end of the group work)	284
	Social key figures	284
	Observation of the group meetings	284
8.2.3	Validity and reliability	285
8.2.4	Response	286
8.2.5	Implementation possibilities (research questions 1 and 2)	286
	Was the target group reached?.....	287
	Processes, methods and activities of the group work	290
8.2.6	Perspectival outcomes (research question 3 and 4).....	292
8.3	Conclusion	294
9	BIBLIOGRAFIE	297
10	BIJLAGEN	317

1 Inleiding

'... research attention must begin to be directed to the critical questions of which programs work best for which parents and which children, under which ecological conditions?'

(Arcus, 1995, p.342-343)

1.1 Situering van het onderzoeksproject

Dit onderzoeksproject bevindt zich op het snijpunt van verschillende opgaven van gezinspedagogisch onderzoek (Vandemeulebroecke, Van Crombrugge & Gerris, 1999). De aanzet tekent zich uitdrukkelijk af binnen handelingsgericht onderzoek dat zich o.m. richt op initiatieven die de opvoeding beogen te optimaliseren. Vzw De Keerkring, een centrum voor opvoedingsondersteuning in het Waasland, stelde immers de vraag om hun aanbod, in het bijzonder de uitkomsten van hun groepsgewijs opvoedingsondersteunend programma voor maatschappelijk kwetsbare gezinnen, te evalueren. Van daaruit hoopten de initiatiefnemers hun aanbod verder te kunnen optimaliseren. Naast de sterke aansluiting tussen de aan ons voorgelegde vraag en onze kernopdracht, speelden ook andere motieven voor het ingaan op hun vraag mee. In het bijzonder werden we aangesproken door de specifieke doelgroep die vzw De Keerkring beoogt te bereiken: maatschappelijk kwetsbare gezinnen. Deze groep is zowel in het reguliere ondersteuningsaanbod als in onderzoek vaak ondervertegenwoordigd. In die zin hoopten we met dit onderzoek een zogenaamde 'nog niet bereikte doelgroep' (zie Dogan, van Dijke & Terpstra, 2000) in het vizier te krijgen en onder de aandacht te brengen.

1.2 Tweeledig onderzoek

Het aanbod van vzw De Keerkring is vanuit concrete praktijkervaringen gegroeid. De thuisbegeleidingsdienst Gezinsproject Waasland, een initiatief van vzw Dienstencentrum Hof Ter Welle en gesitueerd binnen de Bijzondere Jeugdzorg, werd enerzijds geconfronteerd met de ervaringen en bedenkingen van de door hen begeleide gezinnen ten aanzien van de bestaande voorzieningen en hulpverlening. Anderzijds formuleerden deze gezinnen ook expliciet een vraag naar een alternatief, preventief opvoedingsondersteunend aanbod. Om daaraan tegemoet te kunnen komen, werd in 1997 De Keerkring opgericht als een experimenteel project binnen het eerder vermelde dienstencentrum en gingen ze in 1998 als aparte vzw verder. In het voorjaar van 1998 startte een eerste reeks 'pedagogische groepen'. De reeks bestond uit 7 bijeenkomsten, 8 van de 10 deelnemers voleindigden de

reeks en ze werd begeleid door één van de initiatiefneemsters, Anita Wouters. Het groepswerk kwam tot stand op basis van haar voorbije ervaringen, opleiding enz. Ze werkte m.a.w. met een op intuïtie, ervaring en praktijkreflectie gebaseerde aanpak. Ze maakte daarbij gebruik van methodieken uit de hulpverlening, het opbouw- en vormingswerk en putte in belangrijke mate uit de inzichten van de systeem- en communicatietheorie, de contextuele gezinstheorie van Boszormenyi-Nagy en de groepsdynamica (zie Bijlage 1). Het is na de eerste reeks ‘pedagogische groepen’ dat de initiatiefnemers de vraag naar een agogische en pedagogische onderbouwing van het groepswerk aan ons voorlegde. Dit paste in hun streven naar kwaliteitsbevordering van hun werking, waarbij de eerder vermelde mogelijkheid tot optimalisering van het groepswerk in het vizier kwam en in het bijzonder de mogelijkheden om het groepswerk transparant en overdraagbaar te maken. Zij stelden immers op lokaal vlak vast dat een uitbreiding van dit aanbod nodig was, wat op zijn beurt een uitbreiding van het begeleiderteam vroeg.

Voor de evaluatie van dit groepswerk, moesten we eerst deze aanpak in beeld krijgen om vervolgens het theoretisch kader (verder) uit te tekenen. We treden daarmee in het spoor van het in de literatuur onderschreven belang van een theoretische onderbouwing en evaluatie van (opvoedingsondersteunende) programma’s (Arcus, 1995; Burggraaff-Huiskes, 2001a; Fitz-Gibbon & Morris, 1988; Hermanns, Van de Venne & Leseman, 1997; Rossi & Freeman, 1990; Sipma, 1996; Stecher & Davis, 1987; Weiss & Jacobs, 1988a). Voor een dergelijke werkwijze wordt in de literatuur zowel het efficiëntie-argument (bv. de inzet van middelen en personeelsleden) als het effectiviteitsargument (of het beoogde doel wordt gerealiseerd) ingeroepen (Rossi & Freeman, 1990; Rodriguez & Cortez, 1988; Weiss, 1988). Anderen verwijzen naar de mogelijke rechtvaardigingsfunctie van evaluatieonderzoek tegenover de betrokken uitvoerders, de doelgroep, de opdrachtgevers en de financiers (van Loon & van der Meulen, 2004). Merk op dat op internationaal vlak, evaluatieonderzoek van programma’s zich vooral toespitst op het toetsten van de effecten of uitkomsten van het aanbod. Onderzoek naar de aan de basis liggende processen, karakteristieken van het programma en de verschillende betrokkenen (gezinnen, ouders, kinderen, begeleiders) maakt veel minder de dienst uit. Het belang daarvan werd nochtans meermaals onderschreven (Arcus, 1995; de Ree, 1998; Maccoby & Martin, 1983; Tilanus, 1997; Zeedyk, Werritty & Riach, 2002). Dergelijk onderzoek draagt bij tot het beantwoorden van de vraag ‘Wat maakt dat gezinnen bij het ene, dan wel bij het andere programma baat hebben?’ of ‘Waarom werkt een programma voor bepaalde gezinnen wel

en voor andere niet?' (Arcus, 1995; Harinck & Smit in Geeraert, 2000; Janssens, 1998; Moran & Ghate, 2005). Het biedt ook aanknopingspunten voor het optimaliseren van het aanbod. Maakt de complexiteit van dergelijk onderzoek - want vele factoren op verschillende niveaus maken er deel van uit - dat het tot nu toe slechts sporadisch uitgevoerd en/of bekend gemaakt werd? Of heeft dit veeleer te maken met het overwegend gestandaardiseerd (inhoudelijk en formeel vooraf ingevuld) aanbod dat een gecontroleerde effectmeting vraagt en/of ook toelaat? Dat laatste is echter sterk in twijfel te trekken. De Winter (2006) stelt in dat verband dat zuiver onderzoek onmogelijk is.

1.2.1 Theoretische onderbouwing

Het uitvoeren van een theoretische onderbouwing van de aanpak van vzw De Keerkring, sluit aan bij de opgave van een pedagogische theorie om *'de in de praxis veelal onbewuste aanwezige voorstellingen te verheffen tot het niveau van bewuste en systematische reflectie'* (Smeyers, 1998, p.186). We verbinden daaraan het optimaliseren van de hier voorliggende educatieve praktijk (Smeyers, 2001). De onderzoeksresultaten hebben in die zin een generatief karakter (Wardekker, 1998, p.217). Het eerste deel van dit project is gericht op het onderbouwen en op punt stellen van het opvoedingsondersteunend groepswork met maatschappelijk kwetsbare gezinnen, wat resulteert in een wetenschappelijk verantwoord kader.

Zowel een praktijkverkenning als een literatuurverkenning liggen aan de basis van de ontwikkeling van het theoretisch kader (zie Bijlage 2). De praktijk- en literatuurverkenning is er, met het oog op de eerder vermelde theorievorming, op gericht om de voor dit onderzoeksproject relevante concepten te expliciteren, te verhelderen, af te bakenen en met elkaar in verbinding te brengen. De praktijkverkenning staat enerzijds voor het van binnenuit inzicht verwerven in opvoedingsondersteuning, de doelgroep, het vormingswerk, het groepswork en de evaluatie daarvan en anderzijds voor het vertrouwd worden met de praktijk, in het bijzonder met de praktijk van vzw De Keerkring. Deze vertrouwdheid vormt bovendien ook de basis voor de verdere samenwerking met de praktijk, waarop we in het kader van het tweede deel van dit onderzoeksproject, het onderzoek naar de implementatie en uitkomsten van het groepswork (verder, 1.2.2), een beroep zullen doen. De literatuurverkenning laat ons toe om inzicht te verwerven in de verschillende gangbare theoretische kaders voor het opvoedingsondersteunend, groepsgericht en doelgroepgericht werken. De literatuur biedt ook aanknopingspunten of een referentiekader om over de praktijk te reflecteren en is in die zin een onmisbare schakel in de theorievorming over en

wetenschappelijke onderbouwing van opvoedingsondersteunend groepswork. We beroepen ons daarbij op de bevindingen van conceptueel en empirisch gezinspedagogisch onderzoek waarbij respectievelijk de invulling en verantwoording van de opvoeding en de mogelijkheden om de ouder-kindrelatie te optimaliseren in het vizier komen (Vandemeulebroecke et al., 1999, p.11). In die zin is de bij de aanvang vermelde optimaliservraag tweeledig. De vraag naar de wenselijkheid en zo ja mogelijkheid om de opvoeding te optimaliseren, gaat vooraf aan de vraag *'hoe kunnen we het aanbod nog verbeteren?'*

Merk op dat het ontwikkelen van een theoretisch kader voor opvoedingsondersteunend groepswork, op zich reeds elementen van evaluatieonderzoek in zich draagt. Evaluatie is immers een element van kwaliteitsbewaking dat bijdraagt tot de verbetering van programma's of projecten. Het is gericht op *'het uitspreken van een waarde-oordeel, het afzetten van een feitelijke situatie tegen normen/criteria'* (Tilanus, 1997, p.93) en kan op verschillende niveaus of in verschillende fasen uitgevoerd worden: pre-implementatie, verantwoording, verheldering van de methodiek, programma-effectiviteit en programma-impact (Geeraert, 2000; Tilanus, 1997). De ontwikkeling van het theoretisch kader heeft betrekking op de eerste drie vermelde faseringen. Dit sluit aan bij het door Tilanus (1997) omschreven programmaonderzoek waarbij wordt nagegaan in hoeverre bij de constructie van de programmaopzet en -inhoud is rekening gehouden met (agogische) theorie, principes en richtlijnen. In wezen betreft het een 'theory based' evaluatie waarbij zowel de theoretische uitgangsprincipes van het programma als de wijze waarop deze theorie geoperationaliseerd en geïmplementeerd wordt het voorwerp van onderzoek zijn. Een dergelijke evaluatie vereist een goede beschrijving van het programma (Fitz-Gibbon & Morris, 1988; Jacobs, 1988). Zowel de context als de basisveronderstellingen en uitgangspunten van het programma moeten daarbij geëxpliciteerd worden (Matthews & Hudson, 2001; Thomas, Schvaneveldt & Young, 1993). Dit eerste deel van het onderzoeksproject mondt uit in een theoretisch kader voor opvoedingsondersteunend groepswork en staat beschreven in hoofdstuk 2.

1.2.2 Implementatie en uitkomsten van de ontwikkelde methodiek

Het tweede deel van het onderzoeksproject focust op de hanteerbaarheid van de ontwikkelde methodiek in de praktijk. Alvorens de uitkomsten van het groepswork in kaart te brengen, analyseren we eerst de implementatiemogelijkheden van het ontwikkelde kader. Met het oog op een goede analyse en duiding van de uitkomsten is het immers belangrijk

om na te gaan of het groepswork in de praktijk ook effectief uitgevoerd wordt zoals bedoeld of omschreven in de theorie (ten Brink, Veerman, De Kemp & Berger, 2004). Dit betekent dat de processen, de context of de omstandigheden waarbinnen het groepswork vorm krijgt, specifiek onder de aandacht worden gebracht (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004). Vandemeulebroecke (1979, p.347) pleit in dat verband voor het opnemen van *'het complex proces van beïnvloeding in zijn samenhang van factoren en de evolutie daarvan'*. Dit vraagt onder meer een nauwgezette registratie van de wijze waarop het programma aangeboden wordt en de wijze waarop ermee omgegaan wordt (van Loon & van der Meulen, 2004). Voor de evaluatie van het groepswork betekent dit dat zowel veranderingsprocessen op het niveau van het uitvoeren van het programma, als op het niveau van de deelnemers en groepsbegeleiders, deel uitmaken van het onderzoek (Arcus, 1995; de Ree, 1998; Maccoby & Martin, 1983; Smith, 1997). Verder zal blijken dat we gefaseerd te werk zijn gegaan en gebruik hebben gemaakt van een vooronderzoek en een hoofdonderzoek (zie 3.2.2 en 3.2.3) om greep te krijgen op de implementatie en uitkomsten van het groepswork.

Het opnemen van een procesevaluatie naast een productevaluatie, sluit aan bij het in de literatuur uitvoerig beschreven belang van *'unpacking the black box'* (zie o.m. Arcus, 1995; Burggraaff-Huiskes, 2001a; Fitz-Gibbon & Morris, 1988; Hermanns et al., 1997; Matthews & Hudson, 2001; Rossi & Freeman, 1990; Sipma, 1996; Stecher & Davis, 1987; Weiss, 1988). Het black box experiment biedt slechts een beperkte kijk op de resultaten. Het doel ervan is *'to uncover the average intervention effect'* waarbij *'statistical models treat individual differences as errors in the experiment and assume a constant, additive effect for each subject in each condition.'* (Spoth & Redmond, 1996, p.145). Dit in tegenstelling tot onderzoek dat niet alleen summatieve doelen, maar ook formatieve doelen in de evaluatie betreft (van Loon & van der Meulen, 2004) en dat precies inzoomt op de karakteristieken van het programma en de verschillende betrokkenen. Dit weerspiegelt de door Arcus (1995, p.342-343) geformuleerde onderzoekspiste *'... research attention must begin to be directed to the critical questions of which programs work best for which parents and which children, under which ecological conditions?'* die ook door anderen onderschreven wordt (zie bv. Janssens, 1998). Harinck & Smit (in Geeraert, 2000, p.7) vertalen dat in termen van *'Welke hulpvorm leidt bij welk type van cliënt tot wat voor resultaat? Welke kenmerken van de hulp, hulpverlener en/of cliënt zijn verantwoordelijk voor het bekomen van resultaat?'* In de praktijk blijkt dat onderzoek naar programmaresultaten én processen eerder beperkt is. Dergelijk onderzoek laat nochtans niet alleen toe zicht te krijgen op de implementatie

van het programma en op de processen die verandering of uitkomsten van het groepswerk mogelijk maken, het biedt ook aanknopingspunten voor het optimaliseren of bijsturen van het aanbod. Vanuit de reflectie *'wat werkt goed en wat werkt niet zo goed'* (Smith, 1997) willen we een aanzet geven tot mogelijke vernieuwing. Dat wordt in evaluatieonderzoek zelden gerealiseerd (Tilanus, 1997). Ons onderzoek krijgt daardoor een uitgesproken beïnvloedend karakter. Er is sprake van een interferentie tussen de praktijk en het onderzoek. Wardekker (1998, p.215) stelt in dat verband dat onderzoek een leerproces teweegbrengt bij de betrokkenen. Hij schuift het optimaliseren van de leereffecten tijdens het onderzoeksproces als een waardevolle piste naar voren. In het kader van de methodologische disciplineren van ons onderzoek is het belangrijk om over deze sturende of beïnvloedende factoren (bv. vormingsmomenten met de groepsbegeleidsters) te rapporteren. De aspecten van methodologische disciplineren zijn terug te vinden in hoofdstuk 3 waar de onderzoeksopzet en het onderzoeksinstrumentarium beschreven worden.

Vergelijkend evaluatieonderzoek van verschillende programma's, heeft volgens Gerris, Van As, Wels & Janssens (1998) geen zin omdat doelen en resultaten van verschillende ouders of oudergroepen mogelijk niet vergelijkbaar zijn. Bovendien stellen van Loon & van der Meulen (2004, p.60) dat de te evalueren doelen en gehanteerde criteria subjectief en normatief bepaald zijn. Niet de mate waarin de door het programma vooropgestelde doelen bereikt worden, maar wel de mate waarin de resultaten van het programma aan de behoeften van de deelnemers tegemoet komen, werpen licht op de waarde van het programma (zie Donker 1989 in van Loon & van der Meulen, 2004; Smith, 1997). Vanuit het empowermentgedachtengoed wordt nog een stap verder gezet. Deze bottom up-benadering stelt het respect voor de verantwoordelijkheid van het gezin en de ouders voorop. Daaruit volgt ook het pleidooi om ouders op een meer actieve en effectieve wijze in een programma te betrekken. Zij moeten zelf hun eigen doelen en gewenste resultaten bepalen. Evaluatie staat daarbij voor een ontwikkelingsproces met zelfevaluatie en reflectie als centrale taken (Fetterman, 1996; Zimmerman, 1999). Dit moet personen helpen om zichzelf te helpen (de zogenaamde zelfbepaling of het verwerven van controle) en bijdragen tot de verbetering van het programma waaraan ze deelnemen. Deze stellingname sluit het uitvoeren van zogenaamde traditionele externe evaluaties niet uit (Zimmerman, 1999).

De hiervoor uitgetekende onderzoekspiste, waarin de resultaten én de processen een evenwaardige plaats krijgen, vertaalt zich in ons onderzoek in 4 onderzoeksvragen.

In eerste instantie gaan we na of het theoretisch kader voor opvoedingsondersteunend groepswerk implementeerbaar is in de praktijk: **1. ‘Slagen de groepsbegeleiders erin om conform het theoretisch kader te werken?’** We analyseren of de praktische uitvoering van dit kader in de praktijk haalbaar is, of de componenten van het theoretisch kader in een educatieve leeromgeving omgezet kunnen worden (zie hoofdstuk 2). Het is niet alleen relevant om te weten *of* de groepsbegeleiders erin slagen om conform het theoretisch kader te werken, het is ook belangrijk te weten *onder welke condities* dat al dan niet gerealiseerd wordt. Dit brengt ons bij de tweede onderzoeksvraag: **2. ‘Zijn er factoren die de implementatie van het ontwikkelde kader bevorderen of belemmeren?’** Meer inzicht in de implementatiebevorderende en/of -belemmerende factoren biedt op verschillende niveaus optimaliseringsmogelijkheden. Het biedt niet alleen een aanzet om de implementatie van het kader in de praktijk te verbeteren, het kan ook aanwijzingen geven voor de bijsturing van het theoretisch kader. We beogen daarmee de sterktes van het groepswerk nog meer te benutten en de beperkingen zo minimaal mogelijk te houden.

Naast de analyse van de implementatiemogelijkheden van het groepswerk, neemt ook de analyse van de resultaten een belangrijke plaats in. We beogen de uitkomsten van het groepswerk in beeld te brengen of beantwoorden m.a.w. de vraag: **3. ‘Wat zijn de resultaten van het groepswerk?’** Ook op het resultaatenniveau gaan we op zoek naar factoren die daarop een impact (kunnen) hebben. Nogmaals, een resultatenbepaling (of productevaluatie) is slechts zinvol als ook de mogelijkheidsvoorwaarden mee in rekening worden gebracht. Dit brengt ons bij de vierde onderzoeksvraag: **4. ‘Zijn er factoren die het behalen van resultaten bevorderen of belemmeren?’**

Merk op dat de onderzoeksvragen een vrij robuust karakter hebben. We kunnen ze pas verfijnen na de theoretische onderbouwing en de daaruit voortvloeiende beschrijving van de methodiek (zie hoofdstuk 2). In de daarna volgende hoofdstukken worden de onderzoeksvragen dan ook opnieuw opgenomen.

1.3 Opbouw van het proefschrift

Uit voorgaande beschrijving blijkt reeds de omvangrijkheid en de sterke verwevenheid van verschillende deelaspecten van dit onderzoeksproject. Het was dan ook geen sinecure om dit onderzoeksproces te beschrijven. Te meer omdat we, tegemoetkomend aan de mogelijke specifieke interesse van lezers, beoogden dat elk onderdeel ook afzonderlijk gelezen zou kunnen worden. Bovendien stelden we vast dat bepaalde aspecten tot nu toe in de literatuur onderbelicht bleven en bijzondere, meer dan doorsnee het geval, aandacht verdienen (supra, 1.1). Dit spoorde ons aan om, met het oog op het vermijden van te grote uitweidingen, bepaalde deelaspecten verder op te splitsen en in afzonderlijke hoofdstukken te beschrijven. Uiteraard wordt voor een goede oriëntering in het begin van elk hoofdstuk de link gelegd naar het respectievelijk onderzoeksdeel en de onderzoeksvra(a)g(en).

Het eerste deel van dit onderzoeksproject, de theoretische onderbouwing en verantwoording van de praktijk, is terug te vinden in hoofdstuk 2. Het onderzoek naar de implementatie en uitkomsten van het groepswork staat beschreven in de hoofdstukken 3 t.e.m. 6. Hoofdstuk 3 omvat de onderzoeksopzet- en opbouw en het onderzoeksinstrumentarium. We gaan ook in op de respons of de mate waarin we de beoogde onderzoeksgroep bereikten. We brengen daarbij ook de onderzoeksdeelname bevorderende en belemmerende factoren in kaart. Hoofdstuk 4 behandelt een eerste implementatieaspect: de mate waarin de doelgroep bereikt wordt. Daarbij bespreken we ook de kenmerken van de deelnemers aan het groepswork. Dit hoofdstuk geeft m.a.w. een antwoord op de vraag of het groepswork de beoogde doelgroep bereikt en laat de lezer ook toe om van meer nabij zicht te krijgen op de deelnemers. Hoofdstuk 5 zoomt verder in op implementatieaspecten of procesfactoren en -indicatoren op microniveau en mesoniveau. In hoofdstuk 6 bespreken we de uitkomsten of de output van het groepswork op de verschillende niveaus. Tot slot, in hoofdstuk 7, reflecteren we op een aantal onderzoeksaspecten en staan we stil bij de meest markante onderzoeksbevindingen en nieuwe ontwikkelingen.

1.4 Mogelijkheden en beperkingen

Dit onderzoeksproject kan bezwaarlijk als een geïsoleerd, op zichzelf staand project beschouwd worden. Zoals in het begin vermeld, sluiten we aan bij een traditie van gezinspedagogisch onderzoek, zoals die vanuit het Centrum voor Gezinspedagogiek vorm gekregen heeft. Onderzoek naar opvoedingsondersteuning maakte daarvan een wezenlijk onderdeel uit. Zo bood bijvoorbeeld het project 'Opvoedingsondersteuning. Visie en

kwaliteit' (Vandemeulebroecke & De Munter, 2004) een goede basis om vat te krijgen op het complex, omvangrijk en verweven geheel van onderzoeksaspecten. Het hielp ons in de zoektocht naar verbindende elementen inzake de resultaten en implementatie. Het was niet evident en zelfs niet altijd mogelijk om alle achterliggende processen en verklaringen voor wat zich in de praktijk voordeed verhelderd te krijgen. In die zin blijven er ook vragen onbeantwoord. We kunnen ons afvragen of een grootschaliger onderzoek daarin wel geslaagd zou zijn. Grootschaligheid en de daarmee soms gepaard gaande selectiemogelijkheid, geeft de indruk meer greep en controle te hebben op wat zich in de praktijk voor doet. Een groot onderzoeksteam vermindert wellicht ook de kans van een gedwongen beperkte keuze inzake bijvoorbeeld de onderzoeksopzet. Het biedt evenwel geen garantie dat ook de context waarbinnen opvoedingsondersteunend gewerkt wordt en de betekenisgeving van verschillende betrokkenen daarbinnen een plaats krijgen (zie bv. Baydar, Reid & Webster-Stratton, 2003).

Het geven van definitieve antwoorden was geenszins het doel van dit onderzoek. We beoogden veeleer het stellen van vragen, die het reflecterend en kritisch vermogen van onderzoekers, deelnemende ouders, groepsbegeleidsters, organisaties, samenleving en overheid zouden kunnen aanspreken en stimuleren. Dit kan op zijn beurt een aanzet zijn om het (opvoedend) werken en het opvoedingsondersteunend aanbod te optimaliseren.

Tot slot merken we op dat het voor ons een belangrijke opdracht was om de betekenisgeving door de betrokkenen zo goed als mogelijk in beeld te brengen. Inzake de lezing en interpretatie van het verzamelde materiaal zijn er een aantal technische hulpmiddelen die daarvoor garanties kunnen inbouwen (o.a. intercodeursbetrouwbaarheid). Een veel moeilijkere oefening was de keuze voor het opnemen van illustraties in dit werk. Niet zozeer de herhaaldelijke uitgesproken sterkte, maar vooral waar de betrokkenen zich toonden in hun kwetsbaarheid vroeg ons om omzichtig om te gaan met hun getuigenissen. Ook het feit dat ons onderzoek zich binnen een afgebakende en mogelijk herkenbare setting afspeelt, spoorde ons daartoe aan. Dit probleem wordt nog verscherpt wanneer deelnemers ons informatie geven over zaken waarvan andere betrokkenen (bv. deelnemers, groepsbegeleidsters en/of sociale sleutelfiguren) niet op de hoogte zijn. Dit alles weerhield ons ervan om met uitgebreide casusbeschrijvingen te werken. We opteerden daarentegen voor eerder beknopte en verknipte illustraties. Daarnaast maakten we ook zoveel als mogelijk abstractie van de ter beschikking gestelde specifieke informatie en

gebruikten we voor alle betrokkenen, deelnemers en groepsbegeleiders, fictieve namen. Tot slot merken we nog op dat, om de leesbaarheid van dit manuscript te bevorderen, zowel de citaten uit de interviews als uit de groepsobservaties van spreektaal naar schrijftaal hertaald werden. Ook dialectwoorden werden hertaald en stopwoorden werden weggelaten.

2 Theoretische uitgangs- en handelingsprincipes van het opvoedingsondersteunend groepswork met maatschappelijk kwetsbare gezinnen¹

‘What we are specifically describing here is a complex process of raising awareness about parenting by means of participating in a series of group sessions whose overt purpose is to allow parents to find ways of improving their parenting, or to feel affirmed in their own parenting methods.’

(Smith, 1997, p.2)

Zoals in het inleidend hoofdstuk vermeld, beogen we in een eerste deel van het onderzoeksproject de praktijk, het opvoedingsondersteunend groepswork van vzw De Keerkring, theoretisch te onderbouwen en om te vormen tot een wetenschappelijk verantwoorde methodiek. Het daartoe bestuderen van de praktijk en de reeds bestaande theorieën verliep synchroon en er was een sterke wisselwerking en terugkoppeling tussen praktijk- en theoriebevindingen. Zo voerden we gesprekken met de directie van vzw De Keerkring en de groepsbegeleidster die op dat moment ook instond voor de opleiding en supervisie van andere groepsbegeleiders én observeerden we verschillende reeksen van het groepswork (zie Bijlage 2). Aansluitend bij de groepsobservaties werden ook informele gesprekken met de deelnemers gevoerd. De terugkoppeling tussen praktijk en theorie kreeg concreet vorm in gezamenlijke bijdragen, workshops en de vele overlegmomenten tussen ons, de directie en de groepsbegeleider(s) van vzw De Keerkring. Dit resulteerde in een theoretisch kader dat naar de organisatie en groepsbegeleiders teruggekoppeld werd en één van de pijlers werd van de opleiding, vorming en supervisie van de groepsbegeleiders.

In dit hoofdstuk geven we een geïntegreerde beschrijving van deze literatuur- en praktijkverkenning. In een eerste punt (2.1) geven we een verantwoording van het opvoedingsondersteunend werken. Opvoedingsondersteuning in de praktijk realiseren vraagt dat ook de contouren waarbinnen ondersteunend gewerkt kan worden, uitgeklaard worden (2.2). Vervolgens zoomen we in op de thematiek van het werken met specifieke doelgroepen, in het bijzonder maatschappelijk kwetsbare gezinnen (2.3). Na deze toelichting bij de theoretische uitgangsprincipes van het opvoedingsondersteunend

¹ Over sommige subthema's uit dit hoofdstuk hebben we eerder gepubliceerd (zie Nys, 2007; Nys & Vandemeulebroecke, 2005; Nys & Vandemeulebroecke, 2003; Nys, Vandemeulebroecke & Wouters, 2002; Nys & Wouters, 2001; Vandemeulebroecke & Nys, 2001; Vandemeulebroecke & Nys, 2002a en 2002b).

groepswerk, brengen we de handelingsprincipes voor het organiseren en uitvoeren van het groepswerk in kaart (2.4). Tot slot schetsen we samenvattend de krijtlijnen van het ontwikkelde groepswerk (2.5).

2.1 Verantwoording van opvoedingsondersteunend werken

2.1.1 Antwoord op een behoefte?

De behoefte aan opvoedingsondersteuning wordt algemeen onderkend (Vandemeulebroecke & Colpin, 2001). In het Internationaal Verdrag betreffende de Rechten van het Kind vermeldt artikel 18 uitdrukkelijk dat de overheid ouders moet ondersteunen in de opvoeding. Een verklaring voor de behoefte aan en/of noodzaak van opvoedingsondersteuning wordt gevonden in de verander(en)de maatschappelijke en gezinscontext. Kleinere familienetwerken, de afname van sociale ondersteuning, het wegvallen van de traditionele opvoedingsmodellen enz. maken opvoeden moeilijker en complexer. Dat alles maakt dat ouders een grotere behoefte aan ondersteuning hebben. Ook de meer bewuste keuze voor kinderen en hogere verwachtingspatronen sporen ouders aan meer informatie te zoeken (Colpin & Vandemeulebroecke, 2002; Vermulst, 2002). Opvoedingsondersteuning vult als het ware voor ouders met of zonder probleemervaring de ontstane leemte op.

Merk op dat heel wat ouders voor hun opvoedingsvragen of bekommernissen niet altijd op een formeel georganiseerd initiatief voor opvoedingsondersteuning een beroep doen. Ze kunnen daarvoor terecht in hun eigen sociale netwerk dat zowel partner, familieleden, vrienden of buren kan omvatten, als ook professionelen uit hun dagelijkse leefomgeving zoals de huisarts, een opvangpersoon, een leerkracht enz. (Colpin & Vandemeulebroecke, 2002; Vandenbroeck, 2004). Onderzoek leert ook dat ouders met een uitdrukkelijke steunbehoefte, daarop niet altijd een antwoord vinden: ofwel vinden ze geen steun, ofwel voelen ze zich door de aangeboorde ondersteuningsbron niet geholpen (Bertrand, Hermanns & Leseman, 1998; Leseman, Fahrenfort, Hermanns & Klaver, 1998). Zowel de spreiding, de bekendheid en kwaliteit van het aanbod, als de afstemming tussen ouders en ondersteuningsvorm, zijn vanuit dit oogpunt belangrijke aandachtspunten. Elke ouder zoekt, afgestemd op de aard en ernst van de vraag en het zich meer aangesproken voelen door een professionele dan wel een meer informele benadering, de gepaste ondersteuningsvorm (zie o.a. Belmans & Van Belle, 2003; De Neve, 2002; Nijsten & Pels, 2002; Peeters & Hermanns, 1993; Vermulst, 2002). Tegemoet komen aan *alle* ouders die

een antwoord zoeken op hun alledaagse opvoedingsvragen of aan hun interesse voor (opvoedings)thema's, vraagt in die zin een veelzijdig en wijd verspreid aanbod (Vandemeulebroecke & Nys, 2002b; Woodhead, James & Thomas, 2005). Bovendien moet erkend worden dat sommige ouder(s)(groepen) ook veel moeilijker te bereiken zijn dan andere en het toch bereiken van deze 'kleinere' groep verhoudingsgewijs niet alleen meer, maar ook meer specifieke, op hen afgestemde middelen zal vragen.

2.1.2 Schuldinducerende en instrumentalistische benaderingen?

De sterkte van pro-actief, opvoedingsondersteunend werken wordt internationaal onderkend (Baartman, 1996; Dunst, Trivette & Deal, 1995; Sinclair, Hearn & Pugh, 1997; Van As & Janssens, 2002). Vanuit preventief oogpunt moet opvoedingsondersteuning opvoeders beter wapenen om de opvoedingsopdracht te realiseren en om zwaardere (gedrags)problemen bij kinderen en jongeren te voorkomen. Initiatieven die zich richten op de gezinsopvoeding zijn echter geen nieuw gegeven. Binnen de internationale context hebben ze zich bijvoorbeeld onder de noemer 'family support', 'parent education', 'éducation parentale', 'Elternbildung' verankerd in de maatschappelijke dienstverlening. Ook in onze contreien bestaan reeds lang voorlichtings-, adviserings- en vormingsinitiatieven en worden maatregelen genomen die het welzijn, de fysieke en geestelijke gezondheid van de kinderen én de maatschappij ten goede zouden moeten komen (Bakker, 1993; Vandenbroeck, 2007). We zien daarbij opmerkelijke parallele verbanden aan de oppervlakte komen. In het verleden werd de oorzaak van een maatschappelijk ervaren probleem zoals bijvoorbeeld kindersterfte bij het moederschap gelegd. Nu zien we dat de verantwoordelijkheid voor vandalisme of het voorkomen van gewelddelicten bij jongeren, bij het ouderschap wordt gelegd (Hermanns, 2001). Dergelijke problemen voorkomen of verhelpen vraagt dan respectievelijk een preventief optreden of een curatief, al dan niet dwingend, ingrijpen (Bouverne-De Bie, 2002). Illustratie daarvan is de vraag naar een curatief en gedwongen opvoedingsondersteunend ingrijpen.

Het voorgaande wekt de indruk, dat door het interveniëren in gezinnen, (maatschappelijk ervaren) problemen voorkomen kunnen worden. Het culpabiliseren van gezinnen is niet ver af: ouders en kinderen worden als kern of oorzaak van een mogelijk probleem gezien. Vertrekken van problemen en risicofactoren, tekorten van gezinnen en opvoedingsmilieus, resulteert veelal in '*blaming the victim*'. Het maatschappelijk aandeel wordt miskend en sociale risico's worden geïndividualiseerd (Bouverne-De Bie, 2002; de Winter, 1992; Vandenbroeck, 2007). Er zijn tal van factoren in de gezins- en brede maatschappelijke

context die een impact kunnen hebben op de ontwikkeling van kinderen en het functioneren van gezinnen. In dat opzicht zijn de verwachtingen t.a.v. het enkelvoudig werken met ouders en/of hun kinderen te hoog gespannen en wordt bovendien ook de betekeniscontext van de verschillende betrokkenen miskend. Kotchick en Forehand (2002) spreken in dat verband over programma's die werken alsof gezinnen in een vacuüm leven. Ze houden geen of onvoldoende rekening met contextfactoren die bijdragen in de ontwikkeling en uitdrukking van het opvoedend handelen. Bovendien stellen ze veelal de Europese middenklasse als norm en worden gevonden verschillen bij andere groepen geïnterpreteerd in termen van tekorten of afwijkingen van die norm.

Daarenboven bestaat het gevaar dat opvoedingsondersteuning tot een instrumentalistisch gegeven wordt verengd (Thomas & Arcus, 1992). We zien dat vertaald in programma's of activiteiten waarbij professionals de doelen bepalen. Deze doelen zijn exclusief gericht op het verhogen van de 'technische competentie', in casu het aanreiken en inoefenen van een aantal vaardigheden en/of het van bovenaf opleggen van een pedagogische norm (Bouverne-De Bie, 2002; Hermans, 1995; Nys, Snoeck & Vandemeulebroecke, 2002; Thomas & Arcus, 1992; Van Crombrugge & Vandemeulebroecke, 1992). Dergelijke traditionele trainingsprogramma's gaan ervan uit dat opvoeden niet meer is dan het hanteren van een set van vaardigheden (Smith, 1997). Bovendien gaan ze voorbij aan de mogelijke negatieve effecten van pure gedragstrainingen. Barlow & Stewart-Brown (2001, p.128-129) geven daarbij de volgende waarschuwing: *'over-compliance children who conform behaviourally are not necessarily healthy or happy.'* Uit het volgende punt zal blijken dat opvoeden en bijgevolg ook het opvoedingsondersteunend werken, veel meer inhoudt dan het overbrengen en inoefenen van een aantal technische vaardigheden.

2.1.3 Een brede, veelzijdige aanpak als alternatief

Tegemoetkomen aan de voorgaande bedenkingen, houdt in dat een betekenisvolle opvoedingsondersteuning aan bijzondere voorwaarden moet voldoen. Culpabilisering en individualisering van vragen en problemen tegengaan, vraagt dat de ruimere gezins- en maatschappelijke context betrokken wordt. We vinden hiervoor bevestiging in de transactionele en ecologische visie op gezinsopvoeding en de contextuele gezinstheorie (zie o.a. Colpin, 1999; Lerner, Castellino, Terry, Villarruel & McKinney, 1995). Daarin wordt gesteld dat opvoeden geen geïsoleerd gebeuren is, maar ingebed is in een ruimere maatschappelijke context. Zowel gezinsinterne factoren als factoren uit de ruimere context zijn bepalend voor de ruimte waarbinnen opgevoed wordt. Opvoedingsondersteuning kan

dan ook geen geïsoleerde activiteit zijn die zich enkel richt op wat er op microniveau in de opvoeding gebeurt. Ze is daarentegen zowel gericht op de opvoedingsrelatie als op de contextfactoren (Vandemeulebroecke, 2000a), en dat met het oog op het herstel van het transactioneel opvoedingsproces (Hermanns, 1995). Naast het werken aan ouderlijke vaardigheden, ouderlijke cognities, ouder-kindcommunicatie of de relatie tussen ouders, moeten ook andere factoren die de opvoeding rechtstreeks of onrechtstreeks beïnvloeden en op hogere niveaus (meso en macroniveau) gelegen zijn, in opvoedingsondersteuning betrokken worden (Gerris et al., 1998; Moran & Ghate, 2005; Stewart-Brown, Patterson, Mockford, Barlow & Pyper, 2004; Webster-Stratton, 1997). In het bijzonder voor ‘hoog resistente gezinnen’ of gezinnen die met een veelheid aan negatieve gebeurtenissen geconfronteerd worden (zie verder, 2.3), is een meervoudige of ecologische multiniveaubenadering aangewezen (Morrissey-Kane & Prinz, 1999; Stewart-Brown et al., 2004). Dit vraagt een integratie van o.a. interventies bij het kind, de ouders, het sociale netwerk, de school, de diensten en de gemeenschap. Opvoedingsondersteuning wordt in dat opzicht een onderdeel van maatschappelijke dienstverlening, van een ruimer, algemeen welzijnsgericht beleid (Bouverne-De Bie, 2002; Vandemeulebroecke & Nys, 2002b). Hermanns (1995) vertaalt dit in een ‘contextgerichte preventie’. Deze preventie is gericht op de opvoedingsvoorwaarden, op het minimaliseren van risico- en stressfactoren in de leefomgeving en het maximaliseren van sociale ondersteuning. Merk op dat de geïdentificeerde risico- en protectieve factoren geen absolute, noch een predictieve betekenis dragen. Vat krijgen op de veelheid en het samenspel van factoren is moeilijk, er controle op uitoefenen is nog moeilijker (van Loon & van der Meulen, 2004). Vanuit dit oogpunt is het niet meer dan een waarschijnlijkheid dat bij het werken aan deze factoren, de goede uitkomsten toenemen en de negatieve afnemen (Sinclair, Hearn & Pugh, 1997).

We kennen inderdaad een aantal basisvoorwaarden voor ‘goed genoeg ouderschap’ of factoren die de ontwikkelingskansen van kinderen ten goede komen. Soms wordt daaraan zelfs de notie ‘effectief ouderschap’ verbonden (Barlow & Stewart-Brown, 2000). De karakteristieken worden vaak omschreven in termen van opvoedingsgedrag, een opvoedingsstijl of opvoedingsstrategie (Berns & Baldwin, 1993; Gravesteyn & Diekstra, 2005; Moore & McCabe, 1997; Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003; Pourtois & Desmet, 1997; Schneewind, 2004; Sinclair et al., 1997; Stewart-Brown et al., 2004; Wahl & Sann, 2006). Veelvuldig terugkerende karakteristieken zijn liefde, warmte en empathie, een goede verstandhouding, autonomie, grenzen stellen. Veelal worden deze

aandachtspunten gedragen vanuit een psychodynamisch verklaringsmodel (bv. belang van sensitiviteit en responsiviteit voor de ontwikkeling van vertrouwen en regulatie van emoties) en de sociale leertheorie die ervan uitgaat dat verstoorde interactiepatronen door positieve gedragsveranderingen bijgestuurd kunnen worden (zie o.a. Patterson & Fisher, 2002). Pugh & De'Ath (1984) beklemtonen dat ouderschap verder reikt dan het beschikken over de juiste kennis en vaardigheden. Ook andere auteurs zien dit veel breder. Zo spreekt Smith (1997, p.6) over *'an ongoing 'journey' during which parents are quiring along the way knowledge, skills and attributes, and understanding and self-awareness in order tot move towards being confident, competent parents.'* Opvoedingsondersteuning moet ouders daarin ondersteunen, moet uitgaande van de verantwoordelijkheid en goede intenties van de ouders, hun groei of handelingsbekwaamheid bevorderen (cf. groeimodel). Dunst, Trivette & Thompsom (1995) stellen vanuit dit oogpunt het werken met preventiemodellen, die gericht zijn op het voorkomen of ernstiger worden van problemen, ter discussie. Ze zijn in tegenspraak met het doel om het gezinsfunctioneren te versterken.

Het bevorderen van groei gaat verder dan het opbouwen van kennis en vaardigheden inzake opvoeden en de relatie met de kinderen. Ook het ontwikkelen van inzicht in wie men als ouder is, welke waarden men vooropstelt, hoe dit beïnvloed kan worden door de eigen genoten opvoeding, wat de impact is op anderen enz. zijn niet te miskennen aspecten. Ook andere levensdomeinen of -aspecten (bv. huishouden, financies, combinatie gezin-arbeid) moeten daarin betrokken worden. Dit brengt ons terug bij de eerder vermelde culturele en sociale context waarbinnen opgevoed wordt. Kinderen, ouders en gezinnen kennen een culturele en sociale verscheidenheid en ouders geven vanuit die specifieke context vorm aan de opvoeding. Vanuit die optiek kan 'goed genoeg ouderschap' niet herleid worden tot één set van regels (Smith, 1997) en is de 'goede opvoeding' geen universeel gegeven (Kotchick & Forehand, 2002; Vandenbroeck, 2004). Diversiteit respecteren en erkennen als maatschappelijke meerwaarde betekent dat opvoedingsondersteuning rekening moet houden met de context van de betrokkenen en omgevingsinvloeden én de mogelijke verschillen ter discussie moet stellen. Zo kunnen negatieve effecten van opvoedingsondersteuning zoals de toename van ouderlijke schuldgevoelens, angst over mogelijke problemen en afhankelijkheid, het bekrachtigen van dominante (middenklasse) overtuigingen en stereotypen van moeder- en vaderschap vermeden worden (Hughes & Perry-Jenkins, 1996; Smith, 1997).

Rekening houden met de context van de betrokkenen, vraagt dat zij mee vorm kunnen geven aan het programma en dat het programma op hun behoeften afgestemd wordt (zie ook verder, 2.3). Betrokkenen moeten daarbij benaderd worden als een deel van de oplossing in plaats van hen - zoals eerder vermeld als gevaar - te beschuldigen (Wolfendale, 1999). Het welzijn en de sterke kanten van de betrokkenen moeten m.a.w. centraal staan (Bernstein, Wallerstein, Braithwaite, Gutierrez, Labonte & Zimmerman, 1994; Van Regenmortel & Fret, 1999). Dit vraagt dat een programma flexibel is en veeleer een geheel van principes omvat, dan dat het een *prescriptive curriculum* of *leerplan van inhoud en eindtermen* is (Smith, 1997; Vandemeulebroecke & Nys, 2002a; Zeedyk et al., 2002).

Parallel met het gegeven dat opvoeding niet alleen beperkt is tot wat we doen (gedrag, technische aspect van opvoeden), maar ook een betekenis heeft (motieven, waarden, beleving enz.), moet ook de betekeniscomponent in opvoedingondersteuning ter sprake worden gebracht (Van Crombrugge & Vandemeulebroecke, 1992; Vandemeulebroecke & Nys, 2002a). Dit betekent dat ook vragen naar een verantwoording, naar het waarom van de opvoeding en de legitimiteit van bepaalde opvoedingsmethoden aan de orde zijn. Op deze vragen zijn geen concrete, pasklare of definitieve antwoorden te geven. Het is in een gesprek met de ouders dat betekenis gezocht kan worden, een voor herziening open staande consensus bereikt kan worden, zodat geïnformeerde en verantwoorde keuzes gemaakt kunnen worden (Thomas & Arcus, 1992).

2.1.4 Uitgangsprincipes van opvoedingsondersteuning

Voorgaande aandachtspunten en karakteristieken zitten vervat in de uitgangs- en werkingsprincipes die Vandemeulebroecke, Colpin, Maes & De Munter (2004, p.30) verbinden aan hun definitie van opvoedingsondersteuning (*'op intentionele wijze steun bieden aan ouders (c.q. ouderfiguren) bij hun opdracht en taak als opvoeders'*):

- de erkenning van het belang van de gezinsopvoeding (de opvoeding in gezinsverband) voor kinderen, volwassenen en samenleving;
- de erkenning van de pedagogische 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.

De erkenning van de pedagogische bekwaamheid van ouders vraagt dat hun sterktes erkend worden en dat er vanuit een groeimodel en in dialoog verder aan gewerkt wordt. Recht doen aan de vragen van ouders betekent dat deze vragen en de behoeften van ouders het vertrekpunt vormen voor de realisatie van opvoedingsondersteuning. Daaraan tegemoet komen vraagt een ruim, gedifferentieerd en toegankelijk aanbod. De realisatie van de randvoorwaarden voor de opvoeding, impliceert dat vanuit de praktijk ook maatschappelijke knelpunten en noden én optimaliseringsvoorstellen aan het beleid worden signaleerd.

De bovenstaande principes, in het bijzonder de verwijzing naar het groeimodel en de dialoog met de ouders, zeggen iets over de wijze waarop verandering (het vergroten van de handelingsbekwaamheid) gerealiseerd kan worden. In het volgende punt gaan we daar verder op in. Het brengt ons onvermijdelijk bij de positie die de ouders en de ondersteuners of begeleiders daarbij innemen.

2.2 Werken aan verandering: creëren van een leeromgeving

In de agogische literatuur vinden we een aanzet voor de verdere uitdieping van de in punt 2.1.3 vermelde principes en aandachtspunten van opvoedingsondersteuning. Daarbinnen wordt getracht een antwoord te formuleren op de vraag *“hoe mensen moeten / kunnen leren en gevormd worden”* (Leirman, 1993, p.21). Op deze vraag is een meervoudig antwoord te geven (zie o.m. Cockx, 1998; Leirman, 1993; Leirman & Vandemeulebroecke, 1987a). Leirman (1993, p.22) verwijst in dat verband naar onderscheiden, maar elkaar niet uitsluitende verschillende culturen van educatie. Zij staan voor *‘een geheel van waarden en normen (een “mens- en maatschappij-opvatting”), een herkenbare identiteit van personen en groepen en een geheel van sociale praktijken en gewoontes, die de waarden en de identiteit min of meer uitdrukken.’* In termen van Stroomberg (1991, p.13,19) vormt de educatieve cultuur de *‘leidende gedachte of theoretische grondslag’*, (het *‘betreft de vraag naar de organiserende principes en ordenings-begrippen in het ontwerp’*) van wat hij een *‘educatief ontwerp’* of het creëren van een leeromgeving noemt.

Verschillende kaders inspireerden het uittekenen van de krijtlijnen van de opvoedingsondersteunende leeromgeving. Vanuit de kritiek op de deficiency oriented en door opvoedingsdeskundigen gestuurde, geformaliseerde, geïsoleerde en technische benadering van opvoeden, ontwikkelden Van Crombrugge en Vandemeulebroecke (1988; 1992) een

concept voor oudervorming. Ze pleiten voor een groeigeoriënteerde benadering ('growth oriented'), gericht op het vergroten van de kansen van gezinnen en gezinsleden in de samenleving, in die mate dat ze actief aan de vormgeving van die samenleving kunnen meewerken ('life space' verruimen). Ook op internationaal niveau komt het 'instrumenteel/technisch paradigma' onder druk te staan en treedt de eerder vermelde ecologische benadering op de voorgrond (de Ree, 1998; Merideth, 1994; Morgaine, 1992; Rudd & Comings, 1994; Schulz, Israel, Zimmerman & Checkoway, 1995; Travers, 1997). Dit brengt ons bij de eerder aangehaalde Maccoby en Martin (1983) die stellen dat het leerproces over opvoeden buiten de contouren van training of educatie treedt.

Gelijkaardige ideeën vinden we terug in het empowermentgedachtengoed. Dit is gegroeid vanuit het gedachtengoed van Paulo Freire en de sociale actie-ideologie van de jaren zestig in de Verenigde Staten. Empowerment als strategie voor sociale preventie en gemeenschapsinterventie maakt vanaf de jaren zeventig verder opgang. Niet alleen in de community psychology en community organization, ook binnen de hulpverlening, gezondheidspromotie en armoedebestrijding, opvoedingsondersteuning, bedrijfskunde en andere domeinen verwerft het geleidelijk een plaats (de Ree, 1998; Dunst, Trivette & LaPointe, 1995; Vandenbempt, 2001). Kerngedachte is dat sociale problemen ontstaan door de ongelijke verdeling van toegang tot bronnen en dat mensen de gelegenheid moeten krijgen om hun capaciteiten en bronnen te ontwikkelen en/of te versterken. Mensen zijn evenwel in staat om inzicht en controle te verwerven over persoonlijke, sociale, economische en politieke krachten en hun levenssituatie te verbeteren. Zowel mensen, organisaties als gemeenschappen kunnen meester worden over hun eigen bestaan (Israel, Checkoway, Schulz & Zimmerman, 1994; Van Regenmortel & Fret, 1999). Deze kijk op mens en samenleving wordt in de literatuur veelal aan de hand van 3 basisprincipes omschreven (zie 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 ontplooiingen 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, personen kunnen m.a.w. empowered worden, ook organisaties en (lokale) gemeenschappen kunnen meester worden over hun eigen bestaan.

Deze drie principes zien we verenigd in het bottom- up werken dat tegenover het top-down of hulpverlenergestuurd (en mogelijk culpabiliserend) werken, kan worden geplaatst (supra, 2.1.2). Verder zal blijken dat de implementatie van deze basisprincipes in de praktijk ook een dam opwerpt tegenover de mogelijke gevaren of negatieve neveneffecten van doelgroepgericht werken (bv. stigmatisering, culpabilisering, miskennen van verscheidenheid binnen de specifieke doelgroep, zie verder 2.3.4).

Het laatst vermelde principe van empowerment verwijst uitdrukkelijk naar de context waarbinnen mensen kunnen leren of krachtiger worden (bv. ontplooiing van vaardigheden, oplossingsstrategieën). Volgens de Ree (1998, p.16) veronderstelt empowerment: ‘... *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.*’ Dit sluit aan bij Stroomberg (1991, p.16) die stelt dat ‘*lerenden in staat zijn eigen doelen te bestemmen, keuzen te maken en beslissingen te nemen.*’ en dat ‘*zo ze het niet zelf zouden doen, wij hen er toe willen aanzetten*’. Ook Thomas & Arcus (1992) zien de lerende als centrale actor: ‘... *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.*’ Aansluitend bij Whittaker, vertalen Gerris e.a. (1998, p.403) het doel van de empowermentbenadering binnen de oudereducatie als volgt: ‘*to let families work for their members by addressing and mobilizing forces within and/or around the families themselves*’.

Vraag is hoe een praktijk een leeromgeving kan creëren die recht doet aan de bovenstaande principes. Kieffer (zie de Ree, 1998) ziet die context van leven, als een zich steeds herhalende cyclus van ervaring en reflectie. Dit realiseren kan in 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*’). Zoals in de empowermentprincipes aangegeven, zijn de ervaringen, inzichten enz. van de betrokkenen het uitgangspunt van het op te starten communicatieproces. Hiermee begeven we ons op het terrein van de communicatieve educatiecultuur

(Leirman, 1993). Het communicatief handelen is een zoekproces naar wederzijds begrijpen, naar het bereiken van overeenstemming (Habermas in Leirman, 1993, p.110). Dit stelt bijzondere eisen t.a.v. de betrokkenen. Deze eisen worden in de volgende punten geschetst.

2.2.1 Faciliteren

Aan de lerende een centrale rol toekennen en het optimaal benutten van zijn krachten, bekwaamheden en groeimogelijkheden vraagt dat een professional zich op een bijzondere wijze opstelt. Bijzonder omdat hij/zij de mogelijkheden en voorwaarden schept voor de empowerment-processen (*'to enable or permit'*). Hij/zij is een facilitator voor het versterken van de eigen capaciteiten en bronnen. Het is de taak van professional om de betrokkenen te stimuleren om hun kennis, vaardigheden en capaciteiten, oplossingsstrategieën, bronnen (verder) te ontwikkelen en hun sterke kanten in te zetten voor de oplossing van de eigen problemen (Israel et al., 1994; de Ree, 1998; Robertson & Minkler, 1994; Van Regenmortel, Demeyer & Vandenbempt, 1999; Zimmerman, 1999). Hij/zij moet er m.a.w in slagen om niet a.h.v. een tekortanalyse te werken of a-priori te problematiseren. Onderzoek leert dat in het bijzonder de mate waarin de ondersteuner of de hulpverlener erin slaagt een goede relatie met ouders op te bouwen én met hen samen te werken, een kritische factor is voor het welslagen van de ondersteuning of ouderprogramma's (Baartman, 2004; Barlow & Stewart-Brown, 2001; Knorth, 2003; Kopta, Lueger, Saunders & Howard, 1999; Kumpfer & Alvarado, 2003; Moran & Gbate, 2005). Baartman (2004) stelt dat de professionaliteit van de deskundige gelegen is in zijn dienstbaarheid. Ondersteuners moeten over de capaciteit beschikken om *'in a spirit of partnership that confirms the parent as a decision maker'* te werken (Grimshaw & McGuire, 1998, p.151; Stewart-Brown et al., 2004, p.519). Zeedyk e.a. (2002, p.331) meten in dat verband *'ownership'* aan de ouders toe. Dit in de praktijk realiseren, is niet evident. Ondersteuners zijn soms nog te veel georiënteerd op het geven van tips en advies en slagen er niet altijd in om een dialoog met de ouders aan te gaan (zie o.a. DeWitte & Morel, 2005). Het gevaar bestaat dat door de overdracht van inhoudelijke expertise de ouders in een afhankelijkheidspositie terecht komen, wat contraproductief is. Vanuit dat oogpunt zijn professionals of ondersteuners niet te typeren als overdrachtsfiguren. Ze werken geenszins *'voor'* de ouders of kunnen dé oplossingen of antwoorden niet geven. Ondersteuners beschikken immers niet over het definitieve antwoord of de definitieve oplossing voor de ervaren (opvoedings)vragen en -bekommernissen. Zoals eerder al vermeld is het in gesprek met de betrokken, vertrekkend van hun ervaringen, inzichten en mogelijkheden én rekening houdend met hun context (supra, 2.1.3), dat de doelen en aangewende middelen bevraagd

en bijgestuurd kunnen worden. In het geval van opvoedingsondersteunend groepswork is de professional een procesbegeleid(st)er die ertoe bijdraagt dat een communicatief proces tussen de deelne(e)m(st)ers kan plaatsvinden. Dit sluit niet uit dat professionals een inhoudelijke input kunnen bieden, maar deze moet gezien worden als een mogelijk element waarover met de ouders gereflecteerd kan worden.

2.2.2 Reflecteren en actie ondernemen

Het communicatief proces is, zoals eerder vermeld, een zoekproces naar wederzijds begrijpen, het bereiken van overeenstemming (Habermas in Leirman, 1993, p.110). Daarbij stelt Leirman evenwel de volgende vraag (p.110-111): *'Indien, zoals blijkt, alles afhangt van overeenstemming of 'consensus', kunnen we er dan op vertrouwen dat het resultaat meer zal zijn dan een vluchtig en oppervlakkig akkoord, een bruikbaar compromis?'* Een antwoord vinden we bij het door Wildemeersch (1995) uitgewerkte verantwoordingsproces dat binnen communicatief leren te situeren is en dat hij aan sociaal leren verbindt. Binnen dit groeps- en omgevingsgericht leren, wordt vorming omschreven als *'Een proces dat zich afspeelt tussen personen waarbij de betrokkenen zich wederzijds verantwoorden voor hun keuzes. In dit verantwoordingsproces verkennen en motiveren de betrokkenen op meerzinnige wijze hun wederzijdse handelingsoriëntaties. Dat kan leiden tot het bevestigen of wijzigen van de oorspronkelijke inzichten, houdingen en motivaties. In aansluiting hierop wordt vormingswerk opgevat als het bevorderen van de kwaliteit van de wederzijdse verantwoording...'* (Wildemeersch, 1992, p.144). Jansen & Klercq (1992, p.101) schetsen de voorwaarden voor de realisatie van dit verantwoordingsproces vanuit het ervaringsleren: *'... 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.'* Vorming moet voor hen meer zijn dan enkel een uitwisseling van zogenaamde hier en nu argumenten. Zij onderschrijven het belang van de confrontatie tussen de persoonlijke ervaringen van de deelnemers en een 'meta-theoretische' input die als uitdaging dient voor dominante vooroordelen en onbereflecteerde vooronderstellingen. Dit betekent dat externe kennisbronnen of visies en concepten door de vormingswerker geïntroduceerd moeten worden. De professional is een facilitator die de betrokkenen laat praten over de werkelijkheid én hen ook aanspoort om die werkelijkheid in vraag te stellen (problematiserende methode). Hij/zij moet er voor zorgen dat het concrete verhaal (de persoonlijke ervaringen, de beleefde werkelijkheid) overstegen wordt en er ook iets aan toegevoegd wordt.

Van Crombrugge & Vandemeulebroecke (1992; 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. De professional moet verschillende interpretatiekaders (perspectieven) uitlichten en inbrengen (Vandemeulebroecke & Nys, 2002a). Dit sluit ook aan bij de theorievorming over de kwaliteit van de ouderlijke cognities en het perspectief nemen. Deze theorie werd op het einde van de jaren '70 door Newberger en Sameroff uitgewerkt en beschreven (zie o.m. Deković & Janssen, 1994; Goodnow & Collins, 1990; Newberger & White, 1989). Een toepassing van deze theorie zien we in het Reflective Dialogue Parent Education Design-programma. Het beoogt het '*perspectivistic thinking*' te bevorderen en zo de opvoedingskwaliteit te verbeteren. Interne factoren zoals bijvoorbeeld het bewustzijn van problemen en/of beperkte kansen, het functioneren van zichzelf en anderen, ontevredenheid over situatie enz. spelen daarbij een rol. Het vraagt ook optimale omgevingscondities zoals het bieden van begrip en respect voor de betrokkenen, het aanreiken van alternatieve manieren van denken en aanmoedigingen om te reflecteren over het eigen perspectief en dat van anderen (Thomas, 1996).

In de praktijk kan deze reflectie vorm krijgen door de aangebrachte verhalen te verhelderen, te structureren en in een ruimer kader te plaatsen en betekenis te helpen geven aan voorbije ervaringen en huidige ervaringen en toekomstverwachtingen (zie verder 2.4.3 en 2.4.4). Ook het zoeken naar dominante vooroordelen, onbereflecteerde vooronderstellingen en verwachtingen over kind(eren), partner, leerkrachten, hulpverleners, diensten, samenleving en de confrontatie ervan met bestaande theorieën of kennis, met een metatheorie of externe kennisbronnen (zie Jansen & Klercq, 1992) draagt hiertoe bij. Ten slotte is ook het aanbieden van relevante informatie (langetermijneffecten, gezondheidsrisico's) en het inbrengen van perspectieven van afwezigen zoals kind(eren), partner, leeftijdsgenoten, school enz. belangrijk. De professional staat m.a.w. voor de opdracht om de voortdurende verandering van de realiteit inzichtelijk te maken en aanknopingspunten te bieden om flexibel met die opvoedingsrealiteit om te gaan. Hij/zij wordt in die zin op zijn/haar inhoudelijke deskundigheid geappelleerd (Van Regenmortel, 2007).

In de reflectie of gevoerde discussie ligt de basis voor de te ondernemen actie. Erkennen dat mensen krachten hebben, betekent dat ze daarop in de reflectie ook op aangesproken worden en dat ze die in hun eigen situatie, opvoedingspraktijk enz. kunnen aanwenden. Dit

vraagt dat tijdens de reflectie gewerkt wordt aan oplossingsstrategieën in plaats van het geven van algemene of standaardadviezen, het louter aanleren van technische vaardigheden of het voorschrijven van oplossingen (Gerris et al., 1998; Herbert & Napper, 2000; Vandemeulebroecke & Nys, 1999). Door het werken aan oplossingsstrategieën worden de krachten (draagkracht) en het probleemoplossend vermogen van de betrokkenen aangesproken en geoptimaliseerd. Bovendien vergroot dit de kans op transfer (van de ene situatie naar de andere) en langetermijneffecten (supra, 2.1.3).

2.2.3 Kritische ingesteldheid

Naast de hiervoor beschreven uitdaging tot reflectie op het niveau van de deelnemers, staat de professional ook t.a.v. zijn eigen positie en rol voor een bijzondere uitdaging. Alle betrokkenen, inclusief de professionals, moeten los komen van hun traditionele verwachtingen, rollen en beperkingen waarvan bijvoorbeeld binnen het deskundigheidsmodel sprake is. Jansen & Wildemeersch (1995, p.156) stellen dat de begeleider moet vermijden dat (impliciet) één perspectief of oplossing naar voren geschoven wordt, met name dat van de (kritische, verlichte) begeleider. Het gaat daarentegen *'om een pedagogische praktijk met een open einde, waarbij op bedachtzame wijze wordt gezocht naar relevante combinaties, coalities en verbindinglijnen, en waarbij een grote verantwoordelijkheid wordt gelaten aan de begeleider die reflexief, als een onderzoeker, in de praktijk staat en daarbij de eigen positie en die van de deelnemer regelmatig ter discussie stelt.'* Belangrijk daarbij is dat de begeleider ook de eigen waarden en deze van het programma onderzoekt en zich bewust wordt van zijn impliciete, al dan niet klassegebonden waarden, opvattingen over goed genoeg ouderschap enz. en de wijze waarop dit alles meespeelt in de interactie met de deelnemers (Hughes & Perry-Jenkins, 1996; Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004). De begeleid(st)er moet m.a.w. kritisch zijn t.a.v. de eigen rol als begeleid(st)er (Zimmerman, 1999).

Deze noodzakelijke kritische rol is ingegeven vanuit de paradox tussen de positie als begeleid(st)er die over een zekere *macht* en *privileges* beschikt en de basisprincipes en doelstellingen van het empowermentproces (Labonte in Bernstein et al., 1994, p.290-291): *'... although specific actions can be taken to minimize if not reverse the hegemonic power of the professional role, I believe the contrariness of the professional social role to be irresolvable, but it is eminently grappleable. All human relations involve some inequality in power, some aspects of defining the reality of others. ... An empowering, dehegemonizing professional practice represents an intentional project to reduce these*

inequalities, by making power a defining problematic with which we must grapple in all that we do.' De Ree (1998) stelt in dat verband dat de professional een kritisch teamlid en zelf *lerend* moet zijn. Empowerment op het niveau van de professional is hier aan de orde. Hij/zij moet bereid zijn om te leren van het verloop en de ontwikkelingen in het begeleidingsproces en positief staan tegenover vernieuwingen in het praktijkwerk.

Voorgaande aandachtspunten zoomen in op de opstelling van de betrokkenen bij het werken aan verandering of het creëren van een leeromgeving. Tot slot gaan we in op een laatste aspect dat een optimale leeromgeving kan bevorderen: het doelgroepgericht werken.

2.2.4 Doelgroepgericht werken

Vanuit verschillende invalshoeken, theoretische kaders en onderzoek wordt het doelgroepgericht werken naar voren geschoven. Zo leert onderzoek dat interventies een grotere kans op succes hebben als ze afgestemd zijn op de beoogde populatie (Guilamo-Ramos, Jaccard & Casillas, 2004; Kumpfer & Alvarado, 2003). Zimmerman (1999) stelt dat interventiestrategieën populatie- en settingspecifiek of contextgebonden moeten zijn, willen ze empowerend kunnen werken. Daarbij aansluitend blijkt dat doelgroepgericht werken een belangrijke hefboom is om op andere niveaus en binnen reguliere voorzieningen aan verandering te werken (Hennion, 1998; Zimmerman, 1999).

Doelgroepgericht werken vraagt van de professional bijzondere inzichten en vaardigheden. Deze vaardigheden hebben - zoals eerder al vermeld - niet zozeer betrekking op het overdragen van kennis, maar op het realiseren van een zich steeds herhalende cyclus van ervaring en reflectie (de Ree, 1998). Richtinggevende principes zijn daarbij onder meer: het respecteren van de karakteristieken van de betrokken individuen of groep (Hennion, 1998; Van Regenmortel, Demeyer & Vandenbempt, 1999; Zimmerman, 1999), doelgericht werken en dat met respect voor of vanuit de doelen van de betrokkenen en de gelijkwaardigheid tussen de betrokkenen en de begeleider (de Ree, 1998). Belangrijk is m.a.w. de houding en de instelling waarmee de begeleid(st)er de betrokkenen tegemoet treedt. Naast het erkennen van onder meer de krachten, bekwaamheden en groeimogelijkheden van de betrokkenen, moeten de betrokkenen zich ook veilig voelen en ervaren dat hun eigenschappen en vaardigheden effectief zijn (de Ree, 1998). Dit veilig voelen betekent dat de betrokkenen vertrouwen hebben in de begeleid(st)er en in geval van groepswork ook in de groep(sleden), dat er sprake is van positieve affectieve relaties. In die zin volstaat het beschikken over pedagogische en agogische deskundigheid niet.

Empowerend werken stelt ook eisen aan zijn/haar persoon-zijn, aan de wijze waarop hij/zij zijn/haar deskundigheid inbrengt. De Ree (1998) verwijst in dat verband naar: anderen kunnen inspireren, mensen op een persoonlijke manier benaderen, zich verantwoordelijk voelen voor het werk en medeverantwoordelijk voor de setting waarin dat gebeurt. Het belang van de stijl en de persoonlijke kenmerken van de begeleid(st)er zien we ook in ons eigen onderzoek bevestigd (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Zowel de deelnemers van het opvoedingsondersteunend groepswork als de sociale sleutelfiguren, veelal doorverwijzers uit de regio, onderkennen het belang daarvan voor de bereikte positieve veranderingen of uitkomsten van het groepswork.

Doelgericht werken vraagt dat de professional ook iets leert over de groep waarmee hij wil werken en dat zijn werk - afhankelijk van de deelnemende groep - ook voortdurend aangepast zal moeten worden. Dit vraagt specifieke kennis over de betrokken groep. Meer concreet staat dit bijvoorbeeld voor kennis van psychologische processen zoals barrières van armoede, eenzaamheid, handicap, loyaliteitsgevoelens t.a.v. de familie en vriendenkring enz. én voor de wijze waarop deze processen gestuurd worden. In het volgende punt gaan we daar verder op in en verantwoorden we de keuze voor het werken met maatschappelijk kwetsbare gezinnen.

2.3 Maatschappelijk kwetsbare gezinnen als specifieke doelgroep

Naast het feit dat binnen dit concrete project, maatschappelijk kwetsbare gezinnen zelf hun opvoedingsondersteuningsbehoefte formuleerden (supra, 1.2), reikt ook de literatuur verschillende argumenten aan om maatschappelijk kwetsbare gezinnen als specifieke doelgroep in opvoedingsondersteuning te betrekken en om in het bijzonder inspanningen te leveren om dit aanbod op hen af te stemmen (voor een overzicht zie o.a. Nys, 2002). Alvorens daarop in te gaan, geven we een beschrijving van deze doelgroep en gaan we na in hoeverre of op welke domeinen we maatschappelijk kwetsbare gezinnen als een specifieke doelgroep kunnen beschouwen.

2.3.1 Verschillende omschrijvingen

De literatuur biedt tal van aanverwante begrippen die naast en door elkaar gebruikt worden: armen, kansarmen, maatschappelijk kwetsbare gezinnen, marginale gezinnen, multi-problem gezinnen (Ghesquière, 1993; Vranken, Geldof & Van Menxel, 1997). We vinden

ook een veelheid aan omschrijvingen terug, waarbij ten minste één gemeenschappelijk kenmerk opvalt: de grote heterogeniteit van deze doelgroep (Van Regenmortel, 1997). Daardoor is het ook moeilijk - zo niet onmogelijk - om een coherent geheel van concrete criteria of indicatoren weer te geven.

Vooraf de termen kansarmen en kansarmoede hebben vanaf de jaren zestig in ons taalgebied opgang gemaakt (voor een overzicht zie Driessens, 2003). De zoektocht naar verklarings- en beschrijvingsmodellen was een belangrijk onderdeel van het onderzoek (Ghesquière, 1993; Jenné, 1998; Vranken, Geldof & Van Menxel, 1995). Het structureel model biedt een geïntegreerde analyse van mogelijke verklaringsgronden en benadering van dit fenomeen (Nicaise & De Wilde, 1995; Van Regenmortel, 1997; Vranken et al., 1997). Kansarmen, kansarmoede en samenleving zijn daarbinnen wezenlijke polen en multidimensionaliteit is een onmiskenbare karakteristiek. Multidimensionaliteit, als zijnde een netwerk van sociale uitsluitingen, gaat verder dan de zogenaamde multi-aspectualiteit. De laatste term verwijst naar de verschillende domeinen waarop kansarmen beperkingen ervaren zoals bijvoorbeeld gezondheid, opleiding, arbeid, inkomen, huisvesting, relaties en opvoeding. Van daaruit wordt in de praktijk soms met een lijst van materiële en immateriële indicatoren gewerkt om deze groep in het vizier te krijgen. Zo beschouwt bijvoorbeeld Kind & Gezin gezinnen als kansarm als ze op 3 of meer van de hiervoor vermelde domeinen kansen hebben moeten ontberen of beperkingen ervaren (De Cock & Buysse, 1998).

De term multidimensionaliteit verwijst uitdrukkelijk naar een gebrek aan middelen (die beperkingen aan de sociale mobiliteit opleggen), breuklijnen (structurele scheiding tussen armen en de rest van de samenleving) en reproductie (gezinsinterne- en gezinsexterne processen en factoren) (Vranken et al., 1997). Binnen een dergelijke benadering vervalt, net zoals in één van de basisprincipes van empowerment onderschreven wordt (supra, 2.1.3), de eenzijdige beschrijving en benadering van kansarmen in termen van persoonlijke tekorten zoals dit in het individueel schuldmodel het geval is (Driessens, 2003). Nicaise & De Wilde (1995) stellen dat kansarme gezinnen doorgaans minder kunnen genieten van een positief aanbod, waarin getracht wordt om de kansen voor maatschappelijke en individuele ontplooiing te benutten en te vergroten en het netwerk van sociale uitsluitingen te doorbreken. We vinden deze benadering ook terug in de oorspronkelijke omschrijving van de doelgroep door vzw De Keerkring (Govaerts & Wouters, 1998, p.15): *‘De Keerkring*

richt zich tot ouders en toekomstige ouders die met hun kinderen leven in een context, waar sociaal-maatschappelijke problemen zich concentreren, die verwijzen naar de specifieke realiteit van kansarmoede’.

Voorgaande omschrijvingen sluiten heel sterk aan bij de term maatschappelijke kwetsbaarheid die meer uitdrukkelijk de nadruk legt op het macroniveau (Vettenburg & Walgrave, 1996, p.36): *‘Maatschappelijk kwetsbaar is diegene die in zijn confrontatie met maatschappelijke instellingen telkens weer vooral te maken heeft met de controlerende en sanctionerende aspecten ervan en minder met het positieve aanbod dat erin vervat kan liggen.’* Gelet op het eerder beschreven niet te miskennen aandeel van factoren die het individuele of microniveau overstijgen in de wijze waarop opvoeding, maar ook andere levensdomeinen vorm kunnen krijgen (supra, 2.1.2), verkiezen we de term maatschappelijk kwetsbare gezinnen te gebruiken. In deze term ligt het interactieve en cumulatieve karakter heel uitdrukkelijk besloten (Van Regenmortel, 1997).

2.3.2 Ontoereikendheid van het voorzieningen- en hulpverleningsaanbod

In de praktijk blijkt dat in het huidige zorg- en hulpverleningsaanbod verschillende drempels aanwezig kunnen zijn, waardoor de toegang tot en het beroep doen op dat aanbod bemoeilijkt of verhinderd wordt (zie o.a. Corveleyn, Laporte & Vanhee, 2000; Dogan et al., 2000; Nicaise & De Wilde, 1995; Unger & Powell, 1980). Lescrauwaet (2000) onderscheidt 4 uitsluitingsmechanismen en -strategieën: sociaal-culturele, psychologische, bestuurlijk-organisatorische en de wetgeving. Op sociaal-cultureel vlak verwijst deze auteur naar het belang van relaties, waarover maatschappelijk kwetsbaren veelal niet beschikken, voor het krijgen van de geschikte hulp of steun. Ook de culturele afstand (bv. taalgebruik) maakt soms het aanbod ontoegankelijk. Psychologische uitsluitingsmechanismen zijn aanwezig in diensten of voorzieningen die onvoldoende de betekenis van het hulp vragen erkennen (bv. schaamte, onmacht), waardoor de cliënt zich onvoldoende respectvol behandeld voelt en geen effectieve hulp mogelijk is. Ook een onvoldoende afstemming tussen beider verwachtingen of onvoldoende aansluiting bij hun vragen of situatie kan daartoe leiden (zie ook Dogan et al., 2000). Bertrand (1998) spreekt in dat verband over een *misfit* tussen vraag en aanbod. Illustraties van bestuurlijk-organisatorische uitsluitingsmechanismen zijn: de combinatie van een begeleidende en controlerende rol en het ontbreken van resultaatsverbintenissen. Vooral de complexiteit van de wetgeving,

maakt dat ook op dit vlak drempels opgeworpen worden. Samenvattend kunnen we stellen dat de ontoereikendheid van het voorzieningen- en hulpverleningsaanbod veelal te maken heeft met een weinig inzichtelijke of herkenbare werking van voorzieningen, het niet aansluiten van de structurele kenmerken van formele organisaties (bv. hulpverleningsinstanties) bij de leefwereld van maatschappelijk kwetsbare gezinnen. Gelet op de beperkte mobiliteit van veel maatschappelijk kwetsbare gezinnen, is ook de moeilijke bereikbaarheid een niet te miskennen drempelverhogende factor. Aansluitend bij de voorgaande vaststellingen, pleiten sommige auteurs ervoor om niet langer te spreken over ‘moeilijk bereikbaren’ maar over ‘nog niet bereikte doelgroepen’ (Dogan et al., 2000). Het bereiken van deze nog niet bereikte doelgroep vraagt meer en/of andere inspanningen dan veelal in het reguliere aanbod ondernomen worden.

2.3.3 Weerstanden

Naast de ontoereikendheid van het aanbod wordt in de literatuur ook gewezen op het bestaan van weerstanden om de opvoedingsproblematiek ter sprake te brengen en om hulpverlening toe te laten (Broos, 1995; Nicaise & De Wilde, 1995; Ghesquière, 1993; Van Regenmortel, 1997). Verschillende verklaringsgronden worden aangehaald. Een eerste verklaringsgrond sluit aan bij het onderzoek van Ghesquière (1993) naar het gezinsperspectief op de hulpverlening. De transgenerationele dynamiek van verwachtingen en overtuigingen van ouders over hun kinderen en de opvoedingsrelatie (Boszormenyi-Nagy, Grunebaum & Ulrich, 1991; Van Crombrugge & Heylen, 1999) wordt bij veel maatschappelijk kwetsbare gezinnen gekenmerkt door een fundamenteel onevenwicht. De eigen ervaren tekorten in de opvoeding moeten t.a.v. de volgende generatie hersteld worden, wat zich vertaalt in *‘het beter ouder willen zijn dan de eigen ouders’*. Hulpverlening die voor maatschappelijk kwetsbare ouders de betekenis draagt van een dreigende uithuisplaatsing van hun kinderen, bewijst op die manier hun falen als ouder en moet vermeden worden (Vandemeulebroecke & Nys, 1999). Parameswaran (1997, p.95) stelt *“These parents view the help given to them as a way others exert control over them, hence they dismiss and reject any help offered.”* Er kan ook sprake zijn van een externe causale attributie van de problemen, waardoor er ook geen reden is om pedagogische hulp toe te laten.

Een tweede verklaringsgrond betreft de probleemhiërarchie in maatschappelijk kwetsbare gezinnen (Broos, 1995, die verwijst naar Jans & De Rooij). Materiële problemen primeren en het werken aan dergelijke problemen is voor hen tegelijkertijd ook minder bedreigend

dan het werken aan de opvoeding (zie eerste verklaringsgrond). De ervaren tekorten en ontwikkelde weerstanden, kunnen ertoe bijdragen dat maatschappelijk kwetsbare gezinnen voor hun twijfels of vragen over de opvoeding en voor hun dagelijkse opvoedingsspanningen geen ondersteuning krijgen, zodat gebeurt wat ze juist vrezen, nl. dat het komt tot ernstige opvoedingsproblemen waarvoor externe tussenkomst en hulp nodig is (Vandemeulebroecke & Nys, 1999).

2.3.4 Aandachtspunten bij het werken met een specifieke doelgroep

Bovenstaande problemen overbruggen, of er m.a.w. voor zorgen dat *alle* ouders - zoals in 2.1.1 aangegeven - een antwoord op hun vragen kunnen vinden, vraagt een op maatschappelijk kwetsbare gezinnen afgestemd aanbod. Daartoe kunnen twee pistes, al dan niet gelijktijdig gevolgd worden: het reguliere aanbod beter op hen afstemmen en/of een specifiek op hen afgestemd aanbod ontwikkelen en aanbieden. De eerste piste staat voor het verbreden van de werking van het reguliere aanbod zodat dit aanbod voor alle gezinnen toegankelijk is en adequaat met hun vragen en behoeften om kan gaan. Het volgen van de tweede piste betekent dat naast het reguliere aanbod ook een specifiek aanbod voor een specifieke doelgroep ontwikkeld wordt. Van bij de start van dit onderzoeksproject hebben we ons op deze tweede piste begeven. De vraag naar dit onderzoek werd ons immers vanuit een doelgroepgericht initiatief gesteld en bovendien wees de literatuur ons op de kracht van het doelgroepgericht werken (supra, 2.2.4).

Het opzetten van ondersteuning of hulpverlening die zich uitsluitend tot een welbepaalde doelgroep richt - hier maatschappelijk kwetsbare gezinnen - houdt echter een aantal gevaren in. Een eerste gevaar is het mogelijk stigmatiserend, beschuldigend of bevooroordeelend en isolerend effect (zie o.a. de Winter, 1992; Moran & Ghate, 2005). Vandebroeck (2004, p.28) wijst in het bijzonder op het gevaar dat we het sociale, sociale problemen, niet alleen individualiseren (zie 2.1.2), maar ook culturaliseren. Door de overwaardering van de culturele dimensie ontstaat een cultureel probleem. Zo schuilt in het hanteren van bijvoorbeeld klasse als belangrijkste indelingscriterium het gevaar dat beschuldigend naar de cultuur van die klasse gewezen wordt. Merk evenwel op dat *'there may be as much within-group variation in concepts of appropriate parenting as there is between groups, and while it is important to recognise cultural differences, it is also important to avoid a level of preoccupation with culture that can lead to stereotyping groups.'* (Forehand & Kotchik in Moran & Ghate, 2005, p.334). Van daaruit kan het pleidooi begrepen worden om niet vanuit stereoptype veronderstellingen over de betrokken klasse, culturele

30

gemeenschap enz. te werken, maar rekening met hen te houden, vertrekkende vanuit de bijzondere waarden die elk gezin in zich draagt (Hughes & Perry-Jenkins, 1996). Voor onze doelgroep betekent dit dat we hen als ouders benaderen die net zoals andere ouders, vragen of twijfels over de opvoeding kunnen hebben en in hun ouderrol en opvoedingsverantwoordelijkheid erkend (willen) worden. Vandemeulebroecke (2000a, p.7) stelt in dat verband ‘... dat we hen in hun verantwoordelijkheid van opvoeders als gelijkwaardige partners moeten beschouwen.’ Dit brengt ons terug bij de basisprincipes van opvoedingsondersteuning (zie 2.1.3) die een kader bieden om stigmatisering en culpabilisering tegen te gaan. Ook het werken in groep komt daaraan tegemoet (zie verder, 2.3.6).

Aansluitend bij het voorgaande, bestaat ook het gevaar dat de verscheidenheid binnen de specifieke doelgroep (zie 2.3.1) onvoldoende in acht genomen wordt (Vranken & Steenssens, 1996). Verschillen zijn er niet alleen inzake de veelheid, combinaties en ernst van bijvoorbeeld stressvolle levensgebeurtenissen of omstandigheden. Gezinnen geven ook op uiteenlopende manieren invulling aan hun gezinsleven (Vanhee, Laporte & Corveleyn, 2001). Net zoals er variaties zijn tussen verschillende groepen, sociale klasse enz., zijn er ook variaties binnen die specifieke groepen. Hughes & Perry-Jenkins (1996, p.180) stellen in dat verband: ‘*A more flexible program development strategy is needed that incorporates knowledge of general patterns with an appreciation of differences.*’ Opnieuw brengt dit ons bij het belang om in de ondersteuning rekening te houden met de specifieke context waarbinnen gezinnen functioneren en vorm geven aan hun gezinsleven, én om de uniciteit van ook deze gezinnen te respecteren (supra, 2.1.3). Merk trouwens op dat ook in het reguliere aanbod ouders meer aandacht vragen voor de specificiteit van het opvoedingsproces, de ouder-kindrelatie, de emotionele toestand van de ouders, de ruimere context, hun noden en vragen (Colpin, Nys & Wirix-Speetjens, 2003; DeWitte & Morel, 2005). Zowel de vragen en bekommernissen van de betrokkenen als hun mogelijkheden of beschikbare steunbronnen maken onvermijdelijk deel uit van het samen zoeken naar antwoorden. De gebruikers zijn niet langer passieve consumenten, maar actieve deelnemers die - vanuit hun vragen, bekommernissen, behoeften, enz. - bepalen wat voor hen relevant is (Zimmerman, 1999). Dit schept kansen om de specificiteit en diversiteit van mogelijk betrokken doelgroepen niet over het hoofd te zien (zie o.m. Vranken & Steenssens, 1996).

Gelet op de mogelijke ontoereikendheid van diensten en voorzieningen en mogelijke weerstanden, stelt Van Regenmortel (1997) dat niet alleen op het niveau van de betrokken

gezinnen gewerkt moet worden, maar ook met maatschappelijke instellingen of voorzieningen. Verschillende elementen kunnen er immers toe bijdragen dat maatschappelijk kwetsbare gezinnen voor hun twijfels, vragen of dagelijkse opvoedingsspanningen geen ondersteuning krijgen. Merk op dat uit onderzoek blijkt dat de opvoedingsvragen van maatschappelijk kwetsbare groepen niet anders zijn dan deze van niet-maatschappelijk kwetsbare groepen (Snyers, Colpin & Coenen, 2001). Wel zijn de gezinsinterne als de gezinsexterne steun daarentegen minder goed georganiseerd (Hermanns & Vergeer, 1996), wat een verklaring biedt voor het vaker voorkomen van onvervulde steun (term van Leseman et al., 1998) bij maatschappelijk kwetsbare groepen.

2.3.5 Doelgroep van het opvoedingsondersteunend groepswerk

Rekening houdend met de bovenstaande aandachtspunten, richten we ons tot maatschappelijk kwetsbare gezinnen of gezinnen die sterke beperkingen ondervinden in hun kansen op maatschappelijke en individuele ontplooiing, en dit zowel op materieel als op immaterieel gebied (bv. gezondheid, opleiding, arbeid, inkomen, wonen, relaties en opvoeding). Vooruitlopend op onze keuze voor een groepsgewijs aanbod (zie 2.3.6), moeten de gezinnen zich aangesproken voelen om daarover met andere ouders samen te zitten en hun ervaringen en bekommernissen uit te wisselen.

We richten ons zowel tot gezinnen met alledaagse vragen en bekommernissen als tot gezinnen bij wie de opvoeding onder druk is komen te staan. Gezinnen voor wie de confrontatie met een veelheid aan met elkaar verweven beperkingen of moeilijkheden problematisch is, alsook gezinnen voor wie deze confrontatie (nog/net) hanteerbaar is, kunnen er m.a.w. deel van uitmaken. De laatst vermelde gezinnen staan voor een voortdurend balanceren waarbij een toegenomen belasting de draagkracht kan overstijgen (zie ook het balansmodel van Bakker, Bakker, Van Dijke & Terpstra, 1998). Opvoedingsondersteuning staat vanuit dit oogpunt voor de opdracht om tijdig in te spelen op hun vragen en/of bekommernissen en positief te werken aan de opvoedingsvoorwaarden (supra, 2.1.3).

Inzoomend op het aspect ‘maatschappelijke kwetsbaarheid’, blijkt dat vzw De Keerkring de beoogde doelgroep bereikt (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Dit betekent evenwel niet dat tot nu toe alleen maatschappelijk kwetsbare gezinnen of gezinnen met een veelheid aan verweven stressfactoren deelnamen aan het groepswerk. Ook gezinnen die het behoorlijk goed stellen of gezinnen die volgens de traditionele sociale klasse indeling tot de (lagere)

middenklasse horen, meldden zich in het verleden, zij het eerder uitzonderlijk, aan. Het voorkomen van opvoedingsvragen of twijfels over de opvoeding, al dan niet in combinatie met het sociaal geïsoleerd zijn én de bereidheid van de betrokkenen om daarover in een groep te praten zijn in dat verband doorslaggevend om ook hen aan het groepswork te laten deelnemen. In dat opzicht kunnen we spreken over een open en brede omschrijving van de doelgroep. Een dergelijke omschrijving betekent dat de groep inzake opvoedingsproblematiek en problemen op andere levensdomeinen heterogeen samengesteld kan zijn (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Onderzoek bevestigt het belang van deze heterogeniteit. Het vergroot de effectiviteit van een ondersteuningsprogramma omdat zo ook positieve modellen of voorbeelden van ouderschap vanuit de deelnemersgroep aangereikt kunnen worden (Baydar et al., 2003). Anderzijds moeten we er rekening mee houden dat een te grote verscheidenheid ook beperkingen in zich draagt. Ouders die zich niet met andere ouders kunnen identificeren, kunnen zich geïsoleerd voelen. Daardoor voelen zij zich veelal ook oncomfortabel bij het groepsgebeuren. Grimshaw & McGuire (1998) suggereren in dat verband om met gebalanceerde groepen te werken.

Daarnaast stellen we ook vast dat de groepen veelal bestaan uit een mix van ouders met jonge kinderen (baby's, peuters en kleuters) en ouders met oudere kinderen (lagere school, tieners of zelfs volwassen kinderen). Deze heterogeniteit heeft vooral te maken met het garanderen van de laagdrempeligheid van de werking en het beperkt aantal mogelijk samen te stellen groepen (cf. begeleidingscapaciteit en locaties van vzw De Keerkring). Dit lag niet in de lijn van het aanvankelijk, in ons projectvoorstel, vooropgestelde werken met ouders met jonge kinderen. Aansluitend bij de complexe problematiek (zie 2.3.1), in het bijzonder het voorkomen van contextuele stress waardoor het opvoedingsproces steeds opnieuw onder druk kan komen te staan (Hermanns, 1995), is ook het werken met ouders van tieners te beargumenteren. Bovendien blijkt de groep van ouders met tieners vaker verstoken van ondersteuning (Colpin & Vandemeulebroecke, 2002). Daarnaast wees de praktijk ook uit dat het zinvol is om, voor wat de leeftijd van de kinderen betreft, met gemengde groepen te werken (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Deelnemers met oudere kinderen slagen er immers veelal in om hun ervaringen, inzichten enz. op een betekenisvolle wijze in het groepswork in te brengen. Zoals eerder vermeld kunnen ook zij getuigen over hun positieve aanpak of een werkzaam voorbeeld van ouderschap zijn.

Inzake de ernst van de opvoedingsproblematiek en de daarvoor al dan niet reeds ingeschakelde hulp, noopt de praktijkverkenning ons tot een bijkomende opmerking (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Ook heel wat gezinnen die reeds een beroep deden op hulpverlening (bv. revalidatiecentrum, thuisbegeleidingsdienst, Centrum voor Kinderzorg en Gezinsondersteuning of residentiële voorziening) namen deel aan het groepswerk. De vraag of de combinatie opvoedingshulp en de vanuit het groepswerk aangeboden opvoedingsondersteuning wel een goede zaak is, wierp zich op. Gelet op de mogelijke positieve functies van het groepswerk werd, na overleg met het team van groepsbegeleidsters en supervisor, niet voor een verdere bijsturing in termen van afbakening geopteerd. Verschillende argumenten ondersteunen bovenvermelde combinatie. Het groepswerk biedt mogelijk een draagvlak voor sociale ondersteuning dat hen veelal vanuit de hulpverlening niet aangeboden kan worden. Wanneer het einde van de hulpverlening nabij komt, kan het opvoedingsondersteunend groepswerk een (meer geleidelijke) overgang vormen voor het functioneren zonder intensieve professionele hulp. Het groepswerk is vanuit die optiek een vorm van nazorg.

2.3.6 Groepsgewijs werken met maatschappelijk kwetsbare gezinnen

Vanuit verschillende invalshoeken wordt een pleidooi voor het groepsgewijs werken naar voren geschoven en wordt de kracht van een groepsgewijze benadering onderkend. Naast het financiële voordeel, want meerdere ouders maken tegelijkertijd van de ondersteuning gebruik (Smith, 1997), treden vooral inhoudelijke argumenten op de voorgrond.

Het werken in groep is onlosmakelijk verbonden met het multi-level karakter van empowerment. Centraal staat immers het *'dialectical processes of collective reflection and action'*, en dat zowel op individueel-, groeps-, organisatie- en (lokaal) gemeenschapsniveau (Fetterman, 1996; Israel et al., 1994; Schulz et al., 1995; Wang & Burris, 1994; Zimmerman, 1999). Ook aan het sociaal leren, omschreven als groepsleren (supra, 2.2.2), is het werken in groep verbonden. Het wil optimaal gebruik maken van het probleemoplossingspotentieel dat in de groep of gemeenschap aanwezig is. We zien dit ook naar voren komen in de groeigeoriënteerde benadering van Van Crombrugge & Vandemeulebroecke (1992, p.29-35). Gezinnen verenigen en ouders met elkaar in gesprek brengen, schept kansen om *'samen te zoeken naar maatschappelijk verantwoorde pedagogische modellen van handelen'*. Een gelijkaardige motivatie vinden we terug bij Thomas (1996) en wordt ook verwoord door Weil & McGill (1989, p.15): *'Reflections on experience from a wider social perspective in groups can help people to decide what action*

they wish to take in relation to themselves, and their role in society, and indeed society itself. ... The process of reflecting is considered best done in groups, where there is a commitment to critiquing 'commonsense assumptions' or 'taken-for-granted experiences' from different perspectives.'

Naast deze theoretische grondslagen, blijkt dat maatschappelijk kwetsbare gezinnen zelf ook een groepsgewijze aanpak of gesprekken met andere ouders verkiezen boven het krijgen van deskundig advies van professionelen (Smith in Barlow & Stewart-Brown, 2001). Bovendien brengt onderzoek verschillende positieve uitkomsten van het werken met oudergroepen aan de oppervlakte. Zo wordt het belang van een groep als bron van sociale en emotionele steun in tal van onderzoek en getuigenissen vanuit de praktijk ondersteund (Blokland, 2002; Burggraaff-Huiskes, 1999; Cochran & Niego, 1995; Corveleyn et al., 2000; Herbert & Napper, 2000; Hermanns, 1998; Nys & Vandemeulebroecke, 2003; Smith, 1997; Unger & Powell, 1980; Vanhee et al., 2001; Wandersman, 1987; Zeedyk et al., 2002). Meer concreet wordt daarbij verwezen naar het samenzijn en andere mensen ontmoeten, het doorbreken van het sociale isolement en vrienden maken, het delen van ervaringen en belevingen ('zijn/haar verhaal kunnen doen'), het vinden van (h)erkenning van/voor de eigen bekommernissen en problemen, de eigen kijk op de dingen met anderen delen en van anderen leren, het ontwikkelen van zelfvertrouwen, zelfwaardegevoel enz.

De vanuit de groep ontvangen steun en aanmoediging in hun ouderlijke rol geeft ouders ook het gevoel niet afhankelijk te zijn van professionelen (Zeedyk et al., 2002). Groepsprocessen zoals samenhang, het ontstaan van groepsnormen en het model zijn voor elkaar kunnen benut worden en leiden tot versnelde veranderingen in gedrag en attitude (Burggraaff-Huiskes, 1999; Smith, 1997). Barlow & Stewart-Brown (2001, p.127) verwijzen naar een citaat van Grimshaw en McGuire (1998) om aan te duiden wat dit precies mogelijk maakt: *'groups are potent mechanisms for delivering messages to parents and for helping them to reduce behavioural problems', and that part of what makes them so successful is their power to 'support the individual, to mirror concerns, and encourage achievement.'* Voorwaarde is wel dat ouders empathie voor elkaar opbouwen. Dit kan door hen aan te moedigen om naar elkaars behoeften en bekommernissen te luisteren en op elkaar te reageren (Smith, 1997). Een daarbij aansluitend aandachtspunt of bijzondere randvoorwaarde voor het tot stand komen van de vermelde groepsprocessen is de groepsgrootte (Zeedyk et al., 2002). Een kleine groep vergroot de kans op een snelle

verstandhouding. Van een te kleine groep (van 3 of minder) valt een kleinere input te verwachten, wat de ontwikkeling van nieuwe inzichten bemoeilijkt.

Verder inzoomend op de betekenis van groepswork met maatschappelijk kwetsbare gezinnen of (kans)armen, onderschrijven Van Regenmortel e.a. (1999) dat het groepsproces ontschuldigend kan werken. Het groepsproces zorgt bijvoorbeeld voor een positiever zelfbeeld en een groter inzicht in de structurele oorzaken van armoede. Behr (1997) stelt dat een groep ook een krachtig middel is dat een ander licht kan werpen op negatieve of traumatische ervaringen uit het verleden. Precies de interacties in kleine groepen en de ervaren steun vormen een belangrijke aanzet tot participatie in meer geformaliseerde plaatsen van sociale verandering zoals lokale raden of politieke acties (Van den Broucke & Hennion, manuscript). De deelname aan én het participeren in groepen is in die zin zowel een doel op zich (sociale ondersteuning, netwerkbouw) als een middel om ook (op) andere (niveaus gelegen) doelstellingen te realiseren. De hiervoor beschreven mogelijkheden en sterktes van groepsprocessen en voorwaarden om dat te realiseren, de mogelijke weerstanden van maatschappelijk kwetsbare gezinnen tegenover externe hulpbronnen (supra, 2.3.3) en de mogelijke gevoelens van wantrouwen en verstoorde verbintenis met anderen (Van Regenmortel, 1997; Vanhee et al., 2001) ondersteunen de keuze voor het werken met een gesloten of vaste groep (zie verder, 2.4.2).

2.4 Componenten van het opvoedingsondersteunend groepswork met maatschappelijk kwetsbare gezinnen

Tot nu hebben we ons toegelegd op de theoretische uitgangsprincipes en de verantwoording van het groepsgewijs opvoedingsondersteunend werken met maatschappelijke kwetsbare gezinnen. Nu focussen we op de handelingsprincipes voor het organiseren en uitvoeren van het opvoedingsondersteunend groepswork.

In de literatuur vinden we verschillende overzichten en modellen, waarin de componenten en/of dimensies van (educatieve) programma's, van vormingswork of van groepswork in het bijzonder, in kaart gebracht worden (zie o.m. Cockx, 1998; Dekeyser & Baert, 1999; Rossi & Freeman, 1990; Vandemeulebroecke, 2000b). Illustratief verwijzen we naar het vanuit het vormingswork ontwikkelde open procesmodel van Leirman (1993) en het model van sociaal leren van Wildemeersch (1992, 1995). Beide modellen bieden inspiratie om tot een integratief kader voor opvoedingsondersteunend groepswork te komen. In het

procesmodel van Leirman zitten o.i. de concrete elementen vervat die tijdens het groepswerk van belang zijn (de fasen en dimensies van het vormingsproces). Het biedt aan de vormingswerker een leidraad om naar het groepswerk te kijken en er vorm aan te geven. De eerder onderschreven uitgangsprincipes, maar ook het sociaal leren waarin gefocust wordt op de leer (of groei)dimensie, vragen een open vormingsproces. We stoten hier op de grenzen van de begeleid(st)er om vooraf aan het vormingsproces vorm te geven of het te programmeren. Hij/zij kan niet teruggrijpen naar een gestandaardiseerd, vooraf uitgeschreven en vastliggend pakket of programma, maar zal voortdurend op verschillende dimensies moeten balanceren en vanuit verschillende invalshoeken over het vormingsproces moeten reflecteren. Dit betekent dat de verschillende componenten van het groepswerk geen op zich staande entiteiten zijn, maar voortdurend met elkaar in verbinding staan. Het sociaal leren verwijst in het bijzonder naar 3 aandachtsvelden: (1) het zoeken van afstemming tussen de persoonlijke ervaringen en competenties en de groepsprocessen en -behoeften (het beter functioneren van een groep), (2) de verbinding tussen het handelen en leren (waarbij door het optimaal benutten van de wisselwerking tussen actie en reflectie aan transfertmogelijkheden gewerkt wordt) en (3) het erkennen van binnen- (groep) én buitenwereld als lerende. Het laatst vermelde aandachtspunt brengt ons terug bij de verschillende niveaus waarop empowerend gewerkt kan worden (supra, 2.2 en 2.3.6).

2.4.1 Doelstellingen

Het volgen van een bottom up-strategie en het vooropstellen van een empowerment-based care (supra 2.1 en 2.2) impliceert dat het opvoedingsondersteunend werken niet gericht kan zijn op een aantal door de professional vooropgestelde specifieke doelen (Hermanns, 1995). Gezinnen moeten hun eigen doelen en gewenste resultaten kunnen stellen. Eerder, in punt 2.2, verwezen we al naar het citaat van Stroomberg (1991) waarin hij stelt dat *'lerenden in staat zijn eigen doelen te bestemmen, keuzes te maken en beslissingen te nemen.'* en dat *'zo ze het niet zelf zouden doen, wij (educatieve ontwerpers) hen er toe willen aanzetten'*.

In het groepswerk liggen de doelen in het verlengde van de uitgedrukte ervaringen, vragen, bekommernissen, ondersteuningsbehoeften, enz. van de deelnemers. Deze zijn niet alleen bij de aanvang van het groepswerk richtinggevend, ze blijven doorheen het groepswerk een centrale plaats innemen. Ze vormen het vertrekpunt voor het voeren van een gesprek over de gezins- en opvoedingssituatie. De verscheidenheid aan concrete vragen of bekommernissen en aan specifieke doelen, sluit niet uit dat vooraf een aantal algemene doelstellingen geformuleerd kunnen worden. Daarvoor sluiten we aan bij de eerder

vermelde theoretische kaders (supra, 2.1.3 en 2.2). We erkennen dat de doelgroep met een verwevenheid aan moeilijkheden op verschillende domeinen (cf. multidimensionaliteit) geconfronteerd kan worden. Opvoeden is een complex en wederkerig beïnvloedingsproces tussen ouders en kinderen. Dit proces is ingebed in een ruimere sociale context en wordt door een samenspel van factoren beïnvloed. De vooropgestelde doelstellingen van het groepswerk zullen dientengevolge ook op meerdere dimensies of aspecten van het opvoedingsgebeuren betrekking moeten hebben (Webster-Stratton, 1997). Meer concreet vraagt de verwevenheid van verschillende contextuele stressfactoren, dat ook aan financiële problemen, gebrekkige woonsituatie, werkloosheid, afwezigheid van een sociaal netwerk enz. gewerkt kan worden. Onderzoek toont bovendien aan dat ondersteuningsprogramma's waarin de bredere ecologie of elementen uit de sociale context opgenomen zijn, een grotere impact hebben dan deze waarbij dat niet het geval is (Moran & Ghate, 2005).

Voor de invulling van de doelstellingen sluiten we aan bij de centrale opdracht van kansarmoedebestrijding *'het verschaffen van een toegang tot een positief aanbod, waarin getracht wordt om de kansen voor maatschappelijke en individuele ontplooiing te benutten en te vergroten en het netwerk van sociale uitsluitingen te doorbreken'* (Nicaise & De Wilde, 1995). Deze opdracht vertaalt zich voor het opvoedingsondersteunend groepswerk op twee niveaus: het opvoedingsperspectief en het omgevingsperspectief. Vooraf merken we op dat de doelstellingen niet alleen gekenmerkt worden door hun algemene verwoording, maar ook door hun sterke onderlinge verwevenheid. Aspecten op het ene niveau, zijn a.h.w. ook verbonden aan aspecten van het andere niveau.

(1) werken aan het opvoedingsperspectief (zie de algemene gerichtheid van opvoedingsondersteuning), met als deelfacetten:

- het aanspreken en bevorderen van de draagkracht en het probleemoplossend vermogen van gezinnen m.b.t. opvoeden (het werken aan oplossingsstrategieën),
- het vergroten van de mogelijkheden tot verantwoording van de opvoeding.

Dit werken aan het opvoedingsperspectief, vindt zijn oorsprong in de algemene opdracht van ouderprogramma's zoals we die bijvoorbeeld bij Smith (1997, p.2) terug vinden: *'raising awareness about parenting'* en *'to allow parents to find ways of improving their parenting, or to feel affirmed in their own parenting methods.'* Het eerste deelfacet sluit aan bij één van de basisprincipes van empowerment (2.2) en geeft aan dat het ontwikkelen van

zelfvertrouwen en zelfwaarde een belangrijk speerpunt van het groepswerk is. Aansluitend bij de stelling dat opvoeden niet in een vacuüm gebeurt, maar aan verschillende gezins- en contextfactoren onderhevig is (supra, 2.1.3), zijn oplossingsstrategieën niet alleen gericht op de ouder-kindrelatie, maar ook op andere aspecten die de opvoeding en het gezinsfunctioneren kunnen beïnvloeden (bv. relatie, huisvesting, financiële toestand enz.).

Het tweede deelfacet verwijst naar het ontwikkelen van meer of nieuwe inzicht(en). Naast het geven van de eerder vermelde bevestiging voor het opvoedend handelen, kan ook een herziening van de strevingen in de opvoeding en van de aan het kind gestelde eisen aangewezen zijn. Het gaat in feite om een reflectie over de doelstellingen en de aangewende middelen in de opvoeding (Vandemeulebroecke & Nys, 1999). Vanuit deze reflectie kan de motivatie geput worden om het opvoedingshandelen zo nodig te wijzigen en kan de handelingsbekwaamheid (bv. door het werken aan de ouderlijke vaardigheden) geoptimaliseerd worden. Deze toetsing en optimalisering van de kwaliteit van de opvoeding, gebeurt niet van buiten uit, maar wel in dialoog met de ouders (Van Crombrugge & Vandemeulebroecke, 1992). Daarbij wordt van de begeleidster een verhelderende en structurerende inbreng verwacht (zie verder, 2.4.3).

(2) werken aan het omgevingsperspectief of het optimaliseren en ontwikkelen van beschermende omgevingsfactoren, met als deelfacetten:

- het bieden van een draagvlak voor sociale ondersteuning, waarbij het activeren, verstevigen en uitbreiden van het sociale netwerk en/of de netwerkopbouw tussen de deelnemende - vaak geïsoleerde - gezinnen beoogd kan worden,
- het bevorderen van een realistische beeldvorming en dat zowel bij de deelnemende gezinnen t.a.v. gezinsexterne factoren, als bij de omgeving (bv. doorverwijzers, wervers, diensten en voorzieningen) t.a.v. de gezinnen en partners in het werkveld (bv. diensten en voorzieningen).

Voor het opnemen van beide deelfacetten vinden we bevestiging bij Kotchick en Forehand (2002) en bij McCurdy en Daro (2001). Ze onderschrijven het belang van het sociale kapitaal van de buurt, wat staat voor de aanwezigheid en beschikbaarheid van bronnen in de lokale gemeenschap (bv. informatie-, ondersteunings- en hulpverleningsinitiatieven), de levenskwaliteit, de mate van verbintenis of interpersoonlijke relaties, het sociale steunnetwerk enz. Het sociale kapitaal speelt een kritische rol in het persoonlijk

functioneren en het opvoedingsproces in het bijzonder. Zo is er een relatie tussen het sociale steunnetwerk en de gehanteerde oplossingsstrategieën bij problemen. Volwassenen die bijvoorbeeld van partner en vrienden steun ervaren, hanteren frequenter een oplossingsgerichte strategie dan een vermijdende strategie (Jansma & Klugkist, 1997).

De opname van het sociaal-gerichte ondersteuningsaspect, sluit aan bij de vaststelling dat de doelgroep vaak te maken heeft met een structureel én een intentioneel isolement (Kotchick & Forehand, 2002; Van Regenmortel, 1997; Vanhee et al., 2001). Deze begrippen verwijzen respectievelijk naar bijvoorbeeld financiële beperkingen waardoor het sociale netwerk beperkt wordt en naar bijvoorbeeld gevoelens van schaamte, onzekerheid, angst of het missen van een gevoel van basisveiligheid en vertrouwen enz. Vanuit deze optiek beschouwen verschillende auteurs het versterken van de sociale steun als één van de kerndoelen van ondersteuningsprogramma's (zie bv. Vranken, 2004; Webster-Stratton, 1997). Het reikt veel verder dan het louter verschaffen van bijvoorbeeld instrumentele steun. Unger & Powell (1980) wijzen in dat verband op de sterkte van ondersteuningsgroepen die het gebruik van het sociale netwerk door gezinnen bekrachtigen en bestaande netwerken mobiliseren. Eerder (supra, 2.3.6) bleek reeds dat het werken in groep een belangrijke bron van sociale en emotionele steun kan zijn. Het zijn evenwel de deelnemers zelf die, doorheen het groepswork en afgestemd op hun behoeften, daaraan een concrete invulling moeten geven.

Gelet op de mogelijke ontoereikendheid van bestaande voorzieningen en diensten en de weerstanden om op hen een beroep te doen (supra, 2.3.2 en 2.3.3), ligt ook op dit vlak een taak weggelegd voor het groepswork. Aansluitend bij Webster-Stratton (1997) zien we het werken aan de beeldvorming als een belangrijke stap om de betrokkenheid op deze diensten en voorzieningen te vergroten. Een zelfde proces moet zich evenwel ook vanuit de diensten en voorzieningen t.a.v. de beoogde gezinnen voltrekken. Het laatste deelfacet is specifiek gericht op de netwerkontwikkeling en een optimale samenwerking binnen het lokale werkveld. Dit biedt ook aangrijpingspunten om leemten in het ondersteuningsaanbod en tendensen in de ondersteuningsbehoeften vast te stellen en deze zowel op lokaal niveau als op een hoger (macro)niveau te signaleren.

In de volgende punten beschrijven we hoe aan de doelstellingen gewerkt kan worden. We schetsen eerst de algemene opzet van het groepswork (2.4.2) om vervolgens de verschillende processen (2.4.3), inhoud (2.4.4) en werkvormen (2.4.5) toe te lichten.

2.4.2 Opzet van het groepswerk

Zoals in het inleidend hoofdstuk vermeld, beogen we een optimalisering van de op intuïtie, ervaring en praktijkreflectie gebaseerde aanpak van vzw De Keerkring. De eerder beschreven uitkomsten van de praktijk- en literatuurverkenning waren richtinggevend voor de bijsturing van dit aanbod, voor het voorliggende kader voor opvoedingsondersteunend groepswerk met maatschappelijk kwetsbare gezinnen. Zowel de eigenheid als de verscheidenheid binnen de beoogde doelgroep, als de veelzijdige en door de deelnemers in te vullen doelstellingen stellen bijzondere eisen aan de opzet van het groepswerk.

Langlopende, gesloten groepen

Aanvankelijk werkte vzw De Keerkring met korte reeksen van 6 tot 10 bijeenkomsten van 2 uren, die al dan niet aangevuld werden met een aantal informele activiteiten (bv. moederfeest, vakantieactiviteit). Onderzoek toont aan dat ouderprogramma's van een dergelijke omvang (10 weken) positieve resultaten en resultaten op lange termijn kunnen opleveren bij de ouders (Barlow & Stewart-Brown, 2001). Ander onderzoek geeft echter aan dat gezinnen met een veelheid aan belastende factoren soms meer dan het dubbele van het aantal uren ondersteuning nodig hebben dan andere gezinnen (25 tot 50 uur tegenover 5 tot 24 uur) (Kumpfer & Alvarado, 2003). De bevindingen van ons vooronderzoek sluiten bij deze laatste bevindingen aan (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Het oorspronkelijk aantal bijeenkomsten werd door de deelnemers als te weinig ervaren en veel deelnemers stroomden naar een volgende reeks door. We stelden vast dat het niet evident was om binnen het korte tijdsbestek opmerkelijke resultaten inzake de omgeving én de opvoeding te realiseren (supra, 2.4.1). De veelheid aan prioritaire of dringend aan te pakken problemen (bv. huisvesting, financiële toestand), de soms moeilijke groepsvorming of problemen in het groepsfunctioneren bemoeilijkten dat. De eerder beschreven mogelijkheden en sterktes van groepsprocessen, alsook de mogelijke weerstanden (supra, 2.3.3), gevoelens van wantrouwen en/of verstoorde verbintenis met anderen (Van Regenmortel, 1997; Vanhee et al., 2001) ondersteunen de keuze voor langlopende 'gesloten groepen'. Vertaald naar de praktijk betekent dit dat op jaarbasis (september/oktober tot juni) 15 tot 18 bijeenkomsten plaats vinden en dat er met een vaste groep deelnemers gewerkt wordt. Nieuwe deelnemers kunnen tot de tweede groepsbijeenkomst aangemeld worden. Daarna worden de groepen gesloten. De deelnemers worden verondersteld én aangemoedigd om op regelmatige basis (tweewekelijks) aanwezig te zijn. In dat opzicht is hier sprake van een geformaliseerd aanbod.

Ouders en kinderen

Vanuit de vaststelling dat de actieve participatie van ouders en kinderen bijdraagt tot de effectiviteit van ondersteuningsprogramma's, pleiten verschillende auteurs om met ouders en kinderen te werken (zie o.a. Berns & Baldwin, 1993; Deković, Janssens & Van As, 2003; Janssens, 1998; Kumpfer & Alvarado, 2003; Moran & Ghate, 2005). De literatuur wijst op een mogelijke differentiatie naargelang de leeftijd van het kind. Tot voor de leeftijd van 12 jaar kunnen ouderprogramma's soelaas bieden, na de leeftijd van 12 jaar is het werken met ouders én kinderen aangewezen (Deboutte, 2007). Kousemaker (zie Levering, 2004) argumenteert dat het werken met ouders op de voorgrond mag staan omdat zij met hun kind door de volgende levensfase moeten. Voorwaarde is dat met de ouders aan zelfinzicht gewerkt wordt. Dit kan hen helpen om in de toekomst, vanuit hun eigen krachten, moeilijkheden te voorkomen of het hoofd te bieden.

Tot nu toe konden de kinderen niet systematisch aan het groepswerk van vzw De Keerkring deelnemen. Vzw de Keerkring wilde uitdrukkelijk gezinnen bereiken die zich sociaal geïsoleerd voelden. In de praktijk waren dit veelal niet uit werken gaande moeders. Aangevuld met pragmatische overwegingen (o.a. beschikbaarheid van groepsbegeleiders en locaties), organiseert vzw De Keerkring het groepswerk enkel overdag, tijdens de schooluren. Aangezien het voor de deelnemers niet altijd evident is om opvang te voorzien voor hun niet schoolgaande kinderen, konden deelnemers wel hun jonge kinderen naar de groepsbijeenkomst meebrengen. Afhankelijk van de leeftijd en omstandigheden, zitten de kinderen mee aan de tafel bij de moeders (bv. op schoot voor de voeding of om hen te troosten), dan wel in de rest van de ruimte waar er speelgoed voor hen is en in sommige groepen ook een ondersteuningsmoeder de zorg voor hen mee opneemt. De groepen die aan het voor- en hoofdonderzoek deelnamen, beschikten niet over een aparte ruimte voor de kinderen. Verder, in punt 2.4.5, beschrijven we hoe de aanwezigheid van deze kinderen ook effectief in het groepswerk benut wordt.

Uit het voorgaande blijkt dat schoolgaande kinderen, uitgezonderd de speciale (vakantie)bijeenkomsten, niet aanwezig kunnen zijn in het groepswerk. Dit was ook een bewuste keuze. Er kunnen zich immers ouders met kinderen van verschillende leeftijd voor een groep kunnen aanmelden. Dit heeft niet alleen te maken met het werken met een lage instapdrempel, we zagen in deze heterogene samenstelling precies ook extra kansen opdat ouders van andere ouders (die ondertussen met hun kinderen al een fase verder staan)

kunnen leren. Gezien de moeilijkheid om voor ouders én kinderen met uiteenlopende leeftijden een betekenisvol programma te ontwikkelen (Lengua, Roosa, Schupak-Neuberg, Michaels, Nourse Berg & Weschler, 1992), werd afgezien van het systematisch buiten de schooluren werken met ouders én hun kinderen.

Vaders(?)

De groepen uit het onderzoek bestonden uitsluitend uit moeders. Voor al de voorbije groepen was de aanwezigheid van vaders eerder uitzonderlijk. Dit heeft er vooral mee te maken dat vaders veelal niet uitdrukkelijk aangesproken worden over het groepswerk. Tot nu toe namen alleen vaders deel die zelf spontaan of na suggestie of aanmoediging van de moeder een vraag naar deelname stelden. Naast de doorslaggevende inhoudelijke argumenten voor het niet meer actief aanspreken van vaders en het werken met gemengde groepen (zie verder) is er ook een praktische beperking: het groepswerk wordt overdag georganiseerd. Een werkende partner heeft veelal niet de mogelijkheid om deel te nemen aan het groepswerk. Bovendien is het gelijktijdig samen deelnemen niet altijd mogelijk (Patterson, Mockford & Stewart-Brown, 2005). Denk bijvoorbeeld aan de moeilijkheid om opvang voor de kinderen te vinden. Hun sociale netwerk is immers veelal beperkt en het ontbreekt hen aan financiële middelen om op frequente basis een babysit in te schakelen.

Ook uit andere praktijkvoorbeelden van ondersteunings- en hulpverleningsprogramma's blijkt dat vaders in mindere mate of niet bereikt worden (Boddy, Smith & Simon, 2005; Shepherd & Roker, 2005). Vaders geven soms aan dat het bijwonen van ouderprogramma's '*women's work*' is (Smith & Pugh, geciteerd in Manby, 2005, p.318). Spoth, Redmond, Hockaday en Shin (1996) rapporteren dat significant meer vaders dan moeders weigeren om deel te nemen aan een gezinsprogramma. Uit dit onderzoek blijkt ook dat in tegenstelling tot de vaders, geen enkele moeder rapporteert dat haar partner absoluut aan het programma wou deelnemen. Voor 1/5 van de koppels was de weigering van de partner een belangrijke reden om niet deel te nemen aan het gezinsprogramma. In het onderzoek van Grimshaw en McGuire (1998) wilde de helft van de bevraagde ouders dat ook de partner samen met hen aan het programma zou deelnemen. Ook andere auteurs wijzen op de impact van de reactie of steun van gezinsleden of derden op de beslissing om al dan niet aan een programma deel te nemen (McCurdy & Daro, 2001) en op de bekomen resultaten (Manby, 2005). In dat verband wordt gewezen op het belang om alle gezinsleden te informeren, om vaders informatie te geven over de programmadoelen en hen in het

bijzonder aan te moedigen om aan het programma deel te nemen. Ook vanuit de praktijk - zo blijkt uit talloze congresdiscussies² - wordt herhaaldelijk een pleidooi gehouden om ook vaders in ouder(trainings)- of opvoedingsondersteuningsprogramma's te betrekken. Het betrekken van de partners in oudertrainingsprogramma's kan de effectiviteit verhogen (Moran & Ghate, 2005). In de thuissituatie blijkt het immers vaak moeilijk om van de partner steun te krijgen om het aangeleerde toe te passen en de gewoonten van de partner te veranderen (Mockford & Barlow, 2004). Dit kan ertoe leiden dat het aangeleerde ook door de deelnemende ouder niet toegepast wordt of dat er tussen de deelnemende en niet-deelnemende ouder een grote discrepantie in gehanteerde opvoedingspraktijken ontstaat.

Over de vraag of afzonderlijke parallel lopende sessies of programma's, dan wel één gemeenschappelijk programma voor beide ouders het meest aangewezen is, kan op basis van het bestaande onderzoek geen uitsluitsel gegeven worden (Moran & Ghate, 2005). Het betrekken van moeders én vaders in eenzelfde groepsgewijs aanbod is niet evident en in bepaalde gevallen zelfs niet aangewezen (Lengua et al., 1992). Zo kan niet voorbij gegaan worden aan de algemene trend van meer instabiele partnerrelaties (Ackaert, Jacobs, Vandekerckhove & Vos, 2005; Corijn, 2005; Nuelant, 1999), wat een weerslag kan hebben op de groepsvormingsprocessen. Moeilijk is vooral ook het ontwikkelen van een programma waarover beide groepen tevreden zijn omdat mannen mogelijk andere overtuigingen, houdingen en bekommernissen hebben dan vrouwen (Lengua et al., 1992). Vanuit die optiek wijzen Moran en Ghate (2005) op het belang om specifiek op vaders gerichte activiteiten te ontwikkelen. Daarnaast stelt zich de vraag hoe in algemene programma's moeders én vaders de vooropgestelde resultaten kunnen behalen. Ook inzake behaalde resultaten (bv. veranderingen in de affectieve kwaliteit van de ouder-kindrelatie) zijn er immers verschillen tussen moeders en vaders (Spoth & Redmond, 1996).

Bovendien staan moeders soms ambivalent tegenover hun aanwezigheid (Manby, 2005) of vinden ze dat de aanwezigheid van vaders het voeren van openhartige discussie kan tegengaan (Grimshaw & McGuire, 1998). Gemengde programma's zijn vooral drempelverhogend voor éénoudergezinnen en gezinnen met een laag inkomen (Lengua et al., 1992, p.167). Alleenstaande moeders voelen zich comfortabeler, minder bedreigd om hun bekommernissen of vragen ter sprake te brengen in een moedergroep dan in een

² 21^e Symposium Gezinsonderzoek (Nijmegen, 18-19/11/2004); Het kan anders! Respectvol opvoeden is opvoeden zonder geweld (Ede, 1/12/2003); Congres Samen delen. Over Groepsgerichte opvoedingsondersteuning (Rotterdam, 9/10/2001).

gemengde groep. Dit geldt ook voor de door ons beoogde doelgroep, waar zowel alleenstaanden als moeders met een partner vaak een beladen voorgeschiedenis (bv. mishandeling en/of fysieke of psychologische bedreiging door vader, stiefvader, partner, ex-partner, zie verder, 4.5.3) met zich meedragen. Vanuit dezelfde achtergrond kan ook de moeilijkheid om met moeder en dochter in één groep te werken onderschreven worden. Vooruitlopend op de bevindingen van ons onderzoek (zie hoofdstuk 4 e.v.), blijkt dat het voor veel moeders belangrijk is om met andere moeders samen te kunnen zijn, te kunnen luisteren naar en praten met andere moeders en er mogelijk ook vriendinnen te mogen ontmoeten. Zij spreken m.a.w. de behoefte uit aan een eigen forum of ontmoetingsplaats. Slechts uitzonderlijk houden de deelnemers van ons hoofdonderzoek (2/30 geïnterviewde deelnemers) een pleidooi voor de deelname van mannen, vaders. Ghislaine, een moeder die al meerdere keren aan het groepswork deelnam, bracht spontaan - n.a.v. de vraag om het groepswork te beschrijven - deze thematiek ter sprake:

Dat is gewoon een groep moeders over het algemeen, dus vaders komen er zelden aan te pas. Over het algemeen stelt dat de vrouwen zo wat gerust dat er geen mannen bij zijn, er niet aan te pas komen. Want ik denk, als er veel gemengde groepen zouden zijn, ik weet niet of dat zo goed zou werken.. - Waar heeft dat mee te maken denk je? - Door het verleden dat sommige vrouwen hebben meegemaakt met mannen. Dat je totaal geen vertrouwen meer hebt in het mannelijk geslacht. Dat kan zijn door seksueel misbruik in het verleden, dat kan zijn door een echtscheiding dat ze hebben meegemaakt. Het feit dat er iemand van het mannelijk geslacht aanwezig is, dat kan een stoorzender zijn in de groep. Ik heb een ervaring gehad van een groep met een mannelijke deelnemer erbij en het was precies een opluchting dat die niet meer kwam ... Natuurlijk het kan ook tot een discussie leiden. Je kunt het eens naast elkaar leggen, hoe dat het vanuit het mannelijk oogpunt wordt bekeken. Dus dat je vergelijkt of het verschil tussen hoe dat vrouwen het bekijken en hoe dat mannen het bekijken. Daar is dat dan wel goed voor, maar ja.

Gelet op de eerder uitzonderlijke aanwezigheid van vaders en aansluitend bij het eerder vermelde pleidooi voor het inbrengen van andere, nieuwe perspectieven (supra, 2.2.2), zullen de groepsbegeleidsters de deelnemers moeten aansporen om de positie van de vader of zijn perspectief in de discussie ter sprake te brengen. Zowel bij de bespreking van de processen als van de inhoud wordt daarvoor een kader geschetst (zie verder, 2.4.3 e.v.). Aangezien aan de groepen in ons onderzoek enkel moeders deelnamen en

groepsbegeleiders de begeleiding op zich namen, gebruiken we vanaf nu de termen ‘deelneemsters’ en ‘groepsbegeleiders’ als we verwijzen naar het groepswerk van vzw De Keerkring.

Combinatie van ondersteuningsactiviteiten

Het ondersteuningsaanbod afstemmen op de behoeften van de deelneemsters en hun gezin, vraagt van de begeleidster voldoende creativiteit en flexibiliteit (McCurdy & Daro, 2001). Ze moet in staat zijn om rond de verschillende ingebrachte opvoedings- en andere thema's te werken en daarbij verschillende ondersteuningsactiviteiten en -strategieën gebruiken. Een combinatie aan ondersteuningsactiviteiten en -strategieën ondersteunt immers verschillende leerstijlen (Moran & Ghate, 2005) en draagt bij tot de effectiviteit van programma's (supra, 2.1.3 en Berns & Baldwin, 1993; Kumpfer & Alvarado, 2003; Orobio de Castro, 2004; Stewart-Brown et al., 2004). Vanuit deze optiek kan het groepswerk geen geïsoleerde activiteit zijn. Het wordt mee ondersteund en aangevuld door individuele opvolging zoals bijvoorbeeld telefonische contacten of huisbezoeken van de groepsbegeleidster en/of de ondersteuningsmoeder, overlegmomenten tussen de deelneemster, de groepsbegeleidster en diensten zoals het ocmw, het ziekenfonds, de huurdersbond, de huisvestingsmaatschappij, de leerkracht en/of directie van de school. Ook praktische ondersteuning (bv. administratie, kinderopvang, verplaatsing) door een ondersteuningsmoeder of een andere deelneemster kan aan de orde zijn. Gelet op het belang om de sociale steun te versterken (supra, 2.4.1) is het niet alleen belangrijk dat daar tijdens de groepsbijeenkomsten aan gewerkt wordt, maar ook dat de deelneemsters ondersteund worden om buiten de groep met elkaar contact te houden (Lengua et al., 1992). Het uitwisselen van telefoonnummers draagt daartoe bij, alsook het inschakelen van deelneemsters en/of ondersteuningsmoeders voor de verplaatsingen naar de bijeenkomsten en de al dan niet vanuit vzw De Keerkring georganiseerde informele bijeenkomsten tijdens bijvoorbeeld vakantieperiodes.

Locatie

Vzw De Keerkring beschikte op het moment dat het onderzoek liep, niet over een eigen, bij de doelgroep bekende ontmoetingsplaats. Ze deden een beroep op locaties die hen door de partners uit het netwerk ter beschikking werden gesteld. Enerzijds hield dit beperkingen in (bv. geen eigen ruimte met vaste plaats voor materiaal zoals speelgoed voor de kinderen, geen afzonderlijke ruimte voor de kinderen), anderzijds konden deze beperkingen in het

groepswerk benut worden. Bijvoorbeeld (zie verder, 2.4.3 e.v.): zoeken naar een evenwichtige taakverdeling tussen de deelnemers op praktisch vlak (bv. opruimen) en op pedagogisch vlak (opvolging van en interacties met de aanwezige kinderen).

2.4.3 Processen

Na deze thematische beschrijving van het opzet van het groepswerk, zoomen we verder in op de te realiseren processen van het groepswerk. Het is immers niet alleen belangrijk om een algemeen kader te schetsen waarbinnen veranderingen of leerprocessen zich kunnen voltrekken (supra, 2.2), ook de mechanismen of processen waarmee veranderingen of de doelstellingen gerealiseerd kunnen worden, moeten beschreven worden (Moran & Ghate, 2005). We zien dit o.m. vertaald in de gefaseerde aanpak die verschillende ondersteunings- of trainingsprogramma's karakteriseren (Spitzer, Webster-Stratton & Hollinsworth, 1991; Thomas, 1996). Veelal is deze fasering gelinkt aan de opeenvolgende sessies of bijeenkomsten. Gericht op een 'zich steeds herhalende cyclus van ervaring en reflectie' (supra, 2.2), is onze fasering niet bijeenkomstgebonden. De processen die bijdragen tot het opstarten en voeren van een communicatieproces over de gezins- en opvoedingssituatie, waarbij in dialoog met de ouders gereflecteerd wordt over de doelstellingen en aangewende middelen in de opvoeding, zijn geen op zichzelf staande processen, maar worden continu doorlopen en vloeien a.h.w. naadloos in elkaar over. Meer concreet nemen we de volgende processen op:

- . *activering, werving en toeleiding,*
- . *expliciteren van vragen, ervaringen en verwachtingen,*
- . *structureren en verhelderen van vragen, ervaringen en verwachtingen,*
- . *inbrengen van nieuwe perspectieven,*
- . *evaluatie.*

Activering, werving en toeleiding

Rekening houdend met de geschetste breuklijnen tussen de doelgroep en diensten of voorzieningen, het mogelijk geïsoleerd bestaan van de doelgroep en andere eerder geschetste problemen (supra, 2.3), verdient het bereiken van de doelgroep bijzondere aandacht (Dogan et al., 2000; Verbeke, 1986). Het is niet alleen belangrijk om een op de doelgroep gerichte strategie te ontwikkelen (Verbeke, 1986), het rekruteren vraagt ook een voortdurende inspanning (Quint, Fink & Rowser, 1991). Dit geldt ook voor vzw De Keerkring, ontstaan vanuit een thuisbegeleidingsdienst binnen de Bijzondere Jeugdzorg (zie 1.2). Gelet op de vaak voorkomende negatieve connotatie die de Bijzondere Jeugdzorg oproept, wensten de initiatiefnemers los te komen van de Bijzondere Jeugdzorg. Dit sloot

evenwel doorverwijzingen vanuit de thuisbegeleidingsdienst niet uit. Om een zo groot mogelijke groep deelneem(st)ers te bereiken moest ook gezocht worden naar bijkomende wervingskanalen. Vzw De Keerkring was immers een nieuw initiatief en kon niet werken van een reeds bestaande ontmoetingsplaats voor gezinnen uit de beoogde doelgroep (vgl. voorportaalmodel in Leseman et al., 1998). Voor de rekrutering van gezinnen betekent dit dat vzw De Keerkring aangewezen is op een netwerk van maatschappelijke sleutelfiguren, voorzieningen en diensten. Gelet op het belang om heel breed te werven (supra, 2.3.5) zijn heel wat partners te situeren in de eerstelijnszorg en behoren ook heel wat tweedelijns- en derdelijns-hulpverleners tot het werverspotentieel. Bovendien vraagt het werkingsgebied van vzw De Keerkring dat zowel wervers uit de stedelijke als de landelijke context daartoe behoren. Concreet bestaat dit netwerk uit Openbare Centra voor Maatschappelijk Welzijn, onderwijsinstellingen, artsen, regio-verpleegkundigen van Kind & Gezin, politie, dagcentra en ambulante hulpverlening binnen de Bijzondere Jeugdbijstand enz. die contacten hebben met de doelgroep. Zij leveren a.h.w. de wervers die de gezinnen aanspreken over het opvoedingsondersteunend groepswerk.

Met het oog op een efficiënte afstemming en doorverwijzing (zie Leseman et al., 1998) is het belangrijk dat de wervers hun contacten met de mogelijke deelneemsters baseren op de uitgangsprincipes van het groepswerk. Met de wervers wordt dan ook niet alleen de werking van vzw De Keerkring besproken, ook de kern van het groepswerk wordt in een wervingsbrief en tijdens de persoonlijke contacten met de wervers geëxpliciteerd. Na de aanmelding van een gezin door de werver, gaat de groepsbegeleidster vóór de eerste bijeenkomst op huisbezoek.

Het proces van activering, werving en toeleiding draagt, net zoals het hierna beschreven ‘expliciteren van vragen, ervaringen en verwachtingen’, bij tot het vaststellen van de vragen en bekommernissen en is zowel voor de potentiële deelneemsters, de groepsbegeleidster als voor de wervers van belang (Leirman & Vandemeulebroecke, 1987b). Verbeke (1986) beschouwt de verkenning van de eigen situatie en de verheldering van de behoeften (eerste luik van activeringswerk) als een voorwaarde om tot een besluit tot deelname te komen (tweede luik). Vanuit het perspectief van de begeleidster omschrijft Baert (1996, p.173) haar eerste opdracht in termen van ‘*de ouders als ouders in het vizier krijgen*’. De groepsbegeleidster moet op de eerder beschreven principes (supra, 2.2) een beroep doen om zicht te krijgen op de vragen en behoeften van de (potentiële) deelneemsters, op de context

waarbinnen die vragen en behoeften te situeren zijn en op de wijze waarop de moeders tegen de deelname aan het groepswerk aankijken. Zodoende vermijdt ze een negatieve etikettering of stigmatisering en verlaagt ze in die zin ook de deelnamedrempel. Andere elementen die daartoe bijdragen zijn (het expliciteren van) het vrijwillig karakter van het opvoedingsondersteunend initiatief, het feit dat er geen individuele dossiers opgemaakt worden en de huislijke locatie (in tegenstelling tot bv. een vergaderruimte) die door de deelnemers als een ontmoetingsplaats ervaren kan worden. Niet alleen de uitkomsten (bv. specifieke vragen, behoefte aan ondersteuning) van dit proces, maar ook het verloop van dit proces op zich, zijn aspecten waarop in het groepswerk op ingespeeld kan worden of verder aan gewerkt kan worden. Ook tijdens het verdere verloop van het groepswerk blijft het in het vizier krijgen van de ouders als ouders een belangrijke opdracht.

Op het niveau van de werwers dragen de nauwe contacten met hen (cf. individuele overlegmomenten en wervingsbijeenkomsten) niet alleen bij tot de bekendmaking van de werking en doelstellingen van het groepswerk. Ze zijn ook een belangrijk middel om op regionaal niveau te werken aan netwerkontwikkeling, aan een betere beeldvorming over elkaars actieterrein en aan de beeldvorming over en het werken met de beoogde doelgroep.

Expliciteren van vragen, ervaringen en verwachtingen

De ouders als ouders en met hun vragen en behoeften in het vizier krijgen, wordt ook verder gezet tijdens de groepsbijeenkomsten. De ervaringen en verwachtingen worden verder geëxpliciteerd. Onderzoek bevestigt het belang van dit proces. Aandacht besteden aan de ingebrachte thema's en aan de verwachtingen en attitudes van de deelnemers, verkleint de kans tot afhaken (Slot, 2004). Het voeren van discussies waarin ouders hun ervaringen kunnen delen en kunnen luisteren naar de ervaringen van anderen, is een kritisch element voor het welslagen van de bijeenkomsten (Zeedyk et al., 2002). Voor veel van de deelnemers kan het echter de eerste keer zijn dat zij met derden (andere ouders en groepswerkster) in gesprek gaan of communiceren over hun gezins- en opvoedingssituatie (Vandemeulebroecke & Nys, 1999). De groepswerkster en/of andere deelnemers staan dan ook voor de opdracht om hen uit te nodigen om hun eigen verhaal te vertellen, te expliciteren hoe zij omgaan met hun kinderen, wat ze moeilijk vinden, waarover ze tevreden zijn en wat hun verwachtingen zijn. Belangrijk daarbij is de aangebrachte thema's onbevooroordeeld en niet vanuit een tekort-analyse te benaderen (supra, 2.3.4).

Structureren en verhelderen van vragen, ervaringen en verwachtingen

Om de vooropgestelde doelstellingen te bereiken, zal de groepswerkster, naast het creëren van ruimte voor de verhalen van de deelnemers over hun gezins- en opvoedingssituatie, er ook voor moeten zorgen dat er iets aan toegevoegd wordt. Ze moet zorgen dat er vruchtbare groei- en leermogelijkheden zijn, dat er bijvoorbeeld aan het opvoedingsperspectief gewerkt kan worden. Van de begeleidster wordt m.a.w. een verhelderende en structurerende inbreng verwacht. We beklemtonen nogmaals dat deze zogenaamde toetsing en optimalisering in feite een reflectie over de doelstellingen en de aangewende middelen in de opvoeding betreft die niet van buiten uit gebeurt, maar wel in dialoog met de ouders. Ook de betekenis van derden in de opvoeding, de relatie met de partner, de gezinscontext enz. kunnen daarbij niet onbesproken blijven. Zowel het aanwenden van verschillende inhouds als het inzoomen op een specifieke invalshoek en het gebruik van verschillende werkvormen bieden concrete mogelijkheden om dit te realiseren (verder, 2.4.4 e.v.).

Inbrengen van nieuwe perspectieven

Het belang om ruimte te creëren voor het ‘het inbrengen van nieuwe perspectieven’ werd eerder reeds vanuit verschillende theoretische kaders toegelicht (supra, 2.2.2). Zo wijzen Jansen & Klercq (1992, p.101) op het belang om de ingebrachte persoonlijke ervaringen te confronteren met een meta-theorie (*‘theoretically informed views and visions of society’*) of externe kennisbronnen. Deze meta-theorie dient als uitdaging voor de dominante vooroordelen en onbereflecteerde vooronderstellingen en moet meer zijn dan het louter uitwisselen van ‘hier en nu argumenten’. Specifiek inzoomend op de opvoedingsthematiek onderschrijft ook de theorievorming over de kwaliteit van de ouderlijke cognities en over het ouderlijk perspectief nemen het belang van dit proces (zie o.m. Deković & Janssen, 1994; Goodnow & Collins, 1990; Newberger & White, 1989; Thomas, 1996).

Zoals eerder al vermeld (supra, 2.2.2), komt het er op aan dat het concrete verhaal (de ervaring, de anekdote) van de deelnemers overstegen wordt en verschillende perspectieven uitgelicht en ingebracht worden. De uitwerking van deze benadering komt bij de bespreking van de inhouds (2.4.4) aan bod, we beperken ons hier tot de veelbetekenende onderzoeksbevindingen van Sameroff & Feil (zie Goodnow & Collins, 1990, p.141): *‘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.’ Dit citaat verwijst uitdrukkelijk naar de verschillende invloeden die zich in de opvoeding van kinderen kunnen laten gelden. Het brengt ons terug bij de basistheorieën van het groepswerk: de transactionele en ecologische visie op gezinsopvoeding en de contextuele gezinstheorie (supra, 2.1.3).

Het uitlichten en inbrengen van nieuwe perspectieven betreft niet alleen het kind- en oudergedrag, ook het eigen functioneren, informele en formele relatieverbanden, maatschappelijke dienstverlening enz. zijn vanuit verschillende perspectieven in beeld te brengen. Gelet op de impact van het persoonlijk functioneren op de responsiviteit tegenover hun kinderen, onderschrijven Berns & Baldwin (1993) het belang van zelfzorg, ondersteuning en de exploratie van de persoonlijke noden van de ouders. Volwassenen gaan immers soms voorbij aan het feit dat ook zij op sommige momenten ‘nurturance, guidance or companionship’ nodig hebben.

Evaluatie

Zoals eerder vermeld, staan de verschillende componenten voortdurend met elkaar in verbinding en is het de taak van de begeleidster om zich, voortdurend reflecterend, evaluerend en bijsturend binnen dit componentenveld te bewegen. Dit proces van permanente evaluatie en bijsturing is een onmisbaar element in het groepswerk. Dit sluit aan bij de evaluatieprincipes zoals die vanuit het empowermentconcept geformuleerd worden. Evaluatie wordt daarbij begrepen als een ontwikkelingsproces dat deel uitmaakt van het empowermentproces. Zelfevaluatie en reflectie zijn de centrale acties en dragen bij tot de vanuit het empowermentconcept vooropgestelde doelstellingen (cf. zelfbepaling of het verwerven van controle) en het verbeteren van de actiestrategie waaraan personen deelnemen (Fetterman et al., 1996; Zimmerman, 1999). We beklemtonen daarbij dat zelfevaluatie en reflectie zowel op het niveau van de deelnemers als op het niveau van de groepsbegeleidster van belang zijn. Arcus (1995, p.342) geeft in dat verband een belangrijk signaal “... few family life educators have explicitly identified their underlying assumptions, and even fewer have critically examined these assumptions to determine whether they are still warranted, given changing social conditions and the changing nature of relevant knowledge.” Vertaald naar het opvoedingsondersteunend groepswerk betekent

dit dat evaluatie, in wezen ingesloten zit in het (vormings-) proces en gerealiseerd wordt in de reflectie van deelnemers én groepsbegeleidster over de doelstellingen en aangewende middelen in de opvoeding respectievelijk het vormingsproces (Vandemeulebroecke, 2001).

Concreet betekent dit dat tijdens de bijeenkomsten de deelnemers bevraagd worden over hun gezins- en opvoedingssituatie en de (al dan niet gewenste) veranderingen die zich op dat vlak voorgedaan hebben. Op het einde van de reeks, tijdens de laatste bijeenkomst, wordt een evaluatiemoment ingebouwd waarbij de deelnemers een aantal vragen voorgelegd krijgen over het groepswerk en de impact daarvan op hun gezin. Deze vragen worden met de groep overlopen of worden in groepjes van 3 à 4 deelnemers besproken. In deze gesprekken zijn het verloop en de inhoud van de groepsbijeenkomsten aan de orde, alsook de gezins- en opvoedingssituatie en de zich al dan niet voorgedane en/of gewenste veranderingen, de (onvervulde of nieuwe) behoeften aan ondersteuning.

Op begeleidsterniveau is de eerder vermelde reflectie moeilijk in waarneembare termen of acties te omschrijven. Het vraagt een basishouding van voortdurende reflectie of evaluatie van haar positie (supra, 2.2.3), van de wijze waarop zij aan het groepswerk vorm geeft en de uitgangs- en handelingsprincipes van het groepswerk implementeert. Deze zelfreflectie kan mee van buitenuit gestimuleerd worden. We denken hier concreet aan de stimulerende rol of de concrete aanzet die door een coach of supervisor respectievelijk in co-begeleiding of supervisie gegeven kan worden. Ook het voorleggen van de werking aan een breder praktijk- en wetenschappelijk forum (publicaties, studiedagen en seminaries) draagt daartoe bij. Deze reflectie door externen, is niet alleen een stimulans tot reflectie bij de begeleidsters, de organisatie, de verwijzers of sociale sleutelfiguren, het heeft ook bijgedragen tot de ontwikkeling van het nu voorliggende kader voor het groepswerk.

Het belang om niet alleen op microniveau, maar ook op meso- en macroniveau evaluatie in te bouwen, vinden we zowel in het ecologische denkkader als het empowerment-gedachtengoed terug. Dat laatste verwijst uitdrukkelijk naar verschillende, met elkaar verbonden proces-, analyse- en evaluatieniveaus (individueel, groep, organisatie en gemeenschap) en stelt dat sociale verandering maar mogelijk is wanneer de resultaten ook naar de (lokale) gemeenschap vertaald en bekend gemaakt worden (Zimmerman, 1999).

2.4.4 Inhouden

De realisatie van de beschreven processen kan vanuit verschillende, sterk met elkaar verweven, invalshoeken aangedreven worden. Verschillende inhoudelijke pistes of perspectieven bieden een instap voor de vooropgestelde reflectie. De hier opgenomen inhouden zijn niet meer dan handgrepen of mogelijk te volgen pistes die ertoe kunnen bijdragen dat de ervaringen en verwachtingen geëxpliciteerd, gestructureerd en verhelderd worden en dat nieuwe perspectieven ingebracht worden en zodoende bijdragen tot het ‘perspective thinking’ (zie Thomas, 1996). Deze inhouden worden ons aangereikt vanuit de onderkende basiscomponenten of aspecten van de opvoedingsrelatie. Concreet betreft het de situering van de opvoeding in een ruimere sociale context en in een tijdsperspectief en het werken met de handelings- en de betekeniscomponent.

De situering van de opvoeding in een ruimere sociale context en tijdsperspectief

Eerder hebben we al gesteld dat het belangrijk is om de opvoeding niet los te koppelen van het gehele gezinsleven en van de omgeving waarin de opvoeding zich afspeelt. Effectieve veranderingen op cognitief, affectief en gedragsvlak realiseren, vraagt dat de gezinsdynamiek en context mee in rekening wordt gebracht (Kumpfer & Alvarado, 2003) of dat op meerdere domeinen gewerkt wordt (Deković et al., 2003). Zo moeten naast thema’s die verwijzen naar gezinsinterne processen, ook thema’s die verwijzen naar de relatie van het gezin en/of de gezinsleden met de verschillende systemen uit de gezinscontext aan bod komen. Dit biedt de kans om ook de perspectieven van afwezig (bv. kind, partner, leeftijdsgenoten, leerkracht, maatschappelijk werker enz.) ter bespreking te brengen (supra, 2.4.3). Concreet kan bijvoorbeeld aan de deelnemers gevraagd worden om vanuit hun eigen situatie de verschillende betrokkenen bij de opvoeding en de aanwezige beïnvloedingsferen of -factoren van de opvoeding in kaart te brengen, alsook het beschikbare steunnetwerk.

Om tegemoet te komen aan de complexe en over generaties heen lopende problematiek waarin de opvoedingservaringen, -vragen en -problemen veelal ingebed zijn (supra, 2.3), kan het plaatsen van de opvoeding in een tijdsperspectief aangewezen zijn. Baartman (1996, p.45) verwijst naar Beemer die stelt *‘dat de betrekking tussen ouder en kind een verwijzing bevat vanuit het heden naar het verleden, naar de afkomst van mensen, en naar de toekomst’*. De eigen ervaringen (verleden) zijn a.h.w. een voedingsbodem voor het inkleuren van de verwachtingen t.a.v. de huidige ouder-kindrelatie. Vanuit het

systeemdenken wordt aangenomen dat deze drie tijdsaspecten met elkaar verweven zijn in de vorm van een circulair proces en dat de acties in het heden een perspectiefwijziging op het verleden en de toekomst toelaten (Van Regenmortel, 1997). Naar het groepswerk vertaald, betekent dit dat we werken met de transgenerationale aspecten van het opvoeden of de dynamiek van verwachtingen en overtuigingen van ouders over hun kinderen en de opvoedingsrelatie (Boszormenyi-Nagy et al., 1991; Ghesquière, 1993; Van Crombrugge & Heylen, 1999). Berns en Baldwin (1993) schrijven op dat punt een modellerende rol toe aan de groepsbegeleiders. Ze moeten ouders aanmoedigen om terug te kijken naar hun eigen kindertijd, die al dan niet met tekort- of traumatische ervaringen gepaard ging. Zo kunnen onopgeloste problematieken, gevoelens en behoeften aan de oppervlakte komen, alsook de wijze waarop deze zich in de interactie met hun kinderen manifesteren.

Het is vanuit de meegedeelde ervaringen en bekommernissen dat ouders aangespoord worden om op zoek te gaan naar de geïmpliceerde en vaak onbereflecteerde vooronderstellingen en verwachtingen i.v.m. kind en opvoeding en dat voor het heden, het verleden en de toekomst. Concreet kan dat bijvoorbeeld door de ervaringen uit het eigen gezin van herkomst (herinneringen) aan de hand van meegebrachte foto's aan bod te laten komen (verder, 2.4.5). Merk op dat het terugkijken naar de eigen kindertijd een moeilijk en pijnlijk proces kan zijn. Sommige ouders zien mogelijk hun gedrag als een herhaling van negatieve ouderlijke praktijken waaraan ze zelf werden blootgesteld en waardoor deze pijnlijke herinneringen weer levend worden (Barlow & Stewart-Brown, 2001). Het ter discussie stellen van vroegere, gevestigde opvattingen of oordelen, kan de deelnemers ook confronteren met de inadequaatheid van hun vroegere kijk op kinderen, ouders en de ouderkindinteractie (Thomas, 1996). We beklemtonen daarbij dat we niet gericht zijn op het stellen en beantwoorden van de schuldvraag (over het ervaren verleden en de consequenties voor het heden en de toekomst). Wel willen we helpen betekenis geven aan de voorbije ervaringen, de huidige ervaringen en de toekomstverwachtingen.

De handelings- en betekeniscomponent

Een andere mogelijke ingang van waaruit de opvoeding of een concreet opvoedingsprobleem (bv. ter verheldering van de communicatieproblemen tussen ouders en kinderen, van meningsverschillen in de groep, enz.) besproken kan worden, is het werken met de basiscomponenten van de opvoeding (Colpin, 1999): de handelingscomponent (gedrag) en betekeniscomponent die met elkaar in wisselwerking zijn. Onderzoek naar de

effectiviteit van ondersteunings- en behandelingsprogramma's onderschrijft het belang om beide componenten in de ondersteuning of begeleiding te betrekken (Barlow & Stewart-Brown, 2001; Kumpfer & Alvarado, 2003). Binnen de betekeniscomponent, wordt een cognitief (opvattingen over kinderen en opvoeden), een conatief (wat ouders nastreven in de opvoeding) en een affectief aspect (de begeleidende emoties en gevoelens) onderkend. Op cognitief vlak zien we dit bijvoorbeeld vertaald in het uitbreiden van de kennis of het inzicht in hun kinderen en hun ontwikkeling, in zichzelf en in manieren om de ontwikkeling van kinderen te ondersteunen. Het eerder vermelde Reflective Dialogue Parent Education Design-Programma (Thomas, 1996), dat zich specifiek richt op het 'perspective thinking' en van daaruit op de verbetering van de opvoedingskwaliteit, werkt bijvoorbeeld met in de literatuur onderschreven ontwikkelingsbevorderende dan wel -belemmerende factoren die ze tegenover elkaar plaatsen. Bijvoorbeeld: sensitiviteit tegenover ongevoeligheid, responsiviteit tegenover apathie en passiviteit, wederkerigheid tegenover opdringerigheid (bv. overstimulering) en steun tegenover dominantie. Belangrijk is dat ouders dit ook vertaald zien naar hun situatie, zich kunnen inleven in hun kinderen en de motieven voor het gedrag van hun kinderen ook begrijpen (Barlow & Stewart-Brown, 2001).

Het expliciteren van de verschillende componenten van de opvoeding laat toe dat ouders kunnen zien dat er meerdere referentiekaders zijn voor de opvoeding, dat het gestelde opvoedingsgedrag een bepaalde betekenis heeft en dat die betekenis niet noodzakelijk voor alle betrokkenen dezelfde is. Het laat ook toe dat het perspectief van de afwezige(n), zijn of haar gedrag en betekenisverlening, in het gesprek ingebracht wordt. Het leren perspectief nemen blijkt van essentieel belang te zijn in het leren redeneren over kinderen, ouderschap, de ouder-kindrelatie en de rol van derden in de opvoeding (Gerris, 1997; Gerris, Deković & Janssens, 1997). Baartman (1996) ziet het opvoedend handelen als het resultaat van een interpretatie- en duidingsproces. De opvattingen, verwachtingen, wensen, verlangens en belevingsaspecten (Baartman spreekt hier over ouderlijke cognities) vervullen een mediërende rol tussen het gedrag van het kind en de reactie van de ouder of opvoeder (Colpin & Grietens, 2000; Goodnow, 1995; Goodnow & Collins, 1990; Newberger & White, 1989). De kwaliteit van het ouderlijk redeneren (Baartman spreekt over opeenvolgende stadia van het pedagogisch besef) beïnvloedt de kwaliteit van de opvoedingsrelatie. Zo zijn ouders met een hoger niveau van ouderlijk redeneren meer

geneigd om warm en ondersteunend gedrag te stellen t.a.v. hun kind en om democratische en autoritatieve controle uit te oefenen.

Uit de literatuur blijkt dat het bijzonder relevant is om op betekenisniveau, aan ouderlijke cognities en de kwaliteit van het ouderlijk redeneren te werken. Zo stellen Morrissey-Kane en Prinz (1999, p.193-194) dat *'a direct discussion and modification of parental cognitions will surely help facilitate the parent's continued involvement in the child and adolescent treatment process.'* en *'without modifying parental attributions, the parents would maintain their expectations for failure and inconsistently implement the treatment recommendations, thus confirming their expectations for failure. This may lead to treatment rejection and possible dropout.'* Het is dan ook belangrijk om snel zicht te krijgen op ouderlijke beslissings- en verklaringsprocessen en het gebruik van hulp of ondersteuning. Meer nog, het kan één van de werkpunten of thema's in het groepswerk zijn die niet alleen de deelname aan het groepswerk, maar ook het beroep doen op andere diensten, hulp- of ondersteuningsvormen kan verbeteren. Daarnaast stellen Deković en Janssen (1994, p.233) dat met het oog op de transfer, het belangrijk is om niet zozeer *'specifieke gedragingen te leren of situatiegebonden oplossingen aan te bieden'*, maar om *'ouders te helpen de achterliggende processen te begrijpen.'*

Onderzoek toont aan dat een verandering inzake de kwaliteit van het ouderlijk redeneren, onrechtstreeks de kwaliteit van de opvoedingsrelatie beïnvloedt (Deković & Gerris, 1992; Deković & Janssen, 1994; Goodnow, 1995; Goodnow & Collins, 1990; Newberger & White, 1989). Vanuit deze optiek is het *'pedagogisch beseft'* één van de relevante inhouden waarmee in het groepswerk gewerkt kan worden (Thomas, 1996). Het omvat de dimensie 'perspectief nemen' en de 'morele dimensie', die aan elkaar verbonden zijn. De laatst vermelde dimensie verwijst naar *'de onderkenning van wat in het belang van het kind is'* (Baartman, 1996, p.49). Hierin ligt de kern van de ouderlijke verantwoordelijkheid ingesloten. Het brengt ons terug bij het onderschreven belang om verantwoordingsvragen in het groepswerk op te nemen en te bespreken (supra, 2.1.3 en 2.2.2).

Naast het expliciet ter sprake brengen van de verschillende betekeniscomponenten van de opvoeding, kan het ook nodig zijn om actief aan opvoedings en/of copingvaardigheden te werken (Baartman, 1996; Patterson et al., 2005; Smith, 1997). Werken aan de ouderlijke vaardigheden kan door het bespreken en inoefenen van strategieën om met moeilijk gedrag

om te gaan. Andere voorbeelden zijn het leren waarderen en prijzen van hun kinderen, meer kindgericht ageren, positief communiceren met kinderen en anderen enz. Aansluitend bij het ter sprake brengen van de verschillende invalshoeken van waaruit de opvoeding of het opvoedingsprobleem bekeken kan worden, is het belangrijk dat de deelnemers aangemoedigd worden om op zoek te gaan naar alternatieven om aan de opvoedingssituatie vorm te geven of opvoedingsproblemen aan te pakken. Concreet worden de verschillende deelnemers aangesproken op hun opvoedingservaringen om van daaruit op zoek te gaan naar mogelijke oplossingsstrategieën en gedragsalternatieven. Ze worden aangespoord om deze in het groepswerk zelf (bv. door hen te vragen om op hun kind te reageren, door hen in een rollenspel een alternatieve aanpak te laten uitvoeren) en ook thuis toe te passen. Het samen met de deelnemers op zoek gaan naar oplossingsstrategieën en gedragsalternatieven en deze strategieën en gedragsalternatieven vanuit hun eigen context uitvoerig bediscussiëren is bijzonder belangrijk. Zoals eerder vermeld (supra, 2.4.2), is het immers niet evident om het aangeleerde ook in de thuissituatie toe te passen, in het bijzonder wanneer de partner niet aan het programma deelneemt (Mockford & Barlow, 2004). Het onvoldoende gesteund worden door de partner om het geleerde toe te passen, de mogelijke discrepantie in de opvoedingspraktijk van de deelnemende en de niet-deelnemende ouder (supra, 2.4.2), het drukke leven waarin de nieuwe aanpak moeilijk ingepast geraakt of het gebrek aan tijd om samen op te voeden hypothekeert de implementatie van het aangeleerde. Door het uitdrukkelijk ter sprake brengen van de perspectieven van de verschillende betrokkenen op de (te veranderen) situatie en de gezinscontext, kan gezocht worden naar misschien slechts kleine, maar haalbare veranderingen.

2.4.5 Werkvormen

In de literatuur vinden we een grote diversiteit aan werkvormen terug (Dekker, 1980; Marx, 2001). De doelen en de inhouden van de bijeenkomsten zijn veelal richtinggevend voor de ordening van de werkvormen (bv. kennismaking, taxatie van de beginsituatie, warming-up, bevordering van motivatie en betrokkenheid, informatieoverdracht, informatieverwerking, vorming van meningen en houdingen, verwerving van vaardigheden). Binnen deze doel- en inhoudgerelateerde indeling, kan vervolgens een verdere opsplitsing volgens hulpmateriaal of media doorgevoerd worden. Daarbij aansluitend kunnen we ook verwijzen naar het door Marx (2001) aangehaalde belang van het onderscheid tussen talige en niet-talige (of verbale en non-verbale) werkvormen. We gaan niet verder in op de in de literatuur beschreven grote diversiteit aan werkvormen. We geven enkel aan dat we, in navolging van Gehre &

Vandemeulebroecke (waar Cockx, 1998, naar verwijst), werkvormen als *'katalysators van de op gang te brengen processen'* beschouwen. Werkvormen kunnen *'een'* aanzet geven om aan de verschillende (eerder beschreven) inhouden en processen een concrete invulling te geven en om de vooropgestelde doelstellingen te bereiken. Bovendien weten we uit onderzoek dat een variatie aan methodes een goede discussie bevordert (Zeedyk et al., 2002). Actieve participatie of het gebruik van werkvormen die de interactie bevorderen zijn elementen die bijdragen tot de effectiviteit van een programma (Berns & Baldwin, 1993; Kumpfer & Alvarado, 2003). We bespreken beknopt verschillende werkvormen, die niet zozeer systematisch tijdens elke bijeenkomst *'moeten'* voorkomen, maar wel tijdens het groepswerk, al dan niet gecombineerd aangewend *'kunnen'* worden.

Verskillende groepsgespreksvormen

Een groeps gesprek kan op verschillende manieren gevoerd worden. Concrete voorbeelden zijn de brainstorming of vrije associatie, discussiegesprek (bv. op basis van stelling, confrontatie), vraaggesprek of wederzijds ondervragen (Dekker, 1980). Ook de DIP-methode is een creatieve manier om het gesprek met de doelgroep op gang te brengen (Smeyers & Wildemeersch, 1994).

Verskillende communicatievormen

Zowel verbale, non-verbale als een combinatie van communicatievormen komen in aanmerking om de opvoedingsrealiteit te herdenken (supra, 2.2). In het bijzonder vormen de door de deelnemers gehanteerde communicatiepatronen een aangrijpingspunt (Nys & Wouters, 2001). Exemplarisch vermelden we het denken en zich uitdrukken in extreme categorieën, dat aangegrepen wordt om tegenstellingen op te roepen (werken met contrasten), om alternatieve verklaringen te zoeken en hiervoor ook in de concrete ervaringen of situaties bevestiging te zoeken. Illustratief voor een combinatie van communicatievormen is het spreken in beelden of het gebruiken van metaforen. Metaforen bieden bijzondere mogelijkheden om de deelnemers een *'taal'* aan te reiken om over de opvoeding, hun gezinssituatie en hun ervaringen te spreken en daaraan te *'werken'*. Ook dramatechnieken en rollenspelen bieden daartoe mogelijkheden.

Materiaal uit de persoonlijke leefomgeving

Materiaal uit de persoonlijke leefomgeving staat voor biografisch materiaal, dat zowel verbaal, non-verbaal als in combinatie tot uitdrukking kan worden gebracht. Een illustratie daarvan is het werken met de levensverhalen, getuigenissen over het eigen

opvoedingsverleden, de eigen kinderen e.d. aan de hand van foto's. De door de deelnemers vermelde betrokkenen en onderlinge relaties (bv. al dan niet steunvend) kunnen ook in een schema gevisualiseerd worden.

Momenten waarin de kinderen betrokken worden

Werken met verschillende perspectieven, waaronder in het bijzonder het kindperspectief, is niet alleen mogelijk vanuit het voeren van een gesprek over het gedrag van de kinderen, hun belevingswereld enz. Ook het actuele gedrag van de aanwezige kinderen (bv. spelen, driftbui enz.) en de wijze waarop de deelnemers daarmee omgaan is een aangrijpingspunt of biedt mogelijkheden om een situatie vanuit verschillende perspectieven te bekijken (supra, 2.4.2).

Creatieve oefensituaties

Al dan niet verder bouwend op de hiervoor vermelde situaties waarin de kinderen in het groepswerk betrokken worden, kan het belangrijk zijn om het omgaan met verschillende (opvoedings)situatie in te oefenen (zie ook het eerder vermelde rollenspel). Verschillende situaties zoals de eetsituatie (bv. kind zelfstandig laten eten) of spelsituatie (bv. omgaan met speelgoed of boeken) kunnen aangegrepen worden om dagelijkse opvoedingspraktijken zoals het stellen van grenzen of het stimuleren van kinderen in te oefenen.

Gebruik maken van informele momenten

Zowel tijdens als buiten de eigenlijke groepsbijeenkomsten is het aangewezen dat de groepsbegeleidster de informele momenten optimaal probeert te benutten. Zo kan de groepsbegeleidster zich in de pauze van de groepsbijeenkomst terugtrekken waardoor de deelnemers op elkaar aangewezen zijn (cf. sociale ondersteuning) of kunnen informele groepsoverstijgende bijeenkomsten (bv. jaarlijks feest) of individuele contacten met deelnemers aangegrepen worden om de bekommernissen, behoeften en/of voortgang (verder) in beeld te krijgen.

2.5 Besluit

Zoals in het inleidend hoofdstuk vermeld, vormden voor vzw De Keerkring de vragen en bekommernissen van maatschappelijk kwetsbare gezinnen de aanleiding voor het opzetten van opvoedingsondersteunend groepswerk. De vormgeving in de praktijk en de reflectie daarop resulteerden in de voorliggende wetenschappelijke onderbouwing van het

groepswerk. De reflectie leerde ons dat als we bottom up willen werken en mogelijke individuele verschillen tot hun recht willen laten komen, of m.a.w. *'vraaggericht'* willen werken, we alleen maar een aantal bakens voor het opvoedingsondersteunend groepswerk kunnen uitzetten. Deze bakens weerspiegelen een op wetenschappelijke gronden gekozen samenhangend geheel van uitgangspunten en handelingsprincipes voor het organiseren en uitvoeren van het groepswerk. Vanuit verschillende conceptuele kaders, disciplines en benaderingen werden ons principes en inzichten aangereikt. De transactionele en ecologische visie op gezinsopvoeding (m.i.v. erkenning van verschillende componenten van de gezinsopvoeding) en de contextuele gezinstheorie nemen een centrale plaats in. Deze visies omvatten aansluitingspunten bij het structureel beschrijvings- en verklaringsmodel van kansarmoede (Van Regenmortel, 1997; Vranken et al., 1995) en het empowermentgedachtengoed, wat op zijn beurt aansluit bij de competentiebenadering die binnen de agogische literatuur onderschreven wordt. Ook de theorie van het pedagogisch perspectief nemen (Deković & Janssen, 1994; Gerris et al., 1997) en de theorievorming over het zinstichtend gesprek of de verantwoordingsdiscussie (Thomas & Arcus, 1992; Van Crombrugge & Vandemeulebroecke, 1992) nemen een belangrijke positie in. Deze benaderingen maken ook de verbinding met het agogisch perspectief, waarbij we o.m. aanknopingspunten vinden in de communicatieve cultuur (Leirman, 1993), het sociaal leren (Wildemeersch, 1995) en het ervaringsleren (Jansen & Klercq, 1992).

De integratie van deze verschillende kaders, resulteert in een open en veelzijdig programma waar op verschillende niveaus en domeinen gewerkt wordt. Dit werd hoofdzakelijk ingegeven door de complexiteit van de moeilijkheden waarmee maatschappelijk kwetsbare gezinnen geconfronteerd worden en de bevindingen van het onderzoek naar ouderprogramma's. Deelnemers en begeleiders nemen een centrale positie in, elk met hun eigen kennis en kunde. Het is een open, bottom-up programma waarbij de vragen en bekommernissen van de deelnemers centraal staan. Dit betekent dat niet alleen opvoedingsvragen, maar ook vragen over het gezinsfunctioneren, de leefsituatie enz. aan bod kunnen komen. Van begeleiders wordt in het bijzonder verwacht dat zij zich reflecterend, evaluerend en bijsturend, binnen het geschetste componentenveld kunnen bewegen en bij henzelf en de verschillende betrokkenen (de deelnemers, de organisatie, sociale sleutelfiguren, maatschappelijke diensten enz.) een leerproces op gang kunnen brengen. Dit gebeurt door het uitwisselen, structureren en verhelderen van de vragen, de ervaringen en de verwachtingen en het in dialoog inbrengen van nieuwe perspectieven.

Zodoende kunnen leerprocessen verschillende aspecten of levensdomeinen van het gezinsleven omvatten, alsook de ruimere maatschappelijke context. *'Perspectief³ gericht'* heeft voor het groepswerk dan ook een veelzijdige betekenis. Het verwijst naar 'de kunst' om de verschillende dimensies (gedrag en betekenis, persoonlijk functioneren, opvoeden, wonen, werken enz.) van wat gezegd wordt (vragen, ervaringen, verwachtingen) in beeld te krijgen, om vanuit verschillende invalshoeken (ouder, partner, kind, broer/zus, hulpverlener enz.) naar die verschillende dimensies te kijken, ze 'in perspectief te plaatsen' en op zoek te gaan naar nieuwe inzichten, standpunten en perspectief biedende alternatieven. Het groepswerk beoogt op die manier aan gezinnen die vaak met een veelheid aan complexe moeilijkheden geconfronteerd worden én aan de betrokkenen uit de omgeving, een uitzicht te geven op nieuwe ontwikkelingen.

³ Van Dale, 1999, dertiende herziene uitgave

I (de)

1. de kunst om voorwerpen zo op een plat vlak af te beelden, dat zij driedimensionaal lijken
2. wijze waarop zichtbare voorwerpen zich van een bepaald punt uit aan het oog vertonen,... het is goed volgens de perspectief (I) getekend, zodat er diepte in zit

II (het)

1. vergezicht (mooi zicht hebben vanuit bepaalde positie), standpunt (vanuit iemands perspectief kijken)
2. (fig.) (m.betr.t. de tijd) vooruitzicht, toekomst, vooruitzicht op goede ontwikkeling, uitzicht geven op nieuwe ontwikkelingen, of: een nieuwe kijk geven op het bedoelde (ook wel m.betr.t. het verleden), historisch perspectief, beschouwing in verband met het ontstaan en de ontwikkeling in de tijd, en de tijdsomstandigheden

3 Evaluatie van het vraag- en perspectiefgericht opvoedingsondersteunend groepswerk

‘De overtuiging wint veld dat betekenissen niet aanwezig zijn en geconstateerd worden, maar grotendeels pas geproduceerd worden (of althans geëxpliciteerd) in wisselwerking met de onderzoeker en diens instrumenten. Niet alleen zijn betekenissen zo in zekere zin een product van het onderzoek, maar ook brengt het onderzoek een blijvende verandering teweeg omdat de onderzochten de geproduceerde betekenissen onthouden en een rol laten spelen in hun verdere handelen: onderzoek brengt een leerproces teweeg.’

(Wardekker, 1998, p.215)

Verder bouwend op de theoretische verantwoording van het groepswerk (zie hoofdstuk 2), richt het tweede deel van ons onderzoeksproject zich op de betekenis van het groepswerk in de praktijk. We focussen op het beantwoorden van de eerder vermelde onderzoeksvragen (supra, 1.2.2): (1) Slagen de groepsbegeleidsters erin om conform het theoretisch kader te werken?, (2) Zijn er factoren die de implementatie van het ontwikkelde kader bevorderen of belemmeren?, (3) Wat zijn de resultaten van het groepswerk? en (4) Zijn er factoren die het behalen van resultaten bevorderen of belemmeren? De antwoorden op de verschillende onderzoeksvragen staan in de hierna volgende hoofdstukken beschreven.

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe we vat kunnen krijgen op de implementatie (processen) en de uitkomsten (output) van het groepswerk en op de factoren die daarop een invloed kunnen hebben. We vertrekken van het kwaliteitskader voor opvoedingsondersteuning (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004). Het is onze uitvalsbasis om de randvoorwaarden en processen op verschillende niveaus (micro, meso en macro) en de uitkomsten van het groepswerk in kaart te brengen (3.1). Vervolgens tekenen we de krijtlijnen van het onderzoek uit, wat zich vertaalt in de onderzoeksopzet en -opbouw (3.2). Daarna bespreken we het onderzoeksinstrumentarium (3.3), gevolgd door de respons of onderzoeksdeelname (3.4). In een laatste punt (3.5) beschrijven we samenvattend de karakteristieken van dit onderzoek.

3.1 Kwaliteitskader voor opvoedingsondersteuning

Zoals hiervoor vermeld, vormt het kwaliteitskader voor opvoedingsondersteuning het vertrekpunt om het groepswerk te evalueren. De specificiteit van het

opvoedingsondersteunend groepswerk (zie hoofdstuk 2), vroeg verschillende aanpassingen. We volgen de tweedeling: procesfactoren en -indicatoren (zie 3.1.1) en outputfactoren en -indicatoren (zie 3.1.2). Daarbij nemen we ook beïnvloedende factoren die zich op proces- en/of outputniveau kunnen laten gelden. Deze indeling laat toe dat de veelheid aan factoren en indicatoren hanteerbaar blijft en overzichtelijk te beschrijven is.

3.1.1 Procesfactoren en -indicatoren

Een antwoord geven op de vraag *of de groepsbegeleidsters erin slagen om conform het theoretisch kader te werken (onderzoeksvraag 1)* is slechts mogelijk als we over criteria beschikken, op basis waarvan beoordeeld kan worden of de groepsbegeleidsters erin slagen om conform het theoretisch kader te werken (zie o.m. De Groot in De Munter, 1999-2000). Deze indicatoren kunnen niet anders dan in algemene termen geformuleerd worden. We vertrekken immers van een geheel van uitgangs- en handelingsprincipes en niet van een vooraf concreet uitgeschreven programma (zie hoofdstuk 2). Deze uitgangs- en handelingsprincipes vinden we in belangrijke mate terug in de procesfactoren uit het kwaliteitskader voor opvoedingsondersteuning. De procesfactoren staan in dat kader voor *'het geheel van pedagogische en organisatorische interventies om de vooropgestelde doelstellingen te bereiken'* (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004, p.68). Voor het groepswerk betekent dit dat we verwachten dat de groepsbegeleidster in een concrete situatie (bv. een vraag of getuigenis van een deelnemster) werkt volgens de uitgangs- en handelingsprincipes van het groepswerk. Dit vertaalt zich in de volgende proces- of implementatieaspecten: de werkingsprincipes van empowerment, de inhouden en thema's, de opstelling van de begeleidsters en de evaluatie. Schema 1 (op de volgende bladzijde) geeft een overzicht van de in ons onderzoek opgenomen procesfactoren en -indicatoren op microniveau. Merk op dat sommige procesindicatoren, bijvoorbeeld 'structurele betrokkenheid (dialogoog) met de ouders' en 'dialogale relatie' meermaals terugkomen. Andere factoren en indicatoren sluiten heel sterk bij elkaar aan of zijn niet altijd strikt te onderscheiden. Voorbeelden daarvan zijn flexibel werken (werkingsprincipes van empowerment), vraaggestuurd werken (thema's en inhouden) en de faciliterende opstelling en dialogale relatie (opstelling van de begeleidsters). Deze sterke aansluiting is niet verwonderlijk, aangezien de opstelling van de begeleidsters een vertaalslag is van de (werkings)principes van empowerment.

Schema 1: Overzicht van de procesfactoren en -indicatoren op microniveau (indicatoren tussen haakjes werden niet bij dat punt, maar elders opgenomen)

MICROSYSTEEM: Niveau van het aanbod

WERKINGSPRINCIPES VAN EMPOWERMENT

- positief vertrekpunt
 - o ruimte: ervaringen, deskundigheid, reflexiecapaciteiten inbrengen
 - o stimulans: sterke kanten inzetten voor oplossen van problemen
 - o aanspreken en bevorderen draagkracht en probleemoplossend vermogen
- procesmatig werken
 - o afstemming relatie groepsbegeleidster - deelnemers en deelnemers onderling
 - o beklemtonen van het proces
- flexibel werken
 - o inbrengen vragen, doelen en gewenste resultaten
 - o diversiteit aan werkvormen
- kinderen betrekken
 - o inbrengen van het kindperspectief en het interrelationeel karakter van opvoeden (zie ook procesmatig werken)
 - o activiteiten voor of samen met de kinderen

INHOUDEN, THEMA'S

- dagelijkse opvoedingsthema's ingebed in ruimere maatschappelijke context
 - o open staan voor alle geïnteresseerde ouders: zie activering, werving en toeleiding (hoofdstuk 2 en hoofdstuk 4)
 - o (tijdige doorverwijzing bij intensieve problematiek, zie houding en positie begeleidster)
 - o aan bod komen van verschillende soorten (dagelijkse) vragen
- verscheidenheid aan opvoedingsmodellen bespreken en terugkoppelen (zie dagelijkse opvoedingsthema's en procesmatig werken)
- vraaggestuurd werken
 - o concrete, dagelijkse opvoedingsvragen, ervaringen enz.
 - o (structurele betrokkenheid (dialogoog) met de ouders, zie dialogale relatie)
 - o (verkenning van levende thema's, zie dagelijkse opvoedingsthema's)

OPSTELLING VAN DE BEGELEIDSTERS

- faciliterende houding
 - o begeleidsters houden zich op achtergrond: wel/geen ongevraagd advies geven/dominant zijn
 - o (mogelijkheid geven capaciteiten te versterken: zie positief vertrekpunt)
 - o verschillende activiteiten: emotionele steun, informatie, advies enz.
- dialogale relatie
 - o (samen zoeken naar mogelijke oplossingen en antwoorden, zie positief vertrekpunt)
 - o (communicatief proces begeleidster - ouders - ouders onderling, zie procesmatig werken)
 - o (ouders actief betrokken inzake vormgeving activiteiten, zie flexibel werken)
 - o rol in groep expliciteren
 - o (afstemming begeleidster - ouders, zie procesmatig werken)
 - o (ruimte voor uitwisseling en met elkaar delen van ervaringen, zie procesmatig werken)
 - o deskundigheid inbrengen met respect voor onderlinge gelijkwaardigheid
 - o (perspectief van kinderen tijdig (laten) inbrengen, zie procesmatig werken)
 - o (samen met ouders reflecteren over eigen opvoedingsmodel, zie opvoedingsmodellen bespreken en terugkoppelen)

OPSTELLING VAN DE DEELNEEMSTERS EN DE ONDERSTEUNINGSMOEDERS (zie indicatoren bij werkingsprincipes van empowerment, inhouden en thema's en opstelling begeleidsters)

EVALUATIE

- procesevaluatie
 - o continue aandacht voor evaluatie (zie ook procesmatig werken, opstelling begeleidsters)
 - o toetsen van het aanbod: oordeel van ouders over de kwaliteit (sterktes en zwaktes) van het aanbod
 - o aanpassen/optimaliseren van het aanbod in dialoog met de ouders, cf. op basis van feedback/oordeel van ouders
 - o terugkoppeling van de evaluatie naar de ouders
- (productevaluatie: zie outputfactoren en -indicatoren, Schema 4 en Schema 5)

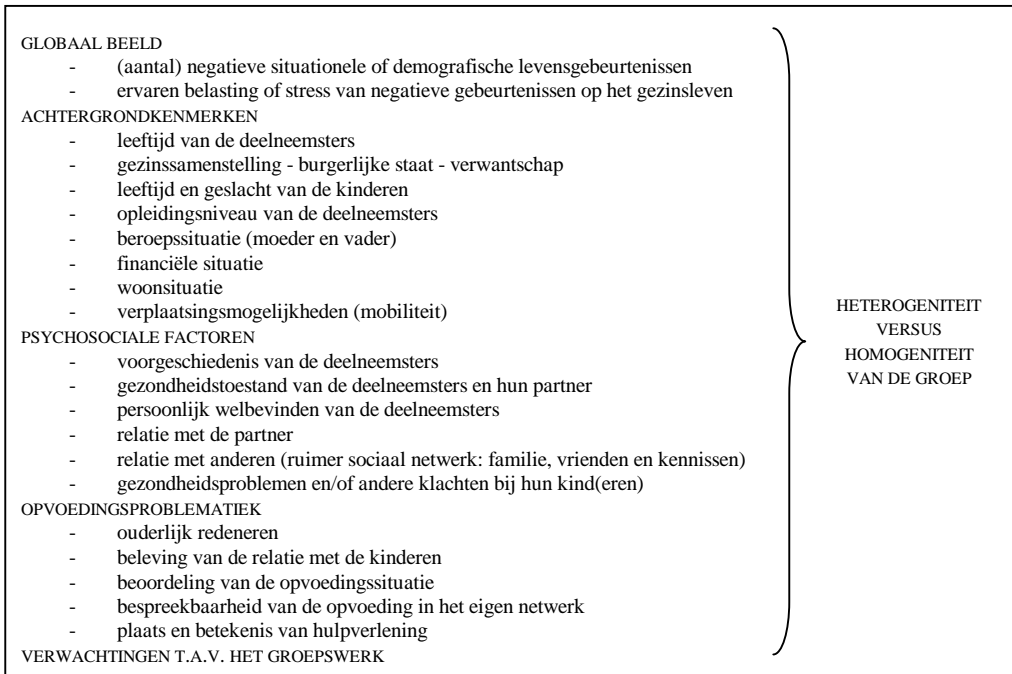
Bij de analyse van de procesfactoren proberen we uitdrukkelijk de houding en de positie van de deelnemers in beeld te brengen. Dit sluit aan bij ons uitgangsprincipe dat stelt dat zowel de inhoudelijke als de formele inbreng van de deelnemers bijzonder belangrijk is. Daarbij aansluitend gaan we ook na welke betekenis de deelnemers aan de ondersteuningsmoeders toekennen. Een schematisch overzicht van de wijze waarop we deze procesfactoren en indicatoren in ons onderzoek bevraagd hebben, staat in 3.3.6 op p.107 e.v.

Een antwoord geven op de vraag naar de implementatie van het groepswerk (onderzoeksvraag 1) brengt onvermijdelijk ook *factoren* in beeld **die deze implementatie bevorderen, dan wel belemmeren (onderzoeksvraag 2)**. Onze literatuurstudie (zie hoofdstuk 2 en in het bijzonder Hosman & Veltman in Burggraaff-Huiskes, 2001a; Moran & Ghate, 2005; Weiss, 1988), brengt twee grote groepen beïnvloedende factoren aan de oppervlakte: het groepswerk en de deelnemers.

Op *deelnemersniveau* treden de individuele kenmerken van de deelnemers op de voorgrond (zie Schema 2 op de volgende bladzijde). Meer concreet betreft het achtergrondfactoren (bv. leeftijd van de deelnemers, leeftijd van het kind, gezinssamenstelling; socio-economische situatie), psychosociale factoren (bv. motivatie, persoonlijk welbevinden), specifieke of bijzondere problematieken (bv. ontwikkelingsstoornis, psychiatrische problematiek) en contextfactoren zoals (bv. contacten met en/of ondersteuning van andere hulpverleners en/of de sociale omgeving, het beschikbaar sociale netwerk). Als we naar het geheel van deelnemers kijken, dan komt de groepssamenstelling in het vizier. Groepskenmerken zoals heterogeniteit versus homogeniteit, familiale en/of andere nauwe banden of relaties tussen de deelnemers zijn daar voorbeelden van.

Het kwaliteitskader voor opvoedingsondersteuning beschouwt al deze aspecten op deelnemersniveau als inputfactoren en -indicatoren (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004). In zekere zin zijn ze ook de uitkomst of het resultaat van de implementatie van het groepswerk, in het bijzonder van het 'activerings-, werving- en toelidingsproces' (verder, 4.5). Ander onderzoek (zie o.a. Colpin, Nys, Vandemeulebroecke & De Munter, 1998) liet ons toe om de voorgaande lijst van factoren verder uit te breiden en te herordenen, wat resulteerde in het volgende schema.

Schema 2: Beïnvloedende factoren op deelnemersniveau



Inzake het *groepswerk* onderscheiden zich factoren die te maken hebben met het theoretisch kader zelf (cf. de uitvoerbaarheid van de uitgangs- en handelingsprincipes van het groepswerk, zie Schema 1 op p.65), de groepsbegeleidster (competenties, vaardigheden, opleiding en supervisie, ervaring enz.) en de context waarbinnen het groepswerk plaatsvindt. De context betreft zowel de locatie, de infrastructuur, het al dan niet werken met en/of aanwezigheid van kinderen, als de aanverwante en/of samenwerkende diensten en voorzieningen (cf. de mate waarin en de wijze waarop ze mogelijke deelnemers over een opvoedingsondersteunend initiatief aanspreken, doorverwijzingsmogelijkheden enz.). Dit brengt ons bij het mesoniveau. Factoren op meso- of organisatieniveau creëren belangrijke randvoorwaarden voor de realisatie van de eerder vermelde processen (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). In eerste instantie denken we aan een aantal praktisch-organisatorische aspecten zoals de locatie, de looptijd van de reeks, het aantal bijeenkomsten (zie Schema 3 op de volgende bladzijde). Zo moeten bijvoorbeeld de groepsbegeleidster, deelnemers én aanwezige kinderen hun *plaats* weten te vinden in de beschikbare locatie. Ook de visie van de organisatie op het werken met een specifieke doelgroep en de wijze waarop zich dat in een activerings-, wervings- en toelidingsstrategie vertaalt, is een belangrijke factor die voorafgaat aan het werken in groep. De analyse van deze factor en de analyse van de visie op opvoedingsondersteuning, de doelstellingen en de

doelgroep, kwam reeds in hoofdstuk 2 aan bod. In hoofdstuk 4 gaan we in op de vraag of de beoogde doelgroep bereikt wordt en gaan we op zoek naar factoren die een impact (kunnen) hebben op een al dan niet volgehouden deelname aan het groepswerk.

Voor de factor kwaliteitszorg (Schema 3), is de indicator ‘permanente kwaliteitsbewaking’ reeds in hoofdstuk 1 aan bod gekomen. Het feit dat de initiatiefnemers van vzw De Keerkring zelf vragende partij waren voor een evaluatieonderzoek, illustreert hun aandacht en zorg voor kwaliteit. Een belangrijk aspect van die permanente kwaliteitsbewaking is o.i. de permanente vorming en supervisie. Ook de mate waarin vzw De Keerkring inspeelt op algemene noden en hun aanbod daarop afstemt, nemen we in dit onderzoek op.

Schema 3: Overzicht van de procesfactoren en -indicatoren op mesoniveau (indicatoren tussen haakjes werden niet bij dat punt, maar elders opgenomen)

MESOSYSTEEM: Niveau van de organisatie	
VISIE OP OPVOEDINGSONDERSTEUNING	
- (Opteren voor een groeiemodel, zie hoofdstuk 2)	
DOELSTELLINGEN	} zie hoofdstuk 2
- (Bepalen van OO als doelstelling i.r.t. de algemene doelstellingen) - (Nastreven van empowerment)	
DOELGROEP(EN)	} zie activerings- wervings- en toeleidingsstrategie (hoofdstuk 2 en hoofdstuk 4)
- Voeren van een doelgroepenbeleid	
- Voeren van een toegankelijkheidsbeleid - Toeileiden van moeilijk bereikbare doelgroepen	
MIDDELEN	} PRAKTISCH-ORGANISATORISCHE ASPECTEN
- Infrastructuur (locatie) - Duur, looptijd, aantal bijeenkomsten	
RELATIE TOT DE CONTEXT	
- (Participatiestructuren: zie procesevaluatie, Schema 1)	
- (Netwerkvorming: zie Hoofdstuk 2 en outputfactoren, Schema 5)	
- (Opnemen van maatschappelijke verantwoordelijkheid: zie hoofdstuk 1 en Schema 5)	
- Terugkoppeling van de evaluatie naar de ruimere gemeenschap	
KWALITEITSZORG	
- (Permanente kwaliteitsbewaking: hoofdstuk 1 en ‘Vorming en supervisie personeel’)	
- Vorming en supervisie personeel	
- (Permanente aandacht voor maatschappelijke thema’s over opvoeding: zie hoofdstuk 1)	

De indicator ‘participatiestructuren’ die in het kwaliteitskader bij de factor ‘relatie tot de context’ hoort, beschouwen we als een onderdeel van de evaluatie op microniveau. Het is immers op microniveau, tijdens of aansluitend bij het groepswerk, dat deelnemers gehoord worden inzake de planning en organisatie van het groepswerk. De resterende indicatoren, netwerkvorming en het opnemen van maatschappelijke verantwoordelijkheid, zijn niet alleen belangrijk als voorwaarde voor de realisatie van opvoedingsondersteuning.

Door het groepswerk kunnen ze ook verder geoptimaliseerd worden en als een uitkomst beschouwd worden. Denk bijvoorbeeld aan de contacten tussen een groepslid, een leerkracht of hulpverlener en de groepsbegeleidster die als brugfiguur functioneert. Doorheen deze contacten kan het netwerk uitgebreid en sterker worden. Dit brengt ons bij de outputfactoren en -indicatoren.

Alvorens dieper in te gaan op de output van het groepswerk, gaan we in op de betekenis van het macroniveau voor het groepswerk. Het kwaliteitskader gaat uit van een wisselwerking tussen micro-, meso- en macroniveau en ziet de maatschappelijke aandacht voor opvoedingsondersteuning en de regelgeving op macroniveau als belangrijkste kwaliteitscriteria. Deze wisselwerking zagen we ten dele al weerspiegeld in de ontstaansgeschiedenis van het opvoedingsondersteunend groepswerk van vzw De Keerkring (zie 1.2). Het gebrek aan structurele aandacht en opvoedingsondersteunende initiatieven voor maatschappelijk kwetsbare gezinnen, vormden de aanzet van dit initiatief. Vzw De Keerkring organiseerde het groepswerk weliswaar in partnerschap met andere diensten en organisaties (bv. Dienstencentrum Hof ter Welle, Kind & Gezin, OCMW), maar bleef inhoudelijk een eigen weg zoeken en uitbouwen en kreeg daarbij o.m. input vanuit ons onderzoek (zie 1.1). De partnerorganisaties leverden een belangrijke bijdrage in het creëren van de randvoorwaarden voor het groepswerk (bv. het ter beschikking stellen van lokalen, financiële middelen, personeel) en stonden mee in voor het activeren, werven en toeleiden van maatschappelijk kwetsbare gezinnen naar het groepswerk (zie 2.4.3). De regelgeving heeft daarentegen nauwelijks een impact gehad op de inhoudelijke uitwerking van het groepswerk. Vzw De Keerkring heeft veeleer op eigen initiatief getracht om één van de leemtes in het van overheidswege ‘voorzien’ aanbod op te vullen. Het decreet van 19/01/2001 ‘houdende de inrichting van activiteiten inzake opvoedingsondersteuning’ bood daarbij niet meer dan een aanvullende financieringsmogelijkheid.

3.1.2 Outputfactoren en -indicatoren

Ook de analyse van de outputfactoren en -indicatoren betreft verschillende niveaus: het micro-, het meso- en het macroniveau. Op microniveau onderscheiden we 7 outputfactoren (zie Schema 4 op de volgende bladzijde) die de *resultaten van het groepswerk* in kaart brengen (zie *onderzoeksvraag 3*). Eerst gaan we in op de beleving van hun globale situatie. Daarna focussen we op een aantal specifieke deelaspecten en levensdomeinen (cf. veelzijdig werken). We evalueren de tewerkstelling van de ouders, de huisvesting, hun financiële situatie, de gezondheidstoestand van de verschillende gezinsleden en het

welbevinden van de deelnemers. Vervolgens richten we ons op de betekenisverlening voor de deelnemers.

In het oorspronkelijke kwaliteitskader is oudercompetentie een centrale outputfactor, waarbinnen verschillende belevings- en andere aspecten (bv. meer of nieuwe inzichten, kunnen toepassen van inzichten en vaardigheden) een plaats vinden. Wij nemen, gezien de omvang van de te rapporteren bevindingen, het verwerven van meer en/of nieuwe inzichten en de beleving van de opvoedingssituatie als afzonderlijke outputfactoren op. Op kindniveau gaan we na of de deelnemers en/of sociale sleutelfiguren veranderingen in het kindgedrag rapporteren. Versterking van het (in)formele netwerk is een laatste factor die we op microniveau opnemen.

Schema 4: Overzicht van de outputfactoren en -indicatoren op microniveau

MICROSYSTEEM: niveau van het aanbod

Globale situatie

Levensdomeinen

- tewerkstelling
- financiële situatie
- huisvesting
- gezondheid
- persoonlijk welbevinden

Betekenisverlening ouders

- tegemoetkoming aan verwachtingen en tevredenheid over aanbod
- waardering en steun
- zinvolheid van groepswerk, ook voor andere ouders
- uitkomsten (positieve veranderingen)

Ouderlijk redeneren: meer en/of nieuwe inzichten, m.i.v. verplaatsingsmogelijkheid in andere perspectieven dan het ouderperspectief

Beleving opvoedingssituatie

- ouderlijke stress en ervaren opvoedingsbelasting
- vragen en steunbehoefte

Beroordeling van het kindgedrag

Versterking (in)formele netwerk

- relatie partner, familieleden en vrienden
- betekenisvolle groepsleden
- bekendheid en vertrouwen in ondersteunende voorzieningen

Aansluitend bij de meervoudige en multilevel empowermentbenadering, breiden we de resultatenanalyse verder uit naar het niveau van de organisatie en de samenleving of het meso- en macroniveau. Gezien de grote verwevenheid tussen deze twee niveaus nemen we ze in één schema op (zie Schema 5 op de volgende bladzijde).

Schema 5: Overzicht van de outputfactoren en -indicatoren op meso- en macroniveau (indicatoren tussen haakjes werden niet bij dat punt, maar elders opgenomen)

MESO- EN MACROSYSTEEM: niveau van de organisatie en van de samenleving en het beleid

RELATIE TOT DE CONTEXT

- Netwerkvorming
 - o uitbreiding netwerk en werverspotentieel
- Opnemen van maatschappelijke verantwoordelijkheid
 - o signalen doorsturen naar bredere socio-culturele- en welzijnssector en naar de overheid door bv. studiedagen, artikels (zie ook netwerkvorming en het volgende punt)

TOENAME PEDAGOGISCHE GEVOELIGHEID IN DE SAMENLEVING

- alertheid voor vragen en behoeften van ouders (zie ook procesevaluatie op microniveau)
- beeldvorming over maatschappelijk kwetsbare gezinnen
- ouders vinden meer gehoor bij organisaties met een pedagogische opdracht
- positieve evaluatie van het opvoedingsondersteunend aanbod

De uitbreiding van het netwerk en het werverspotentieel en het opnemen van de maatschappelijke verantwoordelijkheid zijn indicatoren van de factor 'relatie tot de context'. De indicatoren alertheid voor vragen en behoeften van ouders, beeldvorming over maatschappelijk kwetsbare gezinnen, meer gehoor vinden bij organisaties met een pedagogische opdracht en de evaluatie van het opvoedingsondersteunende aanbod laten toe zicht te krijgen op de al dan niet toegenomen pedagogische gevoeligheid in de samenleving. Merk op dat de alertheid voor de vragen en behoeften van ouders ook een aspect is dat op microniveau, in de analyse van de procesevaluatie, aan de orde is.

Net zoals bij de analyse van de implementatiemogelijkheden, gaan we ook in de analyse van de resultaten op zoek naar **factoren die het behalen van die resultaten bevorderen of belemmeren (onderzoeksvraag 4)**. Dit brengt ons terug bij de implementatie van het groepswerk of m.a.w. de processen, de context of omstandigheden waarbinnen het groepswerk vorm krijgt (supra, 1.2.2). In het voorgaande punt (3.1.1) beschreven we reeds de verschillende procesfactoren en -indicatoren die zich laten gelden, alsook de factoren die de implementatie kunnen bevorderen dan wel belemmeren (zie Schema 1, Schema 2 en Schema 3). Volledigheidshalve merken we op dat niet altijd eensgezindheid bestaat over de impact van deze factoren. Illustratief verwijzen we naar de socio-economische situatie. Waar het ene onderzoek de samenhang onderschrijft tussen socio-economische stress en minder goede resultaten op het einde van het programma (Kotchick & Forehand, 2002), spreekt ander onderzoek dat tegen (Rogers, Forehand, Griest, Wells & McMahon, 1981).

In 3.3.6 op bladzijde 107 e.v. geven we, per onderzoeksvraag, een schematisch overzicht van al de factoren en indicatoren die we in ons onderzoek opnamen. We vermelden daarbij ook de verdere operationalisering in termen van moment van bevraging of observering, het (de) onderzoekssubject(en) en het onderzoeksinstrument (m.i.v. het vragenlijstitem of de interviewvraag).

3.2 Onderzoeksopzet en -opbouw

3.2.1 Observatie van een praktijk

De implementatie van het groepswerk of toepassing van het ontwikkelde theoretisch kader in het vizier krijgen en nagaan wat de uitkomsten daarvan zijn, vraagt een observatie van de praktijk (Fitz-Gibbon & Morris, 1988; Tilanus, 1997). In termen van Tilanus (1997, p.71-74) is het groepswerk is een complex object, waarbij de context en processen waaraan dit object onderhevig is, het voorwerp van het onderzoek uitmaken. Tilanus beschouwt de *onderlinge* vergelijkbaarheid als een belangrijke meerwaarde. Deze onderlinge vergelijkbaarheid of het uitvoeren van vergelijkende activiteiten (zie ook Van Strien in De Munter, 1999-2000) vertaalt zich in ons onderzoek in het betrekken van verschillende reeksen groepsbijeenkomsten en groepsbegeleidsters van vzw De Keerkring. Het betreft niet alleen gelijktijdig lopende reeksen, als ook verschillende reeksen na elkaar die al dan niet door verschillende groepsbegeleidsters begeleid worden. Hierdoor blijft het onderzoek niet beperkt tot een momentopname van één specifiek geval of één reeks van groepsbijeenkomsten. In de loop van het onderzoeksproject werden 7 reeksen van het groepswerk gevolgd. Het aantal bijeenkomsten variëerde van 6 tot 18 en de groeps grootte variëerde van 4 tot 13 deelnemers. We zagen 3 groepsbegeleidsters aan het werk. De eerste twee reeksen van het groepswerk die we volgden, pastten in de praktijkverkenning van het groepswerk. Ze vormden, samen met de beschikbare theoretische kennis inzake opvoedingsondersteunend werken met maatschappelijk kwetsbare gezinnen, de instap voor de ontwikkeling van een wetenschappelijk verantwoorde methodiek (supra, hoofdstuk 2). Deze 2 reeksen van het groepswerk werden begeleid door de initiatiefneemster, tevens supervisor en directeur van vzw De Keerkring. De 5 overige reeksen die deel uitmaakten van ons onderzoeksproject zijn te situeren binnen het voor- en het hoofdonderzoek. In de twee volgende punten (3.2.2 en 3.2.3) geven we toelichting bij het voor- en het hoofdonderzoek en beschrijven en verantwoorden we de keuze van de verschillende reeksen van het groepswerk.

3.2.2 Vooronderzoek: op punt stellen van het onderzoeks-instrumentarium en een eerste exploratie van de implementatie en uitkomsten van de methodiek

Voor de evaluatie van de implementatie en de uitkomsten van het groepswork, werkten we met een vooronderzoek en een hoofdonderzoek. Het vooronderzoek, was er op gericht om het onderzoeksinstrumentarium op punt te stellen en een eerste zicht te krijgen op de implementatiemogelijkheden van het ontwikkelde kader en de resultaten van het groepswork. Daartoe volgden we twee gelijktijdig lopende reeksen, die door een pas opgeleide groepsworkster begeleid werden. Nagenoeg gelijktijdig was er ook een andere reeks, maar die namen we niet in het vooronderzoek op. Deze reeks werd begeleid door de groepsbegeleidster, die ook opleidingsverantwoordelijke en supervisor was, én een groepsbegeleidster in opleiding. Een dergelijke setting zou ons niet toelaten om zicht te krijgen op de mate waarin een groepsbegeleidster er ‘alleen’ in slaagt om de vooropgestelde methodiek in de praktijk uit te voeren.

De 2 gevolgde reeksen omvatten elk 10 bijeenkomsten van 2 uur. De deelnemers, groepsbegeleidster, supervisor en ondersteuningsmoeder werden geïnterviewd (zie verder, 3.3 e.v.). Aan de deelnemers en sociale sleutelfiguren (werwers, hulpverleners e.a.) werden zelfrapporteringsvragenlijsten voorgelegd. Bij het beëindigen van het groepswork gebruikten we slechts een selectie van het onderzoeksinstrumentarium. Gezien de mogelijkheid dat verschillende deelnemers uit het vooronderzoek, doorstromen naar het hoofdonderzoek en de beperkte tijd tussen de nameting van het vooronderzoek en de eerste meting van het hoofdonderzoek, werden een aantal onderzoeksinstrumenten niet (Parental Awareness Interview) of slechts gedeeltelijk (Nijmeegse Vragenlijst voor de Opvoedingssituatie) aan hen voorgelegd (zie 3.3). We hoopten op die manier een overbevraging en leereffecten te vermijden. Bovendien legden we de vragenlijsten tijdens het interview aan de deelnemers voor. We vreesden immers dat het invullen van de vragenlijsten tijdens de vakantieperiode gemakkelijker vergeten zou kunnen worden en voor ons ook moeilijker op te volgen zou zijn. Tijdens de vakantie zijn er immers, uitgezonderd de twee vakantieactiviteiten in juli, geen groepsbijeenkomsten. Onze bedenkingen bij de onderzoeksinstrumenten, veelal ingegeven door de bedenkingen van de respondenten, werden aan de ontwikkelaars van de onderzoeksinstrumenten voorgelegd. Deze bedenkingen én de reacties van de ontwikkelaars staan beschreven bij de bespreking van de onderzoeksinstrumenten (3.3.1 e.v.).

Uit het vooronderzoek bleek dat de methodiek van het groepswork in de praktijk te realiseren was. Wel zagen we op agogisch vlak een aantal aspecten die meer aandacht vroegen. Bepaalde processen en aspecten bleken moeilijk te implementeren of mochten uitdrukkelijker opgenomen worden. Dit was onder meer het geval voor het inbrengen van nieuwe perspectieven en voor de evaluatie tijdens én na het groepswork (bv. bevraging van de betekenis van het besprokene en de haalbaarheid van de aangebrachte adviezen). Deze bevindingen werden naar de groepsbegeleidsters van vzw De Keerkring teruggekoppeld. Het tussentijds onderzoeksrapport (Nys & Vandemeulebroecke, 2003) werd hen ter beschikking gesteld en tijdens een vormingsmoment werden de bevindingen met hen besproken. Bijzondere aandacht werd, gelet op de vastgestelde moeilijkheden, besteed aan het inbrengen van nieuwe perspectieven, de groepsworkvorming en de evaluatie. We reikten hen een aantal handgrepen aan om de implementatie van de methodiek te optimaliseren. Een voorbeeld daarvan zijn de fiches waarin de uitgangs- en handelingsprincipes van het groepswork concreet vertaald werden naar de praktijk. Zo werden op een 25-tal fiches toepassingsmogelijkheden aangereikt voor de verschillende principes, aspecten of inhoudelijke thema's van het groepswork (zie Bijlage 3). Zowel workvormen, concrete voorbeelden en situatiebeschrijvingen (bv. vraagtechnieken: voorbeelden van open vragen, vragen naar betekenis, vragen naar haalbaarheid van advies enz.) als kanttekeningen bij het gebruik ervan werden daarbij opgenomen. Aansluitend bij de bevindingen van het vooronderzoek werd de looptijd van de reeksen verlengd (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Dit resulteerde in reeksen die startten bij het begin van het schooljaar en eindigden op het einde van het schooljaar. Eens het hoofdonderzoek gestart, ondernamen we geen enkele bijsturing meer.

3.2.3 Hoofdonderzoek: implementatie en uitkomsten van het groepswork

De bevindingen uit de literatuurstudie en onze observaties van de praktijk (Nys & Vandemeulebroecke, 2003) zetten ons ertoe aan om in het hoofdonderzoek meerdere groepen, onder begeleiding van verschillende groepsbegeleidsters te volgen. Uit de literatuur bleek dat de wijze van begeleiding een belangrijke factor is voor de deelname, het verloop (bv. faciliterende rol, supra, 2.2.1) en de evaluatie van groepswork (McCurdy & Daro, 2001; Moran & Ghate, 2005; Rooke, Thompson & Day, 2004). In de praktijk observeerden we een verschil in begeleidingsstijl tussen de begeleidster van de groepen die we tijdens de praktijkverkenning observeerden en deze van het vooronderzoek. Dit verschil

werd ons ook door verschillende deelnemers spontaan bevestigd. In het hoofdonderzoek beperkten we ons bewust tot de groepen van de twee groepsbegeleidsters die alleen, weliswaar onder supervisie, hun groepen begeleidden en die binnen vzw de Keerkring geen andere functie uitoefenden. Het leek ons niet opportuun om de groep te volgen van iemand die meerdere posities innam (groepsbegeleidster, supervisor, initiatiefneemster en directeur van vzw De Keerkring). We wilden immers de vertaalbaarheid en implementatiemogelijkheden van het ontwikkelde kader door ‘nieuwe’ groepsbegeleidsters nagaan.

Vanuit die optiek konden we in het hoofdonderzoek 3 reeksen van het groepswerk volgen: 2 in een landelijke en 1 in een stedelijke context. De ene groepsbegeleidster begeleidde de groep in een landelijke context (groep 1), de andere begeleidde een groep in een landelijke context (groep 2) en één in een stedelijke context (groep 3). Aanvankelijk werden 40 moeders in deze groepen betrokken, maar 10 haakten na 1 of 2 bijeenkomsten af (verder, 4.2.2). Het aantal bijeenkomsten varieerde van 15 tot 18 en een bijeenkomst duurde 2 uur.

3.2.4 Geen onderzoeksgestuurde selectie van deelnemers en onderzoeksgroep

Gezien onze focus op de implementatiemogelijkheden van het opvoedingsondersteunend groepswerk in de praktijk en het beoordelen van de betekenis van het groepswerk, werd, eens het vooronderzoek voorbij, niet meer bewust ingegrepen in de praktijk (supra, 3.2.2). Voor het vervolg van het onderzoek waren we aangewezen op wat zich in de praktijk aandeede. Dit betekent dat de samenstelling van de groepen en de onderzoeksgroep volledig bepaald werd door de wervingsactiviteiten van groepsbegeleidsters en wervers. We hebben m.a.w. zelf geen selectie gemaakt. Dit in tegenstelling tot ander onderzoek bij deze doelgroep dat zich richtte tot een selecte, homogene groep van ‘... *voornamelijk mondige, bewuste mensen ...die op dat moment niet in een acute crisissituatie verkeerden, die hun problemen konden overschouwen en in staat waren om over het onderwerp te praten en hun visie daarover te geven ...* ’ (Driessens, 2003, p.213-214). We werkten met de personen die zich aanmeldten en de daaruit voortvloeiende groepen. Dit betekent dat we geconfronteerd konden worden met minder taalvaardige respondenten of onderzoekswiegerachtige deelnemers. Het was aan ons om hen daarin tegemoet te treden en hen optimale kansen te bieden om uitdrukking te geven aan hun gedachten, houding, gevoelens, betekenisgeving enz.

Uiteraard hield vzw De Keerkring van bij de opstart een bepaalde doelgroep voor ogen en volgen ook wij dit doelgroepgericht werken (zie 1.1, 2.2.4 e.v.). Dit impliceert dat groepsbegeleidsters en de wervers zich ook door bepaalde deelnamecriteria laten leiden en dat er in wezen ook een zekere selectie plaatsvindt. Het betreft hier echter geen sluitende lijst van normen. Richtinggevend voor de afbakening en werving van de deelnemers is immers een meer algemene omschrijving van de doelgroep: *'Het opvoedingsondersteunend groepswork wil maatschappelijk kwetsbare gezinnen betrekken die hun ervaringen, vragen, twijfels en bekommernissen betreffende de opvoeding met anderen willen delen. Zowel gezinnen voor wie de confrontatie met een veelheid aan in elkaar verweven beperkingen of moeilijkheden problematisch is, als gezinnen voor wie deze confrontatie (nog/net) hanteerbaar is, kunnen er deel van uitmaken.'* (zie 2.3.1). Deze algemene omschrijving van de doelgroep werd in de vorming met het team groepsbegeleidsters opgenomen en werd door de groepsbegeleidster verder uitgedragen naar de wervers.

Een niet-onderzoeksgestuurde samenstelling van de groepen sluit niet uit dat het onderzoek op zich een impact heeft op de groepssamenstellingen. Het onderzoek kan bijvoorbeeld een extra stimulans zijn om het activerings- wervings- en toelidingsproces intensief (intensiever) uit te voeren. Denk bijvoorbeeld aan het frequenter aanspreken van sociale sleutelfiguren om mogelijke deelnemers aan te melden, dat ons ook door de groepsbegeleidsters bevestigd werd. Terugkijkend naar het aantal deelnemers over de jaren heen en vooruitlopend op de bespreking van de instroom van deelnemers (zie 4.2), zien we dat de instroom (minstens één keer naar een bijeenkomst geweest) van deelnemers in stijgende lijn ging (bv. 6 à 10 ouders in 1998 tot 13 à 14 in 2002). O.i. kan dit in belangrijke mate toegeschreven worden aan de enorme uitbreiding en intensifiëring van hun netwerk, een aspect waaraan vzw De Keerkring reeds voor de start van ons onderzoek werkte.

De bovenstaande keuzes leggen beperkingen op aan de generaliseerbaarheid van de bevindingen. Onze 'beredeneerde selectie' (Hutjes, 2000, p.75) beperkt zich immers tot de keuze voor het volgen van het groepswork zoals er door vzw De Keerkring vorm aan gegeven wordt en de aan de groepsworksters verbonden groepen (zie 3.2.2). De betekenis van de bevindingen wordt m.a.w. gedragen door de mate waarin de vooropgestelde uitgangs- en handelingsprincipes van het groepswork geïmplementeerd worden. Precies het in kaart brengen van de mogelijkhedenvoorwaarden voor implementatie, laat toe om ook een vertaling naar andere groepsbegeleidsters, groepen en organisaties te maken.

3.2.5 Geen controle- en vergelijkingsgroep

Bij de start van het onderzoek dachten we, in navolging van evaluatieonderzoek van andere opvoedingsondersteuningsprogramma's of cursussen, aanvankelijk aan het werken met een controle- of vergelijkingsgroep. Dit biedt de mogelijkheid om voor spontane verbeteringen of andere invloeden dan het groepswerk te controleren (Lutz, Lowry, Kopta, Einstein & Howard, 2001). Uit het vooronderzoek bleek echter dat het niet vanzelfsprekend was om de groepsleden in het onderzoek te betrekken (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). We werden geconfronteerd met heel wat *missing data*⁴. Het vinden en tot onderzoeksdeelname engageren van niet-aangemelde of nog-niet-deelneemsters (cf. wachtlijstprincipe) leek ons in die zin bijzonder moeilijk. Het werken met een wachtlijst, was gezien het beperkt aantal aangemelde gezinnen ook uitgesloten. Bovendien zou dit in strijd zijn met het vooropgestelde principe om zo snel als mogelijk aan te sluiten bij de behoefte van de aangemelde gezinnen (zie 2.1.3 en 2.3). Vanuit dit oogpunt werd ook in ander recent onderzoek het werken met een controlegroep uitgesloten (Manby, 2005). Ook een uitbreiding van het rekruteringsgebied was uitgesloten omdat het groepswerk een uitgesproken lokale inbedding kent.

Stel dat we toch een controlegroep wensten te vormen, dan was één van de cruciale vragen 'Welke matchingscriteria moeten/kunnen we daarbij hanteren?' Het is immers uitgesloten om op alle relevante variabelen te matchen (Moore & McCabe, 1997; van Loon & van der Meulen, 2004). Dat zou een grootschalig onderzoek vragen dat alle deelnemers-, begeleidsters- en groepswerkvariabelen omvat (Kopta et al., Howard, 1999). Precies de grote heterogeniteit in de groepen, maakt het zoeken van matchingspersonen bijzonder complex. Konden we ons beperken tot een aantal achtergrondkenmerken zoals leeftijd van de moeder, aantal, leeftijd en geslacht van de kinderen, al dan niet tewerkstelling en gezinssamenstelling? De laatste factor is gezien de mogelijke wijzigingen die zich over de tijd heen kunnen doen precair. We denken dan vooral aan de mogelijke impact van de partnerrelatie, van steunbronnen enz. op de opvoeding (zie 2.1.3). Bovendien weten we dat maatschappelijk kwetsbare gezinnen vaak met een veelheid aan stressvolle, negatieve gebeurtenissen geconfronteerd worden en dat veelal op verschillende levensdomeinen. Zo zou het bijvoorbeeld ook relevant kunnen zijn om de al dan niet voorafgaande hulpverleningsgeschiedenis als criterium mee op te nemen. De indringendheid en/of

⁴ Verder, zie 3.4.1, zal blijken dat we in het hoofdonderzoek verschillende inspanningen ondernomen hebben om de missing data zo goed als mogelijk te beperken en dat we daarin ook grotendeels geslaagd zijn.

mogelijke beladenheid van deze thematiek zou echter een (te) grote bedreiging kunnen vormen en de onderzoeksdeelname in het gedrang brengen (zie ook verder 3.4.2).

Enige contaminatie vermijden, zou bovendien ook betekenen dat in de controlegroep geen enkele interventie (hetzij opvoedingsondersteunend en/of hulpverleningsgericht) zou mogen plaatsvinden of indien niet uit te sluiten, we daarvoor zouden moeten controleren. Uitgaande van de wervings- en toeleidingsstrategie, die veelal verloopt via sociale sleutelfiguren zoals regio-verpleegkundigen van Kind & Gezin, maatschappelijk werkers van het OCMW, hulpverleners verbonden aan een dagcentrum, ambulante of residentiële voorziening, en het daarmee verbonden deelnemersprofiel, kon het uitblijven van een andere of bijkomende interventie niet gegarandeerd worden. Naast de grote diversiteit aan diensten en hulpverleningsvormen is ook de mogelijke opvoedingssteun vanuit het informele netwerk of vanuit de *boom* aan opvoedingsprogramma's in de media vermeldenswaardig. Al deze invloedsferen zijn niet onder controle te houden. Gelet op deze moeilijkheid, suggereren Miller en Dyk (1991) om niet met een vergelijkingsgroep te werken, maar om een vergelijking te maken tussen hoog participeerders en laag participeerders (zie verder, 4.3).

Ook het volgens toeval toewijzen van aangemelde gezinnen aan een groep (randomisatie) was uitgesloten. Elke groepsbegeleidster werkt immers met een netwerk van wervers die potentiële deelnemers doorverwijzen. Met het oog op het snel kunnen werken aan een vertrouwensband komen de deelnemers meestal terecht in de groep die door de voor hen ondertussen bekende groepsbegeleidster (cf. huisbezoek of telefonisch contact) begeleid wordt. Het is eerder uitzonderlijk dat ze bij een groep van een andere groepsbegeleidster aansluiten (bv. omwille van praktische redenen, familielid in de groep). Het volgens toeval toewijzen van de aangemelde deelnemers aan de ene of andere groep zou te ver afwijken van de realiteit of gangbare praktijk (Lutz et al., Howard, 2001) en in conflict kunnen komen met de uitgangs- en handelingsprincipes van het groepswerk (zie hoofdstuk 2). Denk bijvoorbeeld aan het belang om het groepswerk in de nabije leefomgeving van de deelnemers te laten doorgaan. Zo niet wordt een drempel tot deelname ingebouwd, want hun mogelijke beperkte mobiliteit zou hun deelname kunnen verhinderen (zie 4.4). Daarnaast beoogt het groepswerk net vanuit de eigen leefomgeving én de aanwezige deelnemers hun sociale steunweefsel te versterken. Zodoende worden gezinnen geactiveerd om zich in de (lokale) gemeenschap in te schrijven en die mee vorm te geven

(Bouverne-De Bie & Vandenbroeck, 2007). Randomisatie biedt bovendien ook geen oplossing voor de eerdere vermelde mogelijke onvolledigheid van de data, die te wijten kan zijn aan het niet of slechts gedeeltelijk (bepaalde onderdelen of momenten) deelnemen aan het onderzoek en/of het programma.

De gesignaleerde praktische moeilijkheden om met een controle- of vergelijkingsgroep te werken, leken ons niet overbrugbaar. Vooral inhoudelijke argumenten gaven de doorslag om deze piste te verlaten. De eigenheid van de methodiek dreigde immers verloren te gaan en dat zou beperkingen opleggen aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen. We wensten meer in de diepte zicht te krijgen op de implementatie en de uitkomsten van het groepswork en volgden daarbij verschillende richtlijnen die de kwaliteit van de dataverzameling en -analyse ten goede komen. Het volgende punt geeft een overzicht van deze richtlijnen en de wijze waarop we die in ons onderzoek opgevolgd hebben. Ook in het algemeen besluit, in hoofdstuk 7, gaan we daar verder op in.

3.2.6 Meervoudige dataverzameling en -analyse

Het triangulatieprincipe of het belang om van meerdere methoden van dataverzameling en data-analyse gebruik te maken wordt vanuit verschillende invalshoeken onderschreven. Dit principe wordt in de literatuur beschreven als *eigen* aan het werken met gevalsstudies (zie o.m. Ghesquière & Staessens, 1999; Tilanus, 1997). Triangulatie is in het kader van methodologische disciplineren een hulpmiddel om, al dan niet bij evaluatieonderzoek (van ondersteuning- of vormingsprogramma's in het bijzonder) tot een valide dataverzameling te komen (De Munter, 1999-2000; Patterson et al., 2005; Rossi & Freeman, 1990; Weiss & Jacobs, 1988b). In het kader van ons onderzoek draagt het m.a.w. bij tot het verkrijgen van een zo volledig mogelijk en accuraat beeld van de implementatie van het groepswork, de betrokkenen en de resultaten van het groepswork. Werken met meerdere methoden van dataverzameling kan bovendien ook de beperkingen van bepaalde onderzoeksinstrumenten (bv. schriftelijke vragenlijsten, zie verder) ondervangen.

Het belang om in onderzoek meerdere perspectieven aan bod te laten komen (Kopta et al., 1999; Smith, 1997) vertaalt zich in ons onderzoek in het bevragen van verschillende betrokkenen: deelnemers, afhaaksters, groepsbegeleiders, ondersteuningsmoeders, directie (tevens groepsbegeleidster en supervisor) en sociale sleutelfiguren die als werkers voor het groepswork fungeren. Naast de deelnemers worden m.a.w. ook de actoren uit de ruimere context waarbinnen het groepswork plaatsvindt bevragd. Dit moet toelaten dieper

inzicht te krijgen in de betekenis van het groepswerk, in de wijze waarop de verschillende betrokkenen het groepswerk ervaren (Barlow & Stewart-Brown, 2001 die verwijzen naar Webster-Stratton & Spitzer). De koppeling van de bevindingen van de deelnemers aan bijvoorbeeld deze van de sociale sleutelfiguren (extern criterium) biedt een belangrijke vergelijkingsmogelijkheid. We kunnen immers niet voorbij gaan aan de vaststelling dat betrokkenen bij gelijk welke interventie, de neiging hebben om het positief effect van die interventie te bevestigen (Janssens, 1989; van Loon & van der Meulen, 2004). Daarbij aansluitend werken we ook met specifiek aan elkaar gelinkte deelnemers en sociale sleutelfiguren. Dit is echter enkel mogelijk voor de deelnemers die over de periode van het onderzoek heen door een sociale sleutelfiguur opgevolgd worden.

Net zoals het groepswerk rekening moet houden met de eigenheid en de context van de doelgroep (supra, 2.3.4), moet ook de bevraging daarop afgestemd zijn. Vragen over opvoedingsgedrag of -attitudes zijn in gestandaardiseerde zelfrapporteringsvragenlijsten soms onvoldoende gevoelig voor armoede of verschillende gezinsvormen (McGuire & Earls, 1993; Stewart-Brown et al., 2004). Ook kunnen de uitkomsten vertekend worden door het moment waarop de vragenlijsten worden ingevuld. Omgevingsstressoren kunnen de wijze waarop de vragen geïnterpreteerd worden, beïnvloeden en ertoe leiden dat antwoorden eerder de realiteit weerspiegelen i.p.v. de bedoelde opvoedingsdimensie. McGuire en Earls (1993, p.1046) geven het volgende voorbeeld: *“When a single parent comments that she does not do things her child thinks are important when it is inconvenient for her, the answer may be an indicator of her style of coping with the stresses and demands of single parenthood rather than her feelings of warmth. An affirmative response to a statement expressing worry about bad and sad things happening to one’s child may reflect reality rather than irritation with the parental role.”* Ondanks de moeilijkheden bij het gebruik van gestandaardiseerde schriftelijke vragenlijsten, vonden we het toch zinvol om ermee te werken. Het gebruik ervan draagt bij tot methodologische disciplineren, die verschillende methoden van dataverzameling vraagt (De Munter, 1999-2000). Gestandaardiseerde schriftelijke vragenlijsten laten niet alleen toe om een globaal (totaalscore) én gelaagd (cf. verschillende schalen) beeld te krijgen over verschillende aspecten of levensdomeinen van de respondenten, ze laten ons ook toe om een vergelijking te maken met een referentiepopulatie van personen (van Loon & van der Meulen, 2004). We kunnen onze respondentengroep m.a.w. situeren ten opzichte van bijvoorbeeld klinische of niet-klinische groepen, wat een indicatie geeft van de externe validiteit.

De schriftelijke vragenlijsten bestaan grotendeels uit gesloten vragen en formele antwoordcategorieën (zie 3.3.2). Om de eerder vermelde problemen bij het gebruik van zelfrapporteringsvragenlijsten te vermijden, legden we ze tijdens ons vooronderzoek (zie 3.2.2) aan maatschappelijk kwetsbare gezinnen voor en pastten we ze na overleg met de ontwerpers aan. De combinatie van deze vragenlijsten met een meer open interview laat toe om een veelzijdig en diep beeld van de respondenten en hun context te krijgen en te reflecteren over de betekenis van het groepswerk, hun gedrag, de omstandigheden en gevoelens die daarmee verbonden zijn. Daarnaast worden ook andere dataverzamelingstypes gebruikt: registratiefiches van de groepsbegeleidsters, observaties van het groepswerk en de daarbij aansluitende transcripten van de bijeenkomsten. De opbouw en karakteristieken van deze onderzoeksinstrumenten worden in punt 3.3.1 e.v. toegelicht.

In ons onderzoek rees ook de vraag naar het al dan niet werken met observaties, al dan niet in de thuissituatie, van ouder-kindinteracties. In de literatuur wordt meermaals gewezen op het belang van observaties van de ouder-kinderinteracties (Maccoby & Martin, 1983; Van As, 1999). Zo is er een mogelijk verschil tussen wat ouders ‘zeggen’ of ‘zeggen te doen’, wat gemeten wordt in zelfrapporteringsvragenlijsten, en wat ‘zich voordoet’ of ‘ze effectief doen’, wat blijkt uit observaties. Observaties zijn evenwel momentopnames van het ouderlijk gedrag, ouder-kindinteracties enz. in een specifieke, al dan niet artificiële situatie (Deković, Groenendaal, Noom & Gerrits, 1996). Zelfrapporteringsvragenlijsten bieden daarentegen, bij gebruik van meerdere items over verschillende opvoedingssituaties, een indicatie van algemene tendensen in het ouderlijk gedrag. Groenendaal (2000) beklemtoont dat zelfrapporteringsvragenlijsten en observaties twee verschillende informatiebronnen zijn die elkaar niet kunnen aanvullen of compenseren. Zelfrapporteringsvragenlijsten peilen naar het intrapersoonlijk-gebeuren, de beleving of het oordeel van ouders over de opvoeding. Observaties betreffen het interpersoonlijk-gebeuren of het feitelijk gedrag van ouders waarbij observatoren vergelijken met andere ouders in dezelfde situatie of vertrekken van een welbepaald referentiekader. Niettegenstaande dit onderscheid, blijft onderzoek naar de correlatie tussen bevindingen van zelfrapporterings- en observatiemethoden gangbaar. Een illustratie daarvan is het onderzoek van Baydar e.a. (2003) die tussen beiden een correlatie vaststelden. De deelnemers van het Head Start programma waren zich bewust van de opvoedingsproblemen en rapporteerden die ook meestal accuraat, zelfs bij het voorkomen van mentale gezondheidsproblemen. Deze auteurs pleiten dan ook voor het gebruik van goedkopere zelfrapporteringsvragenlijsten i.p.v. duurdere observaties.

Een combinatie van de eerder aangehaalde heterogeniteit van de groepen (cf. leeftijd van de deelnemers, leeftijd van de kinderen: van ongeboren kinderen tot adolescenten), het beperkt aantal in het onderzoek te betrekken deelnemers, het beperkt tijdsbestek waarbinnen de verschillende groepen startten en de deelnemers bevroegd moesten kunnen worden én de mogelijke nog grotere weerstand tegen onderzoeksdeelname (verder, 3.4) weerhielden ons om de ouder-kindinteracties in de thuissituatie te observeren. Het was onmogelijk om over voldoende vergelijkbare observatiesituaties te beschikken (Janssens, 1989). We hebben deze mogelijke tekortkoming ten dele trachten op te vangen door o.m. het Parental Awareness Interview af te nemen. Dit is een semi-gestructureerd interview dat peilt naar de kwaliteit van het ouderlijk redeneren. Het ouderlijk redeneren berust op de ouderlijke cognities, wat een belangrijke voorspeller blijkt te zijn voor het opvoedingsgedrag (Deković & Janssen, 1994). Bovendien laat dit instrument ook toe om te werken met de constructen die ouders zichzelf eigen hebben gemaakt en zo dichter bij hun betekenisgeving te komen of *'de werkelijk bij de ouders levende opvattingen over opvoeding op het spoor te komen'* (Deković & Janssen, 1994, p.231). Miller (in Deković et al., 1996, p.15) spreekt in dat verband over het *insiders's point of view*. Dit staat voor het recht doen aan het gezichtspunt van de betrokkene, waarbij de beschrijvende categorieën en begrippen ontleend worden aan het perspectief van de ouders zelf (cf. inductieve benadering).

Een andere belangrijk type van dataverzameling is de observatie van het groepswerk. Dit is essentieel voor het in kaart brengen van verschillende aspecten van het groepswerk zoals bijvoorbeeld het verloop, de processen, de inhoudelijke invulling enz. Het is m.a.w. een belangrijke informatiebron om de implementatie van het theoretisch kader in de praktijk en de bevorderende en belemmerende factoren op het spoor te komen (supra, 3.1.1, onderzoeksvraag 1 en 2). Bovendien biedt het ook een rechtstreeks beeld van de effectieve deelname aan het groepswerk. Een mogelijke vertekening bij zelfrapportering (zie bijvoorbeeld Lamb-Parker, Piotrkowski, Baker, Kessler-Sklar, Clark & Peay, 2001) konden we daardoor uitsluiten. De observaties betreffen niet alleen de formele groepsbijeenkomsten, ook de informele en de groepsoverstijgende bijeenkomsten maken daar deel van uit.

Naast de bevraging- en registratie-instrumenten op het niveau van de betrokkenen bij het groepswerk, hielden we als onderzoeker ook transcripten en verslagen bij van de

ondernomen onderzoeksactiviteiten. Dit draagt ertoe bij dat het onderzoek intersubjectief navolgbaar en bruikbaar wordt (zie o.m. Van Strien in De Munter, 1999-2000). De hier voorliggende beschrijving van de onderzoeksopbouw en de veelzijdigheid van de onderzoeksprocedures en bevragingen (zie ook verder, 3.3), bevorderen tevens de interne validiteit van het onderzoek (Barlow & Stewart-Brown, 2001). Dit verslag is bovendien het resultaat van inhoudelijk overleg met promotor, het voorleggen van de tussentijdse onderzoeksbevindingen (supra, 3.2.2) aan de betrokkenen van het groepswerk (directie, groepsbegeleidsters, deelnemers en sociale sleutelfiguren). In het onderzoek werden ook nog andere elementen ingebouwd om de validiteit en betrouwbaarheid te bevorderen. Deze elementen worden in de hierna volgende punten verder opgenomen.

3.3 *Onderzoeksinstrumentarium: een theoriegestuurde benadering met ruimte voor het respondentenperspectief*

Zoals hiervoor aangegeven, gebruiken we verschillende onderzoeksinstrumenten. Deze keuze wordt niet alleen gevoed vanuit het triangulatieprincipe, maar wordt ook ingegeven door de vele aspecten die we aansluitend bij het opvoedingsondersteunend groepswerk willen bevragen. Denk bijvoorbeeld aan de ecologische theorie die mee aan de basis ligt van het ontwikkelde kader (supra, 2.1) en die een brede onderzoeksoriëntatie vraagt met oog over ouder-, kind- en omgevingsaspecten (van Loon & van der Meulen, 2004). Specifiek voor evaluatieonderzoek van ouderprogramma's is een bevraging van het ouderlijk welbevinden en de houdingen tegenover ouderschap aangewezen (Barlow & Stewart-Brown, 2000). Voor de keuze van de onderzoeksinstrumenten en de daarin ingesloten onderzoeksvariabelen volgden we een theoriegestuurde benadering (Deković et al., 1996). Daarbij werd, zoals eerder vermeld, ook ruimte gecreëerd waarbinnen de betrokkenen vanuit hun eigen context en aan de hand van een eigen begrippenkader hun betekenisgeving ter sprake konden brengen. Niet alleen het eerder vermelde Parental Awareness Interview (supra, 3.2.6), maar ook verschillende bijkomende open interviewvragen, zoals bijvoorbeeld *'Wat heeft voor jou de groepsbegeleidster betekend? Hoe zou je het groepswerk in uw eigen woorden omschrijven?'* leenden zich daartoe. We zijn ons daarbij bewust van de mogelijkheid dat door het stellen van vragen ook nieuwe betekenissen gecreëerd worden (zie het citaat van Wardekker in het begin van dit hoofdstuk, p.63). Merk op dat zowel een interview als het invullen van een vragenlijst, ouders kan aanmoedigen om over de opvoeding en het gedrag van hun kinderen te reflecteren (zie o.m. Stewart-Brown et al., 2004).

Zowel tijdens de eerste groepsbijeenkomst als bij de start van het interview bij de moeder thuis, werd het onderzoek beknopt toegelicht en vermeldde we uitdrukkelijk dat we vooral geïnteresseerd waren in hun verhaal, hun ervaringen, hun kijk op en beleving van de opvoeding en het groepswerk enz. We waren er ons immers van bewust dat de respondenten mogelijk met een aantal moeilijke onderwerpen of voor hen bedreigende vragen geconfronteerd zouden kunnen worden (supra, 2.3.3). Dergelijke vragen kunnen leiden tot het geven van sociaal wenselijke antwoorden. Door een goede inleiding van de vragen hoopten we het geven van sociaal wenselijke antwoorden in te dijken. We doorliepen het hele proces van het groepswerk, maar bleven daar als onderzoekster ook een stuk ‘buiten’ staan. We bedoelen daarmee dat we als onderzoekster en niet als vertegenwoordiger of belanghebbende bij vzw De Keerkring het groepswerk evalueerden. We garandeerden ook volstrekte anonimiteit aan de deelnemers. De terugkoppeling naar de begeleiding en organisatie betrof altijd verwerkte bevindingen en geen info van individuele deelnemers of afhaaksters. Daarnaast hebben we ook getracht om ten aanzien van de respondenten voldoende nabijheid te creëren. We trachtten tijdens de interviews een open luisterhouding aan te nemen en namen ook deel aan verschillende informele activiteiten (supra, 3.2.6). Bovendien werd de onderzoekster in één van de groepen ingeschakeld voor het heen- en terugbrengen van de deelnemers. Dit creëerde een meer open gesprekssfeer en zowel de desbetreffende deelnemers als de andere deelnemers van de groep waardeerden deze inspanning. Ook over de lange afstand die de onderzoekster voor het bijwonen van de verschillende groepsactiviteiten en de interviews moest afleggen en over de ontvangen kerstkaarten spraken verschillende deelnemers uitdrukkelijk hun appreciatie uit.

In de punten 3.3.1 t.e.m. 3.3.5 beschrijven we de verschillende onderzoeksinstrumenten. Daarna volgt een schematisch overzicht van het onderzoeksinstrumentarium in relatie tot de te meten factoren en indicatoren (3.3.6).

3.3.1 Interview van de deelnemers, afhaaksters en ondersteuningsmoeders

Zowel in het vooronderzoek als in het hoofdonderzoek werd bij de start en op het einde van het groepswerk een interview afgenomen. Het bestond uit verschillende rubrieken. Twee onderdelen hebben een specifiek karakter en worden in afzonderlijke punten besproken: het semi-gestructureerd Parental Awareness Interview (PAI) van Deković (1996) en de

Bronnen van Steun en Spanning (BSS) van Jansma en Klugkist (1997). De BSS is een zelfrapporteringvragenlijst die we mondeling aan de respondenten voorlegden (zie 3.3.2).

De interviews verliepen veelal vlot en de respondenten gaven op alle vragen een antwoord. Vooral in het hoofdonderzoek en in het bijzonder in groep 1 (supra, 3.2.3), rapporteerden de geïnterviewden over hun positieve interviewervaring. Ze deden dit rechtstreeks, nog tijdens het interview of onrechtstreeks, via de groepsbegeleidster. Gemiddeld genomen namen de interviews ongeveer 1,5 uur in beslag. Bij 2 moeders duurde het interview minder dan 1 uur, bij 2 moeders meer dan 2 uur. Het interview bij het beëindigen van het groepswerk was omvangrijker dan dat bij de start. Het tweede interviewmoment nam dan ook meestal meer tijd in beslag. Soms hadden we, zelfs bij de langer durende interviews, het gevoel nog meer tijd te kunnen gebruiken. Dit om de veelheid aan topics nog uitgebreider te kunnen opnemen. Langere interviews en/of extra interviews waren ten gevolge van ons beperkt tijdsbestek om alle respondenten te bevragen niet mogelijk. Bovendien was het ook voor de respondenten niet evident om zich langer en/of frequenter vrij te maken voor een interview (bv. afhalen van de kinderen, geen babysit).

Aan de moeders van wie we geen interview konden afnemen, werd een groot deel van de interviewvragen in een schriftelijke vragenlijst aan hen voorgelegd. Het PAI kon, gezien de noodzakelijke mondelinge afname om de dieperliggende denkstructuren bloot te leggen, daarbij niet opgenomen worden.

Interviewleidraad

In tegenstelling tot de eerder vermelde PAI en de BSS, zijn de resterende interviewrubrieken een compilatie van zelf ontwikkelde vragen en al dan niet door ons aangepaste vragen uit ander onderzoek (Bertrand, 1994; Burggraaff-Huiskes, 2001b; Caris, 1997; Forehand & McMahon, 1981; Peeters & Hermanns, 1993; Stallard, 2001; Zwiép, 1998). De interviewvragen zijn terug te vinden in het schematisch overzicht in 3.3.6. Bij de start van het groepswerk bestond het interview van de deelnemers uit de volgende rubrieken: achtergrondgegevens (geboortedatum, burgerlijke staat, kinderen,...), aangevuld met persoonlijke levensgebeurtenissen die zich het voorbije jaar voordeden (Levensgebeurtenissenschaal van de Nijmeegse Ouderlijke Stress Index van de Brock, Vermulst, Gerris, Abidin, 1992), het persoonlijk functioneren (welbevindenschaal van Cantril), de beleving van de opvoedingssituatie (tevredenheid, aanwezige

opvoedingsvragen), hun kijk tegenover opvoedingsondersteuning of hulpverlening en het groepswerk (doorverwijzing, motivering, verwachtingen,...). Bij de ondersteuningsmoeder werd een rubriek over haar ondersteuningsfunctie (motivatie, takenpakket,...) toegevoegd.

Na het beëindigen van het groepswerk werden dezelfde rubrieken bevestigd, maar werden wel een aantal aspecten en items verwijderd, dan wel toegevoegd. De bevestiging van het groepswerk bestond uit een algemene en een specifieke beoordeling van de verschillende aspecten van het groepswerk. Zo werd bijvoorbeeld bevestigd of het ondersteuningsaanbod tegemoet kwam aan de behoeften van de deelnemers. Daarnaast peilden we naar de betekenis en het functioneren van de groepsbegeleidster, van de ondersteuningsmoeder en van de deelnemers. Ook de praktisch-organisatorische aspecten van het groepswerk en de resultaten of uitkomsten van het groepswerk werden uitvoerig bevestigd.

Al de interviews werden uitgetypt en de antwoorden werden op een scoreformulier aangebracht. Voor het op punt stellen van de scoreformulieren voor moment 1 en 2 werden telkens 5 testinterviews door K. Kúti (pedagoge en destijds wetenschappelijk medewerkster aan het Centrum voor Gezinspedagogiek) en de onderzoekster gescoord. De vragen waarbij de scoring twijfel oproep, werden besproken. In het hoofdonderzoek werd voor de beide bevestigingsmomenten de intercodeurbetrouwbaarheid nagegaan. Voor elk bevestigingsmoment werden telkens 5 toevallig gekozen interviews door K. Kúti en de onderzoekster onafhankelijk van elkaar gescoord. Voor elk interview werd de proportie overeenstemming t.a.v. het totaal aantal beslissingen berekend. Vervolgens werd voor elk bevestigingsmoment de gemiddelde proportie overeenstemming berekend. Op beide meetmomenten wordt een hoge score gehaald: 0,96 voor moment 1 en 0,98 voor moment 2. Dit wijst op een betrouwbare codering voor de hiervoor vermelde interviewrubrieken.

Parental Awareness Interview (PAI)

Het Parental Awareness Interview (zie o.m. Deković, 1996) werd in het vooronderzoek bij de start van het groepswerk afgenomen. In het hoofdonderzoek werd dit interview zowel bij de start als bij het beëindigen van het groepswerk afgenomen.

Het Parental Awareness Interview is een semi-gestructureerd interview waarmee inzicht verkregen wordt in de complexiteit van het ouderlijk redeneren. De cognitief-structurele theorie (Selman, Kohlberg en Gilligan) ligt aan de basis van dit interview. Het interview

peilt naar de concepties (dieperliggend dan attitudes en houdingen) van ouders over hun kind, de ouder-kindrelatie en het ouderschap. Merk op dat het niet peilt naar de *'articulation of correct beliefs and practices'* zoals dat in een deficietbenadering aan de orde zou kunnen zijn, maar wel naar de complexiteit en flexibiliteit van onderliggende cognitieve bronnen die ouders ter beschikking hebben om conflicten te interpreteren en op te lossen en om om te gaan met taken die inherent zijn aan de ouder-kindrelatie (Newberger & Cook, 1983, p.523). Er zijn 4 (opeen)volgende niveaus van ouderlijk redeneren: (1) de egoïstische oriëntatie (zelf-perspectief), (2) de conventionele oriëntatie (norm-perspectief), (3) de subjectief-individualistische oriëntatie en (4) de interactionele oriëntatie (systemen-perspectief). Ouders kunnen door ervaring in het ouderschap of door de relatie met hun kind en/of anderen evolueren. Ze kunnen een ontwikkeling (naar een hoger niveau) doormaken waarbij ze de kijk van de anderen steeds meer in hun handelen betrekken (Gerris & Soeter, 1997; Newberger & Cook, 1983).

Deković en Gerris (1992) wijzen op het belang van onderzoek naar de complexiteit van het ouderlijk redeneren. Zij beschouwen dit als een bruikbaar criterium in evaluatieonderzoek om na te gaan of er al dan niet verandering plaatsvond in het ouderlijk inzicht in de ouder-kindrelatie. Mede ook omwille van de eerder vermelde samenhang tussen het ouderlijk redeneringsniveau en het ouderlijk gedrag, de opvoedingsstijl in het bijzonder (supra, 2.2.2) en het mogelijk indirect en direct effect op de ontwikkeling van kinderen (Deković & Janssen, 1994, p.229) is het PAI een waardevol onderzoeksinstrument.

De Nederlandse vertaling van dit instrument werd tot nu toe afgenomen van ouders met kinderen tussen 0 en 19 jaar en van professionelen in de kinderopvang (Colpin & Grietens, 2000; Deković, 1996; Tavecchio, Van IJzendoorn, Verhoeven, Reiling & Stams, 1997). In het interview komen 7 thema's aan bod die in de drie eerder vermelde logisch gerelateerde concepties ondergebracht kunnen worden:

I concepties over het kind

- . invloeden op de ontwikkeling
- . subjectiviteit / persoonlijkheid

II concepties over de interactie tussen ouder en kind

- . communicatie en vertrouwen
- . conflicten

III concepties over het ouderschap

- . discipline en autoriteit
- . bevredigen van behoefte
- . leren en evalueren van het ouderschap

Tijdens de afname van het Parental Awareness Interview (PAI) formuleerden verschillende deelnemers opmerkingen als *‘Wat een moeilijke vragen. Dat weet ik niet. Kan jij het mij zeggen?’* Ook in ander onderzoek is gebleken dat de afname van het PAI (en daarvan afgeleide CAI) dergelijke reacties bij de respondenten ontlokte (Tavecchio, Van IJzendoorn, Verhoeven, Reiling & Stams, 1996). Deze opmerkingen belette onze respondenten echter niet om, al dan niet na ‘aandringen’ (bv. herhalen van de vraag, formuleringen als *‘Wat denk je?’*) of het stellen van de in de interviewleidraad opgenomen meer concrete vragen, op alle vragen een antwoord te geven.

De intercodeurbetrouwbaarheid van dit instrument varieert van .86 tot .96 (Deković, 1996; Deković, Groenendaal & Gerrits, 1996; Newberger & Cook, 1983). We volgden in ons onderzoek grotendeels dezelfde procedure als bij de eerder beschreven interviewleidraad. We vertrokken van 2 voorbeelden van gescoorde interviews die door K. Kúti en de onderzoekster uitgebreid besproken werden. Vervolgens werden voor elk bevragingsmoment 5 testinterviews gescoord en uitvoerig besproken. Voor de berekening van de intercodeurbetrouwbaarheid scoorden K. Kúti en de onderzoekster, onafhankelijk van elkaar, 5 toevallig gekozen interviews en dat voor moment 1 en voor moment 2. De intercodeurbetrouwbaarheid in ons hoofdonderzoek is redelijk, .77 voor moment 1 en .76 voor moment 2, maar behoorlijk lager dan in ander onderzoek. We vermoeden dat dit vooral te wijten is aan de beperkte mogelijkheden tot training voor de beoordelaars. Er was immers geen externe trainingsmogelijkheid⁵ voorhanden. We konden enkel een beroep doen op een zeer uitvoerige en gedetailleerde handleiding en een beperkt aantal oefeninterviews.

3.3.2 Schriftelijke bevraging van de deelnemers, de afhaaksters en de ondersteuningsmoeders

Zoals eerder vermeld (supra, 3.2.6) bestond de schriftelijke vragenlijst hoofdzakelijk uit bestaande gestandaardiseerde vragenlijsten. Daarnaast legden we hen ook een compilatie van zelf ontwikkelde vragen en al dan niet door ons aangepaste vragen uit ander onderzoek voor (Bertrand, 1994; Burggraaff-Huiskes, 2001b; Caris, 1997; Zwiép, 1998). De laatst vermelde reeks vragen werd tijdens het interview beantwoord. We plaatsen eerst 3 meer algemene kanttekeningen bij het gebruik van schriftelijke vragenlijsten. Daarna volgt een

⁵ Voor de gecontacteerde onderzoekers was hun werken met het PAI te lang geleden om ons een training te kunnen aanbieden.

bespreking van elke voorgelegde schriftelijke vragenlijst, met aandacht voor de theoretische achtergrond, de bevroegde aspecten en/of domeinen en de psychometrische eigenschappen zoals onder meer de interne consistentie of technische betrouwbaarheid (Cronbachs alfa) van de items binnen de verschillende schalen.

Kanttekeningen

Omvang van de vragenbundel

Tijdens het vooronderzoek maakte bij het overhandigen van de schriftelijke vragenlijsten het merendeel van de respondenten een opmerking over de grote omvang van de vragenbundel die bij hen werd achtergelaten. Van de 12 ontvangen vragenlijsten was de helft volledig ingevuld (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Bij de overige 6 vragenlijsten was er sprake van 1 tot 7 niet ingevulde items (op een totaal van 243 items per vragenlijst). Met het oog op het verwerven van volledige onderzoeksdata hebben we in het hoofdonderzoek bij het ontvangen van de vragenlijsten - op het moment dat we hen interviewden - de vragenlijsten overlopen en de niet ingevulde items alsnog laten beantwoorden. Dat laatste was eerder uitzonderlijk nodig en had veelal te maken met twijfels over de interpretatie of moeilijkheidsgraad van de vragen (zie volgende kanttekening). In het hoofdonderzoek werkten we met een verkorte versie van de vragenbundel. We maakten immers gebruik van een herziene en kortere versie van de Nijmeegse Ouderlijke Stress Index (de Brock, Vermulst, Gerris & Abidin, 2002).

Moeilijkheidsgraad en indringendheid van de vragen

In het vooronderzoek was het voor het merendeel van de moeders geen probleem om de schriftelijke vragenlijsten, na het geven van een korte toelichting en het overlopen van een aantal items, individueel in te vullen. Twee moeders vonden dat te moeilijk en vroegen om samen met hen de vragenlijst in te vullen. Van één moeder kon de vragenlijst volledig mondeling afgenomen worden. Bij de andere moeder hebben we deze poging moeten stopzetten. Het was voor haar te moeilijk om de vragen en antwoordcategorieën te begrijpen, ze kon zich ook moeilijk op de vragen concentreren. Bovendien konden we deze vragenlijst pas op het einde van het groepswork samen bekijken (verschillende gemaakte afspraken konden niet doorgaan). Daardoor ontstond er een te groot tijdsverschil tussen deze afname en het invullen van de vragenlijsten door de andere deelnemers.

Omdat het zelfstandig invullen van de schriftelijke vragenlijsten voor het merendeel van de respondenten in het vooronderzoek haalbaar was, hebben we er ook in het hoofdonderzoek voor geopteerd om hen de vragenlijsten vooraf mee te geven. Bij het uitdelen ervan waren we uitdrukkelijk op de mogelijkheid om de vragenlijst met hen te overlopen en in te vullen, hetzij aansluitend bij het interview, hetzij op een ander moment. Voor 10 respondenten hebben we deze mogelijkheid moeten benutten en wel om de volgende redenen: ze hadden onvoldoende tijd gehad om de vragenlijst helemaal in te vullen, ze twijfelden of ze de vragen wel goed zouden interpreteren of ze vreesden dat ze een te positief beeld zouden geven van hun situatie. Eén moeder gaf aan dat een gesprek met de ondersteuningsmoeder aan de basis lag van haar vraag naar het samen invullen van de vragenlijst. De ondersteuningsmoeder had haar gewezen op het belang om de vragenlijst goed in te vullen: de antwoorden moeten de situatie weergeven zoals die in werkelijkheid is. Anderen waren zodanig geraakt door de aard van de vragen waardoor het verder alleen invullen onmogelijk werd. Het problematiserend en/of confronterend karakter van een aantal items van bijvoorbeeld de NVOS lokte felle emotionele reacties uit: item A28 *‘Soms denk ik wel eens: “Had ik dit kind maar nooit gekregen”.*’, en item A14 *‘Ze moesten ... maar in een tehuis plaatsen of zoiets.’* Een aantal moeders gaven bij het laatst vermelde item toe dat ze het heel lastig hadden met hun kind en ook wel eens hoopten dat iemand anders het van hen zou kunnen overnemen. Het geven van een bevestigend antwoord op deze vragen gaf hen, al dan niet in het licht van hun eigen plaatsingsverleden en/of beoordeling van hun moeder/ouder-zijn (bv. *‘Wat voor een moeder ben je dan?’*), een bijzonder oncomfortabel gevoel. Precies de mogelijkheid om daarover te kunnen praten en hun situatie te kunnen toelichten, bracht hen opluchting of maakte deze confrontatie draaglijker.

Keuze van een kind voor het beantwoorden van de NVOS en de NOSI

In het vooronderzoek twijfelden verschillende respondenten over de keuze van het kind dat ze voor het invullen van de NVOS en de NOSI voor ogen moesten houden. Deze moeders ervaarden de opvoedingssituatie t.a.v het ene kind even belastend/stresserend als t.a.v. het andere kind of hadden evenveel vragen bij de opvoeding van dat kind ene kind als bij dat andere kind. Deze moeders gaven aan dat meerdere kinderen (samen) een belangrijke bijdrage leverden tot de ervaren gezins- en opvoedingsbelasting (NVOS) en ouderlijke stress (NOSI). Het invullen van de vragenlijsten voor elk van de kinderen leek ons gezien de omvang van de vragenbundel niet aangewezen. Het nadrukkelijk mondeling herhalen van de instructie bij de vragenbundel *‘... het is de bedoeling dat u bij het beantwoorden van*

de vragen aan het kind denkt waarbij u al eens vragen hebt over de opvoeding of waarvoor u op deze ondersteuning (de groepen) een beroep doet.' volstond voor deze moeders om een keuze te maken. In het hoofdonderzoek werd de hierboven vermelde instructie bij het uitdelen van de vragenlijsten gegeven en werd met de respondenten ook besproken welk kind ze bij het beantwoorden van de NVOS en de NOSI voor ogen zouden houden. Tot slot merken we op dat in tegenstelling tot de NVOS en de NOSI waarbij de respondent zich voor de beoordeling tot één kind beperkt, de schaal 'Relaties met de kinderen' van de BSS (zie verder) een totaalbeeld kan bieden van de ervaren spanning/steun in relatie tot al de kinderen in het gezin. In die zin kan de BSS aanvullende informatie bieden.

Nijmeegse Vragenlijst voor de Opvoedingssituatie (NVOS)

In het vooronderzoek gebruikten we bij de start van het groepswerk de integrale versie van de NVOS en op het einde enkel het B-deel. In het hoofdonderzoek legden we deze zelfrapporteringvragenlijst zowel bij de start als bij het beëindigen van het groepswerk integraal aan de respondenten voor.

De Nijmeegse Vragenlijst voor de Opvoedingssituatie is een instrument dat peilt naar de subjectieve beleving van de opvoedingssituatie door de ouders, naar de gezins- of opvoedingsbelasting in gezinnen met kinderen tussen 0 en 14 jaar (Wels & Robbroeckx, 1996). Het stressmodel van Lazarus en de attributietheorie van Weiner liggen aan de basis van de ontwikkeling van hun theoretisch model voor gezinsbelasting. De peiling naar de cognities, in het bijzonder de ouderlijke attributies en de hulpverwachting laat toe om inzicht te krijgen in de wijze waarop ouders beslissingen nemen inzake het gebruik van diensten, hulp of ondersteuning (Morrissey-Kane & Prinz, 1999).

De betrouwbaarheid van dit instrument is goed. Voor de interne consistentie variëren de waarden van .68 tot .92, uitgezonderd de schaal Perspectief van het D-Deel, die we dan ook in ons onderzoek buiten beschouwing laten. De NVOS heeft ook een redelijke tot zeer goede test-hertestbetrouwbaarheid, variërend van .60 tot .94 (Wels & Robbroeckx, 1996). Dit instrument kan gebruikt worden als evaluatie-instrument voor interventies (Langemeijer e.a. in Colpin & Grietens, 2000). Onderdelen van dit onderzoeksinstrument zijn:

A Subjectieve gezinsbelasting (46 items)

- . acceptatie
- . aankunnen
- . problemen hebben
- . situatie anders willen
- . kind is belasting
- . er alleen voor staan
- . plezier hebben
- . goede omgang

B Beoordeling van de opvoedingssituatie (8 keuzekaarten)

C Attributies m.b.t. de huidige opvoedingssituatie (34 items)

- . inspanningen zelf + partner
- . vaardigheid
- . aandeel partner
- . moeilijkheidsgraad
- . toeval/lot

CC Attributies (open gedeelte)

D Hulpverwachting (36 items)

- . mate van tevredenheid
- . wil tot verandering
- . wil tot hulp
- . interne hulpverwachting
- . externe hulpverwachting
- . perspectief

DD Hulpverwachting (open gedeelte)

Zowel tijdens het toelichten van de vragenlijst (m.i.v. antwoordcategorieën) als tijdens de mondelinge afname, bleek dat de combinatie van een negatief geformuleerde vraag (bv. A05/C09/C16) en de antwoordengroep ‘al dan niet mee eens’ problematisch. Vooral de betekenis van ‘mee oneens’ was verwarrend en gaf aanleiding tot een tegenovergesteld antwoord dan ze bedoelden. Het herformuleren van deze antwoordcategorieën in termen van ‘helemaal akkoord’, ‘akkoord’, ‘ik aarzel tussen akkoord en niet akkoord’, ‘niet akkoord’ en ‘helemaal niet akkoord’ bleek wel te werken. Tijdens de toelichting werd de herformulering van de antwoordcategorieën aan hen voorgelegd. Deze herformulering werd aan één van de auteurs (dr. P.M.A. Wels) voorgelegd en goed bevonden en vervolgens opgenomen in de versie voor het hoofdonderzoek. Eén moeder gaf aan dat ze het woord ‘nukken’ in item A32 niet begreep. De herformulering in termen van ‘kuren’ werd wel door de moeder begrepen. In de definitieve versie van dit onderzoeksinstrument (voor het

hoofdonderzoek) werd dan ook het woord 'kuren' aan item A32 toegevoegd. Dit item werd dus: 'Al heeft ... af en toe zijn/haar nukken (kuren), het gaat prima tussen ons tweeën.'

In het hoofdonderzoek varieert de interne consistentie bij de start van het groepswerk van .63 tot .91 en bij het beëindigen van het groepswerk van .55 tot .91. Voor elk meetmoment zijn er 3 subschalen die het gangbare ondergrenscriterium van .70 niet halen (zie Bijlage 4). Op moment 1 betreft het de subschalen acceptatie (.69, vergelijkbaar met de .68 van de normgroep), vaardigheid (.64), interne hulpverwachting (.63) en op moment 2 er alleen voor staan (.63), vaardigheid (.57) en externe hulpverwachting (.55). Deze lage waarden kunnen wijzen op een grote ambivalentie waarmee ze tegenover de aangehaalde topics staan. Volgens McGuire en Earls (1993, p.1046) suggereren lage(re) interne consistenties dat de vragen te weinig gevoelig zijn voor armoede of verscheidenheid in familiestructuren. Eerder (supra, 3.2.6) vermeldden we reeds dat omgevingsstressoren - die bij de beoogde doelgroep veelvuldig aanwezig zijn - de wijze waarop de vragen geïnterpreteerd worden kunnen beïnvloeden en ertoe leiden dat antwoorden eerder de realiteit weerspiegelen i.p.v. de bedoelde opvoedingsdimensie. Bij de bespreking van de resultaten (zie hoofdstuk 6) brengen we de mogelijke betekenis en impact van deze lage Chronbachs alfawaarden mee in rekening.

Nijmeegse Ouderlijke Stress Index (NOSI)

De ouder- en kindschalen

In het vooronderzoek werd enkel bij de start en - om overlapping (met o.m. de NVOS) en daarmee samenhangende mogelijke overbevraging van de respondenten te vermijden - slechts een selectie van de ouder- en kindschalen van de Nijmeegse Ouderlijke Stress Index aan de respondenten voorgelegd (de Brock et al., 2002). Tijdens het hoofdonderzoek werd zowel bij de start als bij het beëindigen van het groepswerk de NOSI afgenomen. We opteerden, na suggestie van één van de auteurs (A. Vermulst), voor een herwerkte versie van de NOSI. Het aantal antwoordcategorieën werd herleid van 6 tot 4, het aantal items werd gereduceerd van 123 items tot 81 en een aantal items werden anders geformuleerd. Zowel de reductie van het aantal items (cf. de totale omvang van de vragenlijst beperken) als de betere formulering van verschillende items overtuigden ons om deze herziene versie te gebruiken. Bovendien is de interne consistentie voor alle schalen van deze versie redelijk (tussen .70 en .80) tot goed (>.80) (A. Vermulst, persoonlijke communicatie 17/04/2006). Aan de basisassumpties en constructen van de NOSI werd niet geraakt. Deze vertaling en bewerking van de Parenting Stress Index van Abidin peilt naar de

stressbeleving van ouders in de opvoeding van een kind tussen 2 en 13 jaar. Er wordt vanuit gegaan dat stress in het opvoedingssysteem vanuit drie domeinen zijn oorsprong kan vinden: in kindkenmerken, in ouderkenmerken en in situationele/demografische levensgebeurtenissen. Het ouderdomein bestaat uit 7 schalen, het kinddomein uit 6 schalen:

I Ouderdomein (oorspronkelijke versie: 58 items / herwerkte versie: 43 items)

- . competentie
- . rolrestrictie
- . hechting
- . depressie
- . gezondheid
- . sociale isolatie
- . huwelijksrelatie

II Kinddomein (oorspronkelijke versie: 65 items / herwerkte versie: 38 items)

- . aanpassing
- . stemming
- . afleidbaarheid
- . veeleisendheid
- . positieve bekrachtiging
- . acceptatie

Net zoals bij de NVOS (supra) zorgde de formulering van de antwoordcategorieën soms voor moeilijkheden bij de beantwoording en dat vooral ingeval van negatief geformuleerde items (bv. item 48 'Ik geniet niet meer zo van dingen als vroeger', item 89 'Soms heb ik het gevoel dat mijn kind me niet lief vindt'). Ook hier bleek vooral de betekenis van 'mee oneens' verwarrend te zijn. Voor het gebruik van dit onderzoeksinstrument in ons hoofdonderzoek werd dezelfde herformulering als bij de NVOS (van 'helemaal niet akkoord' tot 'helemaal akkoord') aan één van de auteurs (A. Vermulst) voorgelegd en goed bevonden.

Uitgaande van het ondergrenscriterium .70 (zie Janssens, 1988 in de Brock et al., 1992), kunnen we stellen dat in ons onderzoek de interne consistentie van het merendeel van de subschalen redelijk tot goed is (zie Bijlage 5). Op moment 1 is de Cronbachs alfawaarde van 1 subschaal lager dan .70: gezondheid heeft een alfa van .67. Op moment 2 is dat voor 3 subschalen het geval: depressie en gezondheid telkens .69 en acceptatie .61. Vooral deze laatste alfawaarde roept - mede in vergelijking met de betrekkelijk goede alfawaarde van deze subschaal op het eerste bevragingsmoment (.78) - de vraag op waaraan deze lage score te wijten kan zijn. De mate waarin een kind op fysiek, intellectueel en emotioneel vlak al dan niet voldoet aan de verwachtingen van de ouders is blijkbaar bij het beëindigen van het groepswork minder eenduidig in te schatten.

Ook de acceptatieschaal van de NVOS (supra) haalde op het eerste meetmoment het gangbare ondergrenscriterium van .70 net niet (.69). Merk op dat deze subschaal bij beide vragenlijsten peilt naar de aanvaarding van hun kind. De NOSI doet dat op basis van een evaluatie van concreet gedrag van het kind, bij de NVOS betreft het een algemeen, globaal uitgesproken oordeel over de aanwezigheid en het functioneren van het kind (zie Tabel 1).

Tabel 1: Items van de ‘acceptatieschaal’ van de NOSI (de Brock, Vermulst, Gerris & Abidin, 2002) en de NVOS (Wels & Robbroeckx, 1996)

NOSI	NVOS
Ik heb er moeite mee om sommige gedragingen van mijn kind leuk te vinden	Het is moeilijk te verwerken dat is zoals hij/zij is
Mijn kind doet dingen waar ik me behoorlijk zorgen over maak	Mijn leven zou gelukkiger zijn als ik dit kind niet had gekregen.
Het stoort me dat mijn kind zich vaak te jong gedraagt	Soms denk ik wel eens: “Had ik dit kind maar nooit gekregen”.
Mijn kind is tot niet zoveel dingen in staat als ik verwacht had	Het is moeilijk te accepteren dat je een kind als hebt.
Het stoort me dat mijn kind de neiging heeft ooit aangeleerde dingen weer te vergeten	
Mijn kind kan niet zo leuk met leeftijdgenootjes spelen als ik verwacht had	
Mijn kind is nogal eens lastig, en dan valt het niet altijd mee om zo'n kind te hebben	

Ook hier kunnen we verwijzen naar de eerder aangehaalde verklaring van McGuire en Earls (1993). Zij stellen dat omgevingsstressoren een invloed kunnen hebben op de wijze waarop de vragen geïnterpreteerd worden en ertoe leiden dat antwoorden eerder de realiteit weerspiegelen i.p.v. de bedoelde opvoedingsdimensie. We komen hier bij de bespreking van de resultaten in hoofdstuk 6 op terug.

De situationele/demografische levensgebeurtenissenschaal

De levensgebeurtenissenschaal van de NOSI is een lijst van 40 items waarbij de respondenten de ingrijpende en stressvolle (situationele/demografische) levensgebeurtenissen aankruisen die zich de voorbije 12 maanden in hun gezin voordeden of nog bezig zijn. De rubrieken van deze schaal zijn:

(situationele/demografische) Levensgebeurtenissen (41 items)

- . gezin en naaste omgeving
- . werkomstandigheden
- . financiële omstandigheden
- . gezondheid
- . overige

In de rubriek 'overige', voegden we één item toe, dat naar een nog niet opgenomen betekenisvol levensdomein verwijst: problemen met huisvesting.

De situationele/demografische levensgebeurtenissenschaal werd zowel in het vooronderzoek als in het hoofdonderzoek bij de start en na het beëindigen van het groepswerk voorgelegd. Op basis van een confrontatie van deze schaal met de interviewgegevens, de BSS en de groepsobservaties, stelden we in het vooronderzoek vast dat het schriftelijk en individueel laten invullen van dit onderzoeksinstrument zowel gepaard kon gaan met overrapportering als met onderrapportering. De mogelijke overrapportering kwam aan het licht toen deze schaal bij een aantal respondenten tijdens het interview werd voorgelegd. Verschillende respondenten wilden soms gebeurtenissen die zich nog vóór de afgelopen 12 maanden voordeden en die op het moment van de afname ook niet meer bezig waren, aankruisen (bv. zwangerschap of overlijden van meer dan 1 jaar geleden). Deze vertekening werd in het hoofdonderzoek opgevangen door dit onderzoeksinstrument systematisch tijdens het interview aan de respondenten voor te leggen en te vragen naar de data van de voorgekomen gebeurtenissen. Het gevaar van onderrapportering blijkt vooral aan de orde te zijn in de rubrieken financiële omstandigheden en gezondheid. Al langer voorkomende problemen op deze domeinen werden hier soms niet gescoord, maar wel in een andere voorgelegde schriftelijke vragenlijst, de Bronnen van Steun en Spanning (zie verder). We hadden de indruk dat bij het individueel schriftelijk invullen van deze schaal, de laatste woorden van de instructie '*... of momenteel nog bezig is*' de respondenten kon ontgaan zijn. Ook deze vertekening kan, net zoals voor het vermijden van overrapportering, vermeden worden door het tijdens het interview voorleggen en mondeling overlopen van dit onderzoeksinstrument, wat we in het hoofdonderzoek ook effectief deden.

De voorgaande kanttekeningen wijzen op het belang om dit onderzoeksinstrument in combinatie met andere onderzoeksinstrumenten te gebruiken en het bij voorkeur mondeling af te nemen. Een mondelinge afname laat bovendien toe om zicht te krijgen op de feiten of gebeurtenissen én op de betekenis daarvan voor de respondenten (bv. een zwangerschap kan ingeval van ongewenstheid en de uitgevoerde abortus, als bijzonder negatief ervaren worden).

Bronnen van Steun en Spanning (BSS)

De Bronnen van Steun en Spanning (Jansma & Klugkist, 1997) kwam pas laat in het vooronderzoek ter onzer beschikking. Daardoor konden we deze vragenlijst slechts aan de respondenten van één groep voorleggen. Om de in punt 3.2.2 vermelde redenen legden we dit instrument ook enkel bij de start van het groepswerk voor. In het hoofdonderzoek werd dit instrument bij de start en het beëindigen van het groepswerk tijdens het interview voorgelegd. De vragenlijst werd zo gelegd dat de respondenten de vragen konden lezen, de onderzoekster stelde de vragen en noteerde de gegeven antwoorden. De mondelinge afname werd vooral ingegeven door de omvang van dit onderzoeksinstrument. We vreesden dat de uitbreiding van de schriftelijke en individueel in te vullen vragenlijst (117 items van de NVOS en 81 items van de NOSI), deze vragenlijst te lang zou maken. Dit zou het volledig en nauwkeurig invullen ervan in het gedrang kunnen brengen. Ingeval van onvoldoende interviewtijd werd voorzien dat deze vragenlijst ook bij de respondenten achtergelaten kon worden. Van deze mogelijkheid hebben we tijdens het vooronderzoek geen gebruik moeten maken. Tijdens het hoofdonderzoek kwam dit slechts eenmaal voor. We werden in onze beslissing voor mondelinge afname gesterkt door het vlotte verloop van de mondelinge afname van de BSS. Ondanks het feit dat bij de afname door elke moeder meerdere spanningsveroorzakende gebeurtenissen aangehaald werden, was er geen sprake van een beladen sfeer. Bovendien vonden we geen aanwijzingen (zie ook verder) dat de mondelinge afname gepaard ging met een meer optimistische kijk op de eigen lichamelijke klachten of problemen met emoties of gedrag zoals dat in ander onderzoek bij de afname van een depressievragenlijst wel het geval was (Visser & Smets, 1998). Mogelijke verklaringen voor dit verschil kunnen gevonden worden in de verschillende oriëntatie van dat onderzoek (vermoeidheid, depressie en levenskwaliteit van kankerpatiënten) en/of in het feit dat we de BSS helemaal op het einde van het interview afnamen, nadat reeds verschillende andere zeer persoonlijke gespreksthema's aan de orde waren geweest. Mogelijk hadden onze respondenten het gevoel dat hun beleving en problemen een plaats mochten/konden krijgen.

De BSS is een bewerking van de Life Stressors and Social Resources Inventory van Moos & Moos. Het sociaal-ecologisch model ligt aan de basis van de ontwikkeling van dit instrument. Het is een screeningsinstrument dat de levenscontext, de spanning veroorzakende en de sociale steun gevende aspecten van in principe elke volwassene in beeld brengt. Het omvat een bevraging (open en meerkeuzevragen) van 8 deelgebieden waarbinnen er bronnen van spanning en steun zich kunnen zijn. Daarnaast is er ook een

aparte schaal waarin bevraagd wordt of ouders bij één of meerdere kinderen gedragsproblemen ervaren.

BSS (66 vragen en 224 subvragen)

- . lichamelijke gezondheid
 - . huis en buurt
 - . financiële situatie
 - . werk
 - . relatie met echtgenoot of partner
 - . relaties met kinderen
 - . relaties met verwanten
 - . relaties met vrienden en sociale groepen
 - . gedragsproblemen
- } ➤ relatie fysieke omgeving
- } ➤ relatie familie
- } ➤ relatie totaal

De betrouwbaarheidscoëfficiënten zijn redelijk tot goed: de alfawaarden variëren van .63 tot .88 (Jansma & Klugkist, 1997). Enkel de werksituatieschaal heeft een lage alfawaarde (.49). Met het oog op het optimaliseren van de bruikbaarheid van de BSS en het vermijden van een overbevraging van de deelnemers (cf. andere onderzoeksinstrumenten), werden een aantal aanpassingen aan één van de auteurs, dr. H. Jansma, voorgelegd en doorgevoerd. Het betreft vooral kleine aanpassingen die veelal te maken hebben met verschillen in terminologie tussen Nederland en Vlaanderen. Daarnaast werden een aantal items, die aansloten bij de in het interview opgenomen achtergrondgegevens, in licht gewijzigde vorm opgenomen in het eerste deel van het interview. De resterende vragen werden op het einde van het interview mondeling aan de respondenten voorgelegd.

De respondenten gaven bij de beantwoording van de meerkeuzevragen vaak spontaan toelichting bij het door hen gekozen antwoord. Zo vermeldden ze bijvoorbeeld bij de bevraging van de relatie met de kinderen, de familie, vrienden en anderen (bv. *'Hoe vaak kunt u op één van hen rekenen als u hulp nodig heeft? Hoe vaak werkt één van hen u op de zenuwen?'*), bij welke kinderen, familieleden, vrienden dat het geval was en bij welke niet. Deze opmerkingen werden door de onderzoekster bij de respectievelijke vragen genoteerd. Zoals eerder vermeld, biedt de rubriek 'relaties met de kinderen' een aanvulling op de informatie van de NVOS en de NOSI waar de respondenten één van hun kinderen voor ogen moesten houden.

De interne consistentie voor de subschalen van de BSS varieert in het hoofdonderzoek van .61 tot .86 bij de start van het groepswerk en van .58 tot .85 bij het beëindigen van het groepswerk (zie Bijlage 6). De eerder lage Chronbachs alfawaarden voor een aantal relatieschalen heeft o.i. te maken met de interpretatie van de vragen en de daaruit

voortvloeiend gegeven antwoorden. Vooral wanneer de respondent geen contact meer had met bijvoorbeeld moeder, verwanten of vrienden, ontstond vaak het volgende - hieronder voor de moeder uitgeschreven - antwoordpatroon, wat een weinig consistent beeld laat zien.

- a) Kunt u op haar rekenen, als u hulp nodig heeft? zelden of nooit: score 0
- b) Heeft u ruzie met haar? zelden of nooit: score 3
bv. 'Ik zie ze niet meer, dus kan ook geen ruzie met haar maken': indien we dit antwoord interpreteren in termen van bijvoorbeeld 'een permanente situatie van ruzie' dan zou dit antwoordcategorie 'vaak' en bijgevolg score 0 opleveren.
- c) Begrijpt zij echt hoe u over bepaalde dingen denkt? zelden of nooit: score 0
- d) Werkt zij u op de zenuwen? zelden of nooit: score 3
bv. 'Kan ze ook niet, want ik heb geen contact met haar': indien we dit antwoord zouden interpreteren in termen van bijvoorbeeld 'zij werkt mij zo vaak op de zenuwen, dat contact onmogelijk is' dan zou dit antwoordcategorie 'vaak' en score 0 opleveren.
- e) Vrolijk is zij u op als u bezorgd of verdrietig bent? zelden of nooit: score 0
- f) Stelt zij teveel eisen aan u? zelden of nooit: score 3
bv. 'Ze kan geen eisen aan mij stellen, ik zie en/of spreek ze ook niet', indien we dit antwoord zouden interpreteren in termen van bijvoorbeeld 'zij stelt steeds opnieuw zoveel eisen aan mij, dat ik geen contact met haar wens te onderhouden' dan zou dit antwoordcategorie 'vaak' en score 0 opleveren.

De bovenstaande bevindingen, die pas bij de afname tijdens het hoofdonderzoek aan de oppervlakte kwamen, hebben uiteraard repercussies voor de berekening van de (gemiddelde) scores op deze schalen. Stel dat we de hierboven gesuggereerde interpretatie (cursief) zouden doortrekken, dan zou dit de gemiddelde score op de vermelde subschalen verder - onze onderzoeksgroep scoort al significant lager (ervaart meer spanning) op deze levensdomeinen dan de vergelijkingsgroep - naar beneden kunnen trekken (zie 4.5 en 6.1 e.v.). Bovendien werden we uitzonderlijk ook geconfronteerd met moeders die rapporteerden geen vrienden en/of contacten met familieleden te hebben. Bijgevolg werden de daarna volgende subvragen ook niet beantwoord en kon deze subschaal ook niet opgenomen worden in de berekening van de steun-stressindex. Ook de richtlijn dat respondenten die naast hun biologische moeder of vader ook een stief- of pleegmoeder of vader hebben, die ouder moeten kiezen met wie ze tot nu toe het meeste contact hebben gehad, legt o.i. beperkingen op aan het totaalbeeld van de bronnen van steun en spanning. Op basis van de interviews weten we immers dat de afwezige, niet gekende ouder of ouder waarmee het contact al dan niet volledig verbroken werd, een mogelijke dieperliggende stressbron (cf. beladen opvoedingsverleden) kan zijn.

De eerder lage, maar volgens de auteurs van de BSS nog altijd redelijke (Jansma & Klugkist, 1997), alfawaarden van de gedragsproblemenschaal (.61 voor moment 1 en .64 voor moment 2) kunnen te maken hebben met het feit dat het voor de respondenten soms

bijzonder moeilijk is om een totaaloordeel te geven over de mate waarin probleemgedrag bij hun kinderen voorkomt en bij de verschillende vragen in de ene dan wel de andere richting antwoorden. Dit werd ook meermaals tijdens het afnemen van deze vragenlijst door de respondenten opgemerkt. Zo bijvoorbeeld bij de vraag *‘Hoe vaak gebeurt het dat één van uw kinderen ongehoorzaam is?’* waarop een moeder antwoordde: *‘Hij vaak, maar zij bijna nooit, ja wat is het dan, soms of vaak?’* In dergelijke gevallen verwezen we terug naar de vraag om een totaalbeeld te geven en af te wegen of ze als ouder, soms of vaak, met ongehoorzaamheid geconfronteerd worden.

Vergelijking van de Levensgebeurtenissenschaal van de NOSI en de BSS

Zowel in de Levensgebeurtenissenschaal van de NOSI als de BSS (cf. negatieve en positieve gebeurtenissen) wordt gepeild wordt naar de levensgebeurtenissen van het voorbije jaar. Als we deze beide vragenlijsten naast elkaar leggen (zie Bijlage 7) dan zien we dat er slechts 14 items of combinatie van items vergelijkbaar zijn. Merk op dat in de BSS a.h.v. een open vraag gepeild wordt naar de gezondheidsproblemen en dat er maximum 3 problemen vermeld kunnen worden. Een aantal items kunnen in deze vergelijking niet opgenomen worden omdat ze verschillend gescoord worden. In de BSS zijn er naast de items met ja en nee als antwoordmogelijkheid, ook items met 4 antwoordmogelijkheden (zelden of nooit / soms / redelijk vaak / vaak).

We hebben de scores van de gelijkaardige items van de twee vragenlijsten met elkaar vergeleken. Op moment 1 is er bij 8 van de 30 deelnemers (27,59%) een verschil tussen de gescoorde items van de NOSI en de BSS, op moment 2 bij 6 (23,08%). Uit een verdere analyse van deze vergelijking blijkt dat als er verschillen zijn in de gescoorde items dat er dan bij de BSS 1 tot 2 items meer gescoord werden dan in de NOSI. Zo is er bij de BSS 6 keer meer sprake van een overlijden van een familielid, 5 keer meer een opname in het ziekenhuis (betreft korte, dagopnames), 3 keer meer problemen met politie, 2 keer meer het overlijden van een bekende en telkens 1 keer meer van een ongeval en een verhuizing (tijdelijk verblijf in het buitenland).

Inhoudelijk is het moeilijk een uitspraak te doen over de aard van de onderrapporteringen in de Levensgebeurtenissenschaal van de NOSI. We zien twee mogelijke verklaringen voor de gevonden verschillen. Een eerste betreft de verschillende aard en opbouw van deze 2 vragenlijsten. De BSS is een meer uitvoerige en gedetailleerde vragenlijst. Bovendien

wordt in de BSS gevraagd naar het overlijden van ‘een’ familielid terwijl in de NOSI gevraagd wordt naar het overlijden van een ‘naaste’ familielid. Een tweede verklaring betreft de wijze van afname van de vragenlijsten. De Levensgebeurtenisschaal van de NOSI (1 bladzijde) werd tijdens het interview aan de moeders gegeven, zij overliepen de rubrieken en de moeders vertelden en/of kruisten de meegemaakte gebeurtenissen aan. De BSS (meerdere bladzijden) werd ook tijdens het interview aan de moeders voorgelegd, maar hier werden al de items door de onderzoekster voorgelezen en gescoord.

Ervan uitgaande dat de vergelijkbaarheid tussen de gelijkaardige items bij deze twee instrumenten voldoende groot is, konden we de parallelvormmethode toepassen. We beperkten ons daarbij uiteraard tot de 14 items die in beide instrumenten voorkomen. Deze betrouwbaarheidsmeting bestaat uit een vergelijking tussen het gemiddeld aantal gescoorde items op het ene en het andere instrumenten, of nog het berekenen van de correlatie tussen beide scores (Janssens, 1989). We vinden hoge correlaties en dat voor beide meetmomenten: .94 voor moment 1 en .93 voor moment 2.

Cantril-ladder (CL)

Dit instrument meet het gevoel van algemeen welbevinden en geluk. Het is een tienpuntenschaal (score van 1 ‘heel erg slecht’ tot 10 ‘heel erg goed’) waarop de respondenten moeten aangeven hoe ze zich voelen (American Thoracic Society, 2006). De beknoptheid van deze schaal was een belangrijk argument om dit instrument op te nemen. In het onderzoek ‘Opvoeden in Nederland’ worden de scores op deze schaal in subcategorieën onderverdeeld: laag (1-5), midden (6-8) en hoog (9-10) (Deković et al., 1996, p.79).

De Cantril-ladder werd zowel in het vooronderzoek als in het hoofdonderzoek bij de start en bij het beëindigen van het groepswerk voorgelegd. In het vooronderzoek werd bij de start van het groepswerk de Cantril-ladder in de schriftelijke vragenlijst opgenomen. Bij het beëindigen van het groepswerk hebben we deze schaal tijdens het interview aan hen voorgelegd. Beide werkwijzen verliepen zonder problemen. Met het oog op het in beeld krijgen wat voor de respondenten precies tekenend (doorslaggevend) is voor hun welbevinden, hebben we in ons hoofdonderzoek, op beide meetmomenten, deze schaal in het interview voorgelegd. Daarbij vroegen we de respondenten waarom ze zichzelf dat cijfer toekenden of waarmee dat het zich niet goed, dan wel goed voelen, te maken had.

3.3.3 Bevraging van de groepsbegeleiders

Zowel in het vooronderzoek als in het hoofdonderzoek vonden verschillende gesprekken plaats met de directrice (tevens groepsbegeleider en supervisor) en de andere groepsbegeleiders. Deze gesprekken waren er vooral op gericht om inzicht te krijgen in de wijze waarop het groepswerk vorm kreeg en de betekenis die zij aan het groepswerk toekenden. Deze gesprekken lieten ons bovendien ook toe hen vertrouwd te maken met het onderzoek. Daarbij aansluitend werden, zoals in de inleiding van hoofdstuk 2 aangegeven, ook vormingsmomenten met de groepsbegeleiding en directie ingebouwd. Dit maakte een terugkoppeling van de bevindingen van het onderzoek mogelijk en vormde een aanzet voor het opstellen van aandachtspunten voor de toekomst (Nys & Vandemeulebroecke, 2003).

In het hoofdonderzoek bestond het interview bij de start van het groepswerk uit twee rubrieken: (1) het Parental Awareness Interview (PAI) dat ook aan de deelnemers en afhaaksters voorgelegd werd en (2) het groepswerk. Voor de berekening van hun score op de PAI, hebben K. Kúti en de onderzoekster, onafhankelijk van elkaar, de interviews van de groepsbegeleiders gescoord. Vervolgens werden de scores waarover twijfel bestond of geen overeenstemming kenden, besproken en werd op basis van deze bespreking een definitieve score toegekend. Het interviewdeel dat inzoomde op het groepswerk omvatte de volgende deelrubrieken: evaluatie van de voorbije reeksen, de taak en betekenis van de ondersteuningsmoeder(s), de taak en betekenis van de groepsbegeleider, de betekenis van het groepswerk voor de deelnemers, wat tot (mogelijke) verandering heeft bijgedragen en de toekomstperspectieven inzake het groepswerk (o.a. optimaliseringsvoorstellen). Deze rubrieken werden ook opgenomen in het interview dat na het beëindigen van het groepswerk van de groepsbegeleiders afgenomen werd (zie 3.3.6).

Het was voor ons praktisch niet haalbaar om op alle contactmomenten, supervisies en teamvergaderingen aanwezig te zijn. Daarom vroegen we de groepsbegeleiders om registratiefiches in te vullen waarin ze rapporteerden over de tussentijdse en individuele contacten met de deelnemers, de andere groepsbegeleiders, hun supervisor, de wervers en andere intermediairen.

3.3.4 Bevraging van de sociale sleutelfiguren

De keuze om sociale sleutelfiguren in het onderzoek te betrekken, is ingegeven vanuit het eerder onderschreven triangulatieprincipe (supra, 3.2.6) en de eigenheid van het groepswerk. Veelzijdig en op verschillende niveaus werken (supra, 2.1.3 en 2.4.1), vraagt

dat ook de betrokkenen uit de ruimere omgeving deel uitmaken van het onderzoek. Ze kunnen niet alleen een licht werpen op de betekenis van het groepswerk op microniveau (bv. betekenis voor de door hen gekende deelnemers), maar ook op de betekenis van het groepswerk op een hoger niveau (bv. beeldvorming over maatschappelijk kwetsbare gezinnen).

Aansluitend bij het vooronderzoek bevroegen we in de regio een groot aantal professionele sociale sleutelfiguren (al dan niet wervers voor het groepswerk). De vragenlijst bestond uit de volgende rubrieken (zie schematisch overzicht in 3.3.6): voorziening of dienst (aard en omvang werkopdracht, samenwerking met anderen enz.), invulling en betekenis van opvoedingsondersteuning (algemeen en al dan niet specifiek voor maatschappelijk kwetsbare gezinnen) en het groepswerk van vzw De Keerkring (al dan niet bekend, evaluatie van aanbod, al dan niet doorverwijzing van gezinnen, veranderingen in deze gezinnen). De instap voor deze ruime bevraging bestond uit 51 voorzieningen en zelfstandige hulpverleners (bv. huisarts) die vzw De Keerkring tot dan toe had aangesproken of informatie had bezorgd over het groepswerk. Het betrof een breed veld aan voorzieningen die al dan niet specifiek werkten rond de opvoeding, de sociaal-economische situatie (bv. financiën, huisvesting, opleiding, tewerkstelling) en/of de gezondheid. Vanuit deze voorzieningen zouden een 88-tal (cf. personeelsverschuivingen) professionals zoals opvoeders, gezinsbegeleiders, maatschappelijk werkers, verpleegkundigen enz. in het onderzoek betrokken kunnen worden. Door contactname met verschillende instanties, konden we nog een aantal bijkomende respondenten aanschrijven. In totaal verstuurden we 114 vragenlijsten. Van deze 114 kregen we er, al dan niet na het versturen van een herinneringsbrief, 57 ingevuld terug. De respons bedroeg m.a.w. 50%. De antwoorden van deze vragenlijsten werden vraag per vraag in een exceldocument overgebracht. Vervolgens analyseerden we deze gegevens manueel. D.w.z. dat we vraaggewijs (bv. ons beperkend tot één of meerdere kolommen in excel), dan wel respondentgewijs, het perspectief van de sociale sleutelfiguren in kaart brachten.

Het merendeel van deze sociale sleutelfiguren kenden het groepswerk (52 van de 57 respondenten). Ze vertegenwoordigden een breed spectrum van sociale diensten en voorzieningen. Van de 52 respondenten die het groepswerk kenden, hadden er op het moment van de bevraging 36 (of ongeveer 2/3) contact met 1 of meerdere deelnemers

van het groepswerk. Van deze 36, rapporteerden 31 respondenten 1 of meerdere positieve veranderingen in het gezin (zie 6.2.4).

In het hoofdonderzoek zoomden we specifiek in op de koppeling tussen deelnemers en hun sociale sleutelfiguren. Zo beoogden we zicht te krijgen op de mate waarin de beide groepen, verschillende, dan wel gelijklopende uitkomsten bij de deelnemers rapporteerden. We konden dat uiteraard alleen maar doen voor de moeders die van bij de start van het groepswerk tot het beëindigen ervan door een sociale sleutelfiguur opgevolgd werden. De moeders die door een ondersteuningsmoeder, buurvrouw of andere deelnemers naar het groepswerk toegeleid werden en die geen beroep deden op een sociale dienst of een hulpverleningsaanbod, konden niet aan een sociale sleutelfiguur gelinkt worden. We vonden het niet opportuun om de doorverwijzingsfiguren, komende uit het informele netwerk, over de gezinnen te bevragen.

We contacteerden de in aanmerking komende sociale sleutelfiguren na toestemming van de moeders. Slechts 1 moeder weigerde dit, zodat voor de 30 deelnemers 16 sociale sleutelfiguren gecontacteerd konden worden. Van deze 16 hadden er echter 3 een lange tijd geen contact meer gehad met de deelnemers, waardoor ze geen uitspraak konden doen over de impact van het groepswerk op de deelnemers. Voor 1 deelnemer konden 2 sociale sleutelfiguren gecontacteerd worden. Bij 3 deelnemers konden we de uitkomsten van het groepswerk niet bevragen. Dit alles resulteerde in 9 aan elkaar gekoppelde deelnemers en sociale sleutelfiguren. Ten gevolge van de bijzondere voorwaarden die tot deze koppeling leidden, betreft het hier slechts een selecte groep deelnemers: gezinnen met jonge kinderen die nog opgevolgd werden door Kind & Gezin en/of die voor de hele periode een beroep deden op andere diensten of hulpverlening (o.a. OCMW, CKG, dagcentra).

Tijdens het telefonisch, semi-gestructureerd interview met de sociale sleutelfiguren werd gepeild naar het contact met het betrokken gezin, veranderingen in deze gezinnen en waaraan deze toeschreven konden worden (zie 3.3.6). Er werd hen ook de mogelijkheid gegeven om hun kijk op het groepswerk te geven of andere voor hen relevante topics aan te snijden. De antwoorden en bedenkingen van de sociale sleutelfiguren werden tijdens het telefoongesprek genoteerd.

Het naast elkaar leggen van de gerapporteerde veranderingen bij de gezinnen levert 88 overeenstemmingen en 47 verschillen op (.65). Voor 2 domeinen, persoonlijk functioneren en gezondheid van de kinderen is er een volledige overeenstemming. Op het vlak van school, huisvesting, huishouden, administratie, financiële situatie, relatie met de partner en opvoedingsaanpak is er bij minstens 2/3 van de koppels (deelneemster - sociale sleutelfiguur) overeenstemming. Voor de andere domeinen ligt dat aantal op minder dan de helft. Het is niet zo dat de deelneemsters systematisch meer positieve uitkomsten rapporteren dan de sociale sleutelfiguren. Over de domeinen heen, geven immers de deelneemsters en de sociale sleutelfiguren in quasi gelijke omvang een niet gelijke inschatting van de uitkomsten. Van de 47 verschillen in rapportering, zijn er 23 waarbij dat de deelneemsters wel een positieve verandering rapporteren, terwijl hun sociale sleutelfiguren dat niet doen en 24 waarbij de sociale sleutelfiguren wel een positieve verandering rapporteren en de deelneemsters niet. Vanuit beide perspectieven blijkt het gebruik van de term *inschatting* relevant te zijn. Zo merkten verschillende sociale sleutelfiguren tijdens het interview op dat ze niet op alle levensdomeinen van de deelneemsters een goed zicht hebben en dit al dan niet t.g.v. tijdsgebrek om er met hen dieper op in te gaan. Dit sluit aan bij de bevindingen van het onderzoek naar het opvoedingsondersteunend aanbod van Kind & Gezin, waarin ouders aangaven dat niet altijd voldoende aandacht besteed wordt aan de (gezins)situatie en achterliggende oorzaken (DeWitte & Morel, 2005). Het domein waarop sociale sleutelfiguren het meest frequent een vooruitgang rapporteren en de deelneemsters niet, betreft de hulpverlening. Zowel een meer positieve beeldvorming over hulpverlening als betere contacten met de hulpverlening zijn daarbij aan de orde. De deelneemsters zijn zich blijkbaar minder bewust van veranderingen op dat vlak (zie 6.2.4).

Tot slot komen we terug op het door de sociale sleutelfiguren gesignaleerde ‘probleem van de opvolging’ van de gezinnen. De 3 sociale sleutelfiguren die een lange tijd geen contact hadden met de deelneemsters, geven aan dat ze n.a.v. onze contactname zich bewust werden over het feit dat ze het gezin lange tijd niet meer gezien hebben en zullen proberen om dat gezin terug proberen op te pikken of op te volgen. Een sociale sleutelfiguur wijst erop dat het toenemend gsm-gebruik, in het bijzonder het veranderen van nummer, een probleem vormt voor het kunnen opvolgen van gezinnen. Gezien de huidige overeenkomst tussen gsm-operatoren inzake de overdracht van telefoonnummers, zou dat in de toekomst echter minder een probleem mogen vormen. Daarnaast geeft deze sociale sleutelfiguur ook

aan dat het aanhoudend proberen contact te houden met gezinnen gemakkelijker gebeurt die op de reisweg of in de nabijheid van de dienst of voorziening van de sociale sleutelfiguur woont. Een dergelijke context biedt m.a.w. meer mogelijkheden om 'present te zijn' en/of 'aan te klampen' (Baart & Van Heijst, 2003). Net de gezinnen die verder af wonen van de veelal in het centrum gelegen voorzieningen en/of de gezinnen voor wie het een grotere inspanning vraagt om zich naar die voorziening te begeven, dreigen gemakkelijker uit de aanklappende ondersteuning te vallen.

3.3.5 Groepsobservaties

We namen deel aan al de groepsbijeenkomsten en deze bijeenkomsten werden op audiocassette opgenomen. Om verschillende redenen werden geen video-opnames gemaakt. We vreesden vooral dat video-opnames de deelname aan het groepswork in het gedrang zou kunnen brengen (zie 3.4.2). Videomateriaal is immers moeilijk anoniem te maken. Bovendien werden de groepsbijeenkomsten in het kader van de supervisie van de groepsbegeleiders al op audiocassette opgenomen. Audio-opnames waren in dat opzicht geen nieuw gegeven voor het groepswork op zich, wat niet belet dat het voor vele deelnemers een eerste confrontatie was.

Een audio-opname kan nooit een volledige weergave van de groepsbijeenkomsten bieden. Soms zijn meerdere personen tegelijkertijd aan het woord, waardoor het moeilijk uit te maken is welke personen in het gesprek betrokken waren, soms voeren twee of meerdere deelnemers tijdens het groepswork een eigen gesprek, soms spreken deelnemers niet in de groep maar voor zichzelf (d.w.z. niet verstaanbaar voor de hele groep) of soms overstemmen de aanwezige kinderen het groepswork. Ook een video-opname (tenzij misschien bijzonder gesofisticeerd, met meerdere camera's, luidsprekers enz.) zou deze moeilijkheden niet kunnen ondervangen. Om een zo accuraat mogelijke reconstructie van de bijeenkomsten te kunnen maken, maakten we tijdens de groepsbijeenkomsten ook notities. Naast de verbale tussenkomsten van de groepsbegeleidster, de deelnemers en de ondersteuningsmoeder(s), werden ook de non-verbale communicatievormen en de interacties tussen deelnemers en (hun) kinderen genoteerd. Na elke groepsbijeenkomst noteerden we onze observatie-indrukken en eventuele bedenkingen bij de bijeenkomsten (bv. de invulling en de opbouw van de bijeenkomst, de sfeer, de samenstelling van de groep, de relatie tussen de deelnemers, opmerkelijke tussenkomsten van deelnemers en of begeleidster enz.).

Op basis van de cassetteopname en onze notities werden van de bijeenkomsten transcripten gemaakt. Het maken van deze transcripten nam gemiddeld twee dagen per bijeenkomst in beslag. Bij het opmaken van deze transcripten werden ook opmerkelijke uitspraken, thema's, interacties enz. gemarkeerd. De transcripten werden hoofdzakelijk manueel geanalyseerd. We ondernomen daarvoor de volgende stappen (zie Anderson, Kohler & Letiecq, 2002): transcripten lezen, het identificeren van thematische categorieën en subcategorieën, de voor het aan de orde zijnde topic relevante gegevens in een overzichtsschema (excel) samenbrengen, het markeren van concrete quotes in de transcripten, de transcripten herlezen en indien nodig het overzichtsschema aanvullen.

3.3.6 Schematisch overzicht van het onderzoeksinstrumentarium in relatie tot de te meten factoren en indicatoren

De volgende vijf schema's geven een overzicht van de onderzoeksfactoren en de indicatoren (kolom 1), de bevroegde personen (kolom 2), het moment van bevroeging (kolom 3) en de onderzoeksinstrumenten (kolom 4). De eerste twee schema's richten zich op onderzoeksvraag 1 en 2. Schema 1 betreft de implementatie van het groepswerk op microniveau, schema 2 omvat de implementatie op mesoniveau. Schema 3 en 4 bieden respectievelijk een overzicht van de uitkomsten op microniveau en op meso- en macroniveau (onderzoeksvragen 3 en 4). In het laatste schema staan een aantal beïnvloedende factoren op deelnemersniveau die niet in de voorgaande schema's geïntegreerd konden worden.

Vooraf de interviews omvatten heel wat algemene en open vragen, die we vooraf niet aan één specifieke factor of indicator konden linken. Deze vragen vermelden we voorafgaand aan de specifieke factoren en indicatoren. De bevroegden worden als volgt vermeld: groep (hele groep), deeln. (deelnemers), afh. (afhaaksters), gb. (groepsbegeleidsters), werv. (werwers), soc.sl. (sociale sleutelfiguren), KK (vzw De Keerkring). Aangezien bij de start van het groepswerk niet duidelijk was wie van de deelnemers zou afhaken, betekent dit dat bij het begin van het groepswerk, alle aangemelde deelnemers dezelfde onderzoeksinstrumenten voorgelegd kregen. Ook bij het beëindigen van het groepswerk werd hen nagenoeg hetzelfde onderzoeksinstrumentarium voorgelegd. Gezien de grote overlapping hebben we, uitgezonderd voor de specifieke vragen over hun afhaken, hen niet afzonderlijk in het schema vermeld. Hetzelfde geldt voor de ondersteuningsmoeders. Ook aan hen werd hetzelfde onderzoeksinstrumentarium voorgelegd waaraan een aantal

specifieke vragen over hun rol en positie als ondersteuningsmoeder werden toegevoegd. Bij een continue, doorheen het hele onderzoeksproces lopende, rapportering en dataverzameling, is de cel in de kolom 'Mom.' leeg. 'BK' staat voor 'bijeenkomsten'.

SCHEMA 1: IMPLEMENTATIE OP MICRONIVEAU (niveau van het aanbod: onderzoeksvraag 1 en 2)

Factoren en indicatoren		Wie groep	Mom. BK	Onderzoeksinstrumenten
alle onderstaande aspecten (1) 		deelh.	na BK	observatie bijeenkomsten interview: Beantwoordde het groepswerk aan je verwachtingen? Indien nee: Wat verwachtte je dan wel? Hoe komt het dat die verwachtingen niet ingelost werden? Indien ja: In welke zin (mate)? Wat heeft er toe bijgedragen dat die verwachtingen worden ingelost? Wat werd u aangeboden tijdens BK? Voldde u zich daarmee geholpen? Met welk soort ondersteuning voelde u zich het meest geholpen? Wat is voor jou de belangrijkste voorwaarde voor het welslagen van het groepswerk? (Als je na een BK dacht 'het is een goede BK geweest' waarom lag dat dan of waarmee had dat dan te maken?) Wat zal je het langst bijhouden van de bijeenkomsten?
		gib	na BK	interview: Hoe stond je meestal tegenover het groepswerk? Beantwoordde het groepswerk aan je verwachtingen? Waar heeft dat mee te maken? Ben je in het algemeen tevreden over het groepswerk? Waarom/waarover wel / waarom/waarover niet? Waarover ben je het meest tevreden? Wat is voor jou de belangrijkste voorwaarde voor het welslagen van de groep? Waarover ben je het minst tevreden? Wat zal je het langst bijhouden van de voorbije reeds BK? Wat vond je van de sfeer tijdens de BK? Hoe veldde u zichzelf in de groep? Waarmee had dat te maken? Zijn er aspecten van het groepswerk die je in de toekomst anders zou aanpakken? Zo ja, welke? Zo nee, waarom?
METHODEKEN: PRINCIPES VAN EMPOWERMENT positief vertekpunt "ruimte: ervaringen, deskundigheid, reflexiecapaciteit in te brengen "stimulans: sterke kanten inzetten voor oplossen van problemen "aanspreken en bevorderen draagkracht en probleemoplossend vermogen		deelh.	na BK	interview: Word u gestimuleerd om zelf een oplossing te vinden? en interview (vragen werden schriftelijk voorgelegd, met 5 antwoordcategorieën van 'ja, zeker/heel erg' tot 'helemaal niet'); Ik kreeg van de groepsbegeleider tijd om zelf mijn verhaal te vertellen. Als anderen hun verhaal vertellen, dan kreeg ik van de groepsbegeleider de kans om daar vragen bij te stellen. Als anderen hun probleem vertellen dan liet de groepsbegeleider mij toe om mijn ervaringen daarover te vertellen. Moeitigde de groepsbegeleider u dan om vragen te stellen? De groepsbegeleider domineerde de bijeenkomst. Gef de groepsbegeleider u ongevraagd advies?
proccesmatig werken "afstemming relatie groepsbegeleider - deelnemers "afstemming relatie deelnemers onderling		groep	BK	observatie bijeenkomsten
"afstemming relatie groepsbegeleider - deelnemers "afstemming relatie deelnemers onderling		deelh.	na BK	interview (vragen werden schriftelijk voorgelegd, met 5 antwoordcategorieën van 'ja, zeker/heel erg' tot 'helemaal niet'); Ik had vertroom in de groepsbegeleider/deelnemers. Vond u haar/hen aardig (sympathiek)? Maak(n) te op u een haastige indruk? In hoeverre voelde u zich door de groepsbegeleider/deelnemers op uw gemak gesteld tijdens de bijeenkomst?
"afstemming relatie deelnemers onderling		deelh.	na BK	interview: Hoe stond je meestal tegenover het groepswerk, op het moment dat je moes vertrekken? Wat vond je van de sfeer tijdens de bijeenkomsten? Hoe voelde u zich tijdens de bijeenkomsten? Waarmee had dat te maken? Hoe kwam dat? Betreft dat van deelnemers? Wat vond je van de groepsamenstelling? Wat is voor jou de ideale groepsamenstelling? Beoordeling functioneren deelnemers (vragen werden schriftelijk voorgelegd, met 5 antwoordcategorieën van 'ja, zeker/heel erg' tot 'helemaal niet') zal dan niet vertrouwen in and, deeln. en andere vragen over hun functioneren (zie ook vragen i.a.v. functioneren van de groepsbegeleider)
"beklemtonen van het proces (uitwisselen van ervaringen en verwachtingen, structureren en verhelderen, inbrengen van nieuwe perspectieven)				zie (1) en voorgaande interviewvragen over de opstelling van de groepsbegeleider en de deelnemers
flexibel werken "inbrengen vragen, doelen en gewenste resultaten "diversiteit aan werkvormen				zie (1)
kinderen betrekken "inbrengen van kinderspectief en interrelationeel karakter van opvoeding "activiteiten voor of samen met de kinderen		deelh.	na BK	interview: Vind je het goed dat de (niet schoolgaande) kinderen aanwezig mogen zijn? zie (1)
INHOUDEN, THEMAS dagelijkse opvoedingsthema's ingebed in ruimere maatschappelijke context "open staan voor alle geïnteresseerde ouders: zie activiteit, werving en toelichting "aan bod komen van verschillende soorten (dagelijkse) vragen verschillen aan opvoedingsmodellen bespreken en terugkoppelen dagelijkse opvoedingsthema's en procesmatig werken)		deelh.	na BK	interview: Wat werd u aangeboden tijdens BK (o.a. werd er stil gestaan bij uw omgeving? Kwam de eigen kindertijd aan bod? werd er over uw toekomstverwachtingen gespraakt? Voldde u zich daarmee geborgen? Met welk soort ondersteuning voelde u zich het meest geborgen? en interview (vragen werden schriftelijk voorgelegd, met 5 antwoordcategorieën van 'ja, zeker/heel erg' tot 'helemaal niet'); Ik kreeg van de groepsbegeleider tijd om zelf mijn verhaal te vertellen. Als anderen hun probleem vertellen dan liet de groepsbegeleider mij toe om mijn ervaringen daarover te vertellen. Parental Awareness Interview en interview (vragen werden schriftelijk voorgelegd, met 5 antwoordcategorieën van 'ja, zeker/heel erg' tot 'helemaal niet'); De groepsbegeleider had aandacht voor mijn eigen ideeën over opvoeding.

SCHEMA 1 (vervolg): IMPLEMENTATIE OP MICRONIVEAU (niveau van het aanbod: onderzoeksraag 1 en 2)	
Factoren en indicatoren	Mom.
Vraaggestuurd aanbod	na BK
*concrete, dagelijkse opvoedingsvragen, ervaringen enz.	
OPSTELLING VAN DE BEGELEIDERS	na BK
	na BK
Individuele handring	
*begeleiders houden zich op achtergrond, al dan niet omgevraagd advies geven / dominant zijn	na BK
*verschillende activiteiten: emotionele steun, informatie, advies enz.	na BK
Dialogale relatie	
*rol in groep expliciteren	BK
	na BK
*deskundigheid inbrengen met respect voor onderlinge gelijkwaardigheid	na BK
OPSTELLING VAN DE DEELNEEMERS EN DE ONDERSTEUNINGSMOEDERS	BK
(zie ook opstelling van de begeleiders)	
	na BK
EVALUATIE: procesevaluatie	
*continue aandacht voor evaluatie	BK
*toetsen van het aanbod: oordeel van ouders over de kwaliteit (sterktes en zwaktes) van het aanbod	
*aanpassen/optimaliseren van het aanbod in dialoog met de ouders, cf. op basis van feedback/ordeel van ouders	BK
*tungekoppeling van de evaluatie naar de ouders	BK

Onderzoeksinstrumenten

interview: Zijn uw eigen vragen of thema's aan bod gekomen? en interview (vragen werden schriftelijk voorgelegd, met 5 antwoordcategorieën van 'ja, zeker/heel erg' tot 'helemaal niet'); De groepsbegeleider ging (voldoende) op mijn vragen in. Als anderen hun verhaal vertelden, dan kreeg ik van de groepsbegeleider de kans om daar vragen bij te stellen. De groepsbegeleider gaf mij omgevraagd advies (kan zowel positief als negatief/bevondend worden). Moedigde de groepsbegeleider u aan om vragen te stellen?

interview: Wat heeft voor jou de groepsbegeleider/ondersteuningsmoeder betekend? Welke rol heeft zij in het groepswerk gespeeld? Welke rol zou een groepsbegeleider/ondersteuningsmoeder moeten spelen? en interview over functies van de groepsbegeleider (vragen werden schriftelijk voorgelegd, met 5 antwoordcategorieën van 'ja, zeker/heel erg' tot 'helemaal niet'); Ik kreeg steun en begrip van de groepsbegeleider. De groepsbegeleider begreep mij. De groepsbegeleider kon zich in mijn situatie inleven.

interview: Hoe zou je je taak als groepsbegeleider omschrijven? Wat heb je voor de deelnemers betekend?

interview (vragen werden schriftelijk voorgelegd, met 5 antwoordcategorieën van 'ja, zeker/heel erg' tot 'helemaal niet')/al/niet stim. zelf oplossing vinden, adviseer niet omgevraagd advies, al/niet dominant zijn van groepsbegeleider (cf. supra)

interview: gekregen ondersteuning. Wat werd u aangeboden tijdens BK? Voelde u zich daarmee geholpen? Met welk soort ondersteuning voelde u zich het meest geholpen? Hoe zou u het takenpakket van de groepsbegeleider omschrijven?

observatie bijeenkomsten

interview (vragen werden schriftelijk voorgelegd, met 5 antwoordcategorieën van 'ja, zeker/heel erg' tot 'helemaal niet'); De groepsbegeleider had aandacht voor mijn eigen ideeën over opvoeding. Ik had het gevoel dat de groepsbegeleider me als gelijkwaardig zag. Ik vond dat de groepsbegeleider mij met respect behandelde. Had u het gevoel dat ze er echt voor u was en niet in gedachten met andere dingen bezig was? Had u het gevoel dat ze naar u luisterde? Waren er momenten dat ze graag meer wilde weten uit uw persoonlijk leven dan dat u er zelf over wenste te zeggen? De groepsbegeleider hield zich aan afspraken. De groepsbegeleider sprak goed begrijpbaar.

observatie bijeenkomsten

interview (vragen werden schriftelijk voorgelegd, met 5 antwoordcategorieën van 'ja, zeker/heel erg' tot 'helemaal niet'); De deelnemers hielden zich aan afspraken. Ik heb iets van de deelnemers geleerd. Ik kreeg van de deelnemers tijd om zelf mijn verhaal te vertellen. De deelnemers gingen op mijn vragen in. Ik kreeg steun en begrip van de deelnemers. Als anderen hun verhaal vertelden, dan kreeg ik van de deelnemers de kans om daar vragen bij te stellen. De deelnemers begrepen mij. De deelnemers konden zich in mijn situatie inleven. De deelnemers hadden aandacht voor mijn eigen ideeën over opvoeding. Ik had vertrouwen in de deelnemers. Ik had het gevoel dat de deelnemers me als gelijkwaardig zagen.

Ik vond dat de deelnemers mij met respect behandeldden. Als anderen hun probleem vertelden dan lieten de deelnemers mij toe om mijn ervaringen daarover te vertellen. Andere deelnemers hebben me geholpen bij het oplossen van mijn problemen. Andere deelnemers hebben me geholpen om meer inzicht te krijgen in mijn situatie. Andere deelnemers domineerden de bijeenkomst.

In hoeverre vond u de deelnemers aardig (sympathiek)? In hoeverre had u het gevoel dat de deelnemers er echt voor u waren en niet in gedachten met andere dingen bezig waren? In hoeverre maakten de deelnemers op u een haastige indruk? Had u het gevoel dat de deelnemers naar u luisterden? Gingen de deelnemers naar uw gevoel voldoende op uw vragen in? Moedigde de deelnemers u aan om vragen te stellen? Waren er momenten dat de deelnemers graag meer wilden weten uit uw persoonlijke leven dan dat u er zelf over wou zeggen? In hoeverre wilde u zich door de deelnemers op uw gemak gesteld tijdens de bijeenkomst? Gaven de deelnemers u omgevraagd advies? (Indien ja, vond u dat positief)?

groepswerkfiches: voorbereiding, op te volgen thema's / aspecten, tevredenheid over BK en welke elementen bijdroegen tot tevredenheid en/of ontevredenheid, aspecten die moeilijk waren tijdens BK + omschrijving + aanpak + mate van tevredenheid over aanpak

observatie bijeenkomsten

observatie bijeenkomsten

SCHEMA 2: IMPLEMENTATIE OP MESONIVEAU (niveau van de organisatie: onderzoeksvraag 1 en 2)		Wie	Mom.	Onderzoeksinstrumenten
Factoren en indicatoren		deeln.	begin BK	<i>interview: Waarom neem je deel aan het groepswerk? Wat verwacht je van het groepswerk? Welk soort hulp verwacht je? Wat hoop je daar te horen, te bespreken, te leren?</i>
Doelstellingen: aansluiting bij doelstellingen/verwachtingen deelnemers? →		groep	BK	observatie bijeenkomsten, vaststelling aantal deelnemers
Doelgroep(en) (zie ook onderzoeksinstrumenten bij oopfactoren op microniveau, Schema 3)		deeln.	begin BK	<i>interview: Hoe ben je bij dit initiatief terecht gekomen? Terughik op vervangingsbezoek. Hoe zijn de voorbije contacten met de gb. verlopen? Wat weet je over het groepswerk? Heb je voldoende informatie over het groepswerk gekregen? Indien neen, waarover had je graag meer informatie gekregen? Waarom neem je deel aan het groepswerk? Heb je een concrete vraag of probleem? Hebt u in het verleden al een beroep gedaan op professionele instellingen of voorzieningen voor vragen of problemen? (Al eerder ondersteuning voor gezochtgevraagd?) Hoe vaak gebeurt dat? Bent u in het algemeen te vreden met de steun die u van deze mensen ontvangt? (Wat vind je van hulpverlening (wat zijn je ervaringen daarmee?)</i>
Voeren van een doelgroepenbeleid		afh.	na BK	<i>interview: Waarom ben je gestopt met je deelname aan het groepswerk? (Wat belemmerde jou, wat maakte het moeilijk voor jou?) Zou je in de toekomst nog deelnemen aan het groepswerk? (al dan niet onder bijzondere voorwaarden?)</i>
Voeren van een toegankelijkheidsbeleid		gb.	begin/na BK	<i>contactendagboek en interview (samenstelling groep, beaamvoording van doelgroepomschrijving): Hoe is de groep samengesteld? (beschrijving van de deelnemers op basis van voorbije contacten; wervingsbezoek, informatie van wervers etc.) Waar heeft het afhalen van deelnemers volgens u mee te maken?</i>
Toelieden van moeilijk bereikbare doelgroepen		werv.	na wrov	<i>vgl (alle potentiële wervers van de regio): Bent u op de hoogte van het bestaan van het groepswerk met kansarme gezinnen van vzw De Keerkring? Hoe zou u het groepswerk in uw eigen woorden omschrijven? Hebt u tot nu toe al gezinnen aangesproken over het groepswerk? In welke gevallen spreekt u gezinnen over het groepswerk aan? (wat zijn voor u redenen om gezinnen naar het groepswerk door te verwijzen?) Hoe spreekt u gezinnen over het groepswerk aan? Waarom denkt u dat mensen niet deelnemen aan het groepswerk of afhaiken? Waarom denkt u dat mensen wel deelnemen aan het groepswerk?</i>
Middelen - praktisch-organisatorische aspecten		groep	BK	observatie bijeenkomsten
Infrastructuur (locatie)		deeln.	na BK	<i>interview: Wat vind je van de locatie?</i>
Duur, looptijd, aantal bijeenkomsten		deeln.	na BK	<i>interview: Was voor u het moment van de BK geschikt? Wat vind je van de duur van de BK? Wat vind je van het interval tussen de BK?; Wat vind je van het aantal aantal BK?</i>
Relatie tot de context		KK		observatie bijeenkomsten en studielid en documenten vzw De Keerkring (bv. interne documenten, jaarverslagen, folders, studielidgen mediacaampagnes enz.)
Kwaliteitszorg		gb.	na BK	<i>interview: groepsbegeleiders (open vragen naar ervaren behoren en sterkes van de voorbije reeks), contactendagboek en supervisiefiles</i>
Vorming en supervisie personeel				

Factoren en indicatoren		Wie	Mom.	Onderzoeksinstrumenten
		deeln.	na BK	interview: (1) Open vragen: Wat heeft de deelnemer aan het groepswerk voor jou betekend? Vind je dat je tijdens het groepswerk ondersteund werd? In welke zin? Door wie? Heb je daar later nog iets aan gehad? Indien ja, wat? Heb je iets geleerd uit het groepswerk? Op welke vlakken? (doorvragen naar concrete omschrijvingen) Welke aspecten van het groepswerk en/of welke steunbronnen en/of welke andere factoren hebben daar volgens u hoofdzakelijk toe bijgedragen? en (2) gesloten vragen met antwoordcategorieën (5: ja, zeker/heel erg tot helemaal niet); Ik heb voldoende van de groepsbegeleider geleerd. De groepsbegeleider heeft me geholpen bij het oplossen van mijn problemen.
	Algemeen (kan op alle onderstaande aspecten betrekking hebben)	gb	na BK	interview: Is er iets veranderd in de gezinnen die deelnemen aan het groepswerk? Indien ja, op welk vlak hebt u veranderingen vastgesteld en omschrijf. Hebben de deelnemers iets geleerd uit het groepswerk? Waarom brengt u de vastgestelde veranderingen in verband? Welke aspecten van het groepswerk en/of welke steunbronnen en/of welke andere factoren hebben daar volgens u hoofdzakelijk toe bijgedragen? Welk soort ondersteuning heeft de deelnemers het meest geholpen?
		werv.	na vroz	vergl (alle potentiële wervens van de regio): Is er iets veranderd in de gezinnen die oort deelnemen aan het programma van vzw De Keerkring? Indien ja, kruis de domeinen aan waarop u bij de gezinnen veranderingen hebt vastgesteld en omschrijf. Waarmee brengt u de aangekruiste en omschreven veranderingen hoofdzakelijk in verband? Welke aspecten van het groepswerk en/of welke steunbronnen en/of welke andere factoren hebben daar volgens u hoofdzakelijk toe bijgedragen?
		soc.sl.	na BK	interview: Is er iets veranderd in de gezinnen die deelnemen aan het groepswerk? Indien ja, op welk vlak hebt u veranderingen vastgesteld en omschrijf. Welke aspecten van het groepswerk en/of welke steunbronnen en/of welke andere factoren hebben daar volgens u hoofdzakelijk toe bijgedragen?
		deeln.	na BK	interview: Als je terugkijkt naar je situatie voor je deelneme aan het groepswerk, is je situatie dan veranderd? Wat heeft daarvoor bijgedragen?
Globale situatie				
Levensdomeinen				
	werkzaamheid	deeln.	begin/na BK	interview: werksituatie (BSS, aanpassing item 18-22) en Levensgeheurtensenschaal NOSI (aanpassing)
	financieel	deeln.	begin/na BK	interview: financiële situatie (BSS, aanpassing item 15-17) en Levensgeheurtensenschaal NOSI (aanpassing)
	huisvesting	deeln.	begin/na BK	interview: woonomstandigheden (BSS, aanpassing item 9-14) en Levensgeheurtensenschaal NOSI (aanpassing)
	gezondheid	deeln.	begin/na BK	interview: lichamelijke gezondheid (BSS, item 6-8) en Levensgeheurtensenschaal NOSI (aanpassing)
	persoonlijk welbevinden	deeln.	na BK	Cantril-ladder
	Betekenisverlening ouders	deeln.	na BK	interview: Wat heeft de deelnemer aan het groepswerk voor jou betekend? Wat zal je het langst bijblijven van de bijeenkomsten?
	tegenwoordiggaan verwachtingen en tevredenheid over aanbod	deeln.	na BK	interview: Zijn je vragen of problemen (mbi opvoeding) beantwoord of verbeterd gelost? Beantwoordde het groepswerk aan je verwachtingen? Indien nee: Wat (welk soort hulp) verwachtte je dan wel? (Wat hoopte je daar te horen, te bespreken, te leren?) Hoe komt het dat die verwachtingen niet ingelost werden? Indien ja: In welke zin (mate)? Wat heeft er toe bijgedragen dat die verwachtingen werden ingelost? Zijn je wensen over wat je wilde bespreken aan bod gekomen? Wat heeft er toe bijgedragen dat je verwachtingen t.a.v. het groepswerk al dan niet ingelost werden? Ben je in het algemeen tevreden over je deelneme aan het groepswerk? Waarom / waarom niet? Waarover ben je het meest tevreden (wat vond je sterke kanten)? Waarover ben je niet / het minst tevreden (wat vond je zwakke kanten, lastig)? Als je iets zou moeten veranderen aan het groepswerk, wat zou dat dan zijn? Welk ondersteuningsaanbod heb je gekregen? (bv. praktisch inopbaar advies, emotionele steun, begrip voor vraag of probleem enz.)
	*waardering en steun	deeln.	na BK	interview: Zou je in de toekomst nog willen deelnemen aan het groepswerk? Waarom / waarom niet? Zou je het groepswerk aan ouders aanraden? Waarom wel / niet?
	*zinnelijkheid van groepswerk, ook voor andere ouders	deeln.	na BK	interview: death. Heb je iets geleerd uit het groepswerk? Op welke vlakken heb je iets geleerd / Is er ondermussen iets veranderd?
	*uitkomsten (positieve veranderingen)	deeln.	na BK	

SCHEMA 3 (vervolg): UITKOMSTEN OP MICRONIVEAU (niveau van het aanbod: onderzoeksvraag 3 en 4)		Onderzoeksinstrumenten	
Factoren en indicatoren	Wie	Mom.	Parental Awareness Interview
<i>Oudertijk redeneren: meer en/of nieuwe inzichten, m.i.v. verplaatsingsmogelijkheid in andere perspectieven dan het onderperspectief</i>	deeln.	begin/na BK	interview: Heb je iets geleerd uit het groepswerk? Heb je nu meer inzicht in het opvoeden? Kijk je nu anders tegenover het opvoeden?
Bekking opvoedings situatie	deeln.	begin/na BK	interview: BSS (item 29 t.e.m. 38) en Hoe is de relatie tussen u en uw kinderen? Bent u tevreden over de opvoedings situatie van dit moment? Hoe kijkt u naar de opvoedings situatie in de toekomst? Hoeveel vertrouwen heb je nu voor het aanpakken van vragen of problemen? Hoeveel vertrouwen heb je voor het aanpakken van vragen of problemen in de toekomst?
"onderlijke stress en ervaren opvoedingsbelasting	deeln.	begin/na BK	NOSI (totaal en onderdeel) en NVOSI(A-deel of Subjectieve gezinsbelasting, B-deel of ervaren opvoedingsbelasting, C-deel of Attributes m.b.t. huidige opvoedings situatie, en D-deel of Hulpverwachting)
"vragen en steunbehoefte	deeln.	begin/na BK	interview: (Opvoedingsondersteuning en hulpverlening, aanpassing interview van DeKoviv e.o.) Alle ouders hebben of en toe wijfels, zorgen of vragen over de opvoeding: bv. of u goed handelt, of uw kind zich goed ontwikkelt etc..... Als je dat soort zorgen, wijfels of vragen hebt, wat doet u dan? Praat u wel eens met iemand uit uw omgeving over de opvoeding van uw kind? Met wie? (checken: partner, familie, vrienden, buren, andere ouders etc.) Hoe vaak? Bent u in het algemeen tevreden met de steun die u van deze mensen ontvangt? Heb je nu een concrete vraag of probleem? Welke? Over/met een specifiek kind? Hoe lang houdt die vraag of probleem jou al bezig? Heb je al andere personen / professionele instellingen of voorzieningen geraadpleegd over deze vragen of problemen? (al eerder ondersteuning gezocht / gevraagd?) Bent u in het algemeen tevreden met de steun die u van deze mensen ontvangt?
Beoordeling van het kindgedrag	deeln.	begin/na BK	BSS (relaties met kinderen, gedragsproblemen) en NOSI (kindomein: aanpassing, veelsidenhei, stemming, afleedbaarheid, reinforcin)
Versterking (in)formele netwerk			
"relatie partner, familieleden en vrienden	deeln.	begin/na BK	interview: BSS, aanpassing items relatie met echgenoot of partner (23-28), relaties met verwanten (39-55), relaties met vrienden en sociale groepen (56-61) en Heb je iets gehad aan het groepswerk? Is er iets veranderd op het vlak van je sociaal netwerk: relatie met familie, vrienden en buren... mensen waarop je voor ondersteuning een beroep kan doen?
"bekekenisvolle groepsleden	deeln.	begin/na BK	interview: Wat hebben de andere deelnemers voor jou betekend? Hebben zij jou kunnen helpen? Heb je contacten met hen (gehad) tijdens/buiten de bijeenkomsten? Wat heb je zelf betekend voor de andere deelnemers? Heb je andere deelnemers kunnen helpen? Waarmee? Hoe?
	groep	BK	observatie bijeenkomsten en informele contacten
"bekendheid en vertrouwen in ondersteunende voorzieningen	deeln.	begin/na BK	interview: (Opvoedingsondersteuning en hulpverlening, aanpassing interview van DeKoviv e.o.) Ingeval van concrete vragen of problemen: Heb je al andere professionele instellingen of voorzieningen geraadpleegd over deze vragen of problemen? Hoe vaak gebeurt dat? Bent u in het algemeen tevreden met de steun die u van deze mensen ontvangt? Wat vindt u van hulpverlening (wat zijn je ervaringen daarmee)? Heb je het gevoel dat je, wanneer zich een probleem of moeilijke situatie voordoet dat je dan weer bij wie je terecht kan? Vindt u dat er genoeg wordt gedaan op het gebied van opvoedingsondersteuning? Heb u zelf behoefte aan meer steun? Waarvoor? Van wie? Kijk je nu anders naar hulpverlening dan vroeger? In welk opzicht (breedte/vorming en contacten) is er iets veranderd?

SCHEMA 4: UITKOMSTEN OP MESO- EN MACRONIVEAU (niveau van de organisatie en van de samenleving en het beleid: onderzoeksyraag 3 en 4)		Onderzoeksinstrumenten	
Factoren en indicatoren	Wite	Mom.	
RELATIE TOT DE CONTEXT			
<i>Netwerkvorming</i>	werv.	na vroz	vrg (alle potentiële werwers van de regio): Werkt voorziening samen met andere voorzieningen? Waaruit bestaat die samenwerking? Bent u persoonlijk betrokken in die samenwerking? Bent u in het algemeen tevreden over de samenwerking? Wat ligt aan de basis van die samenwerking van tevredenheid of ontevredenheid? Vindt u het persoonlijk belangrijk dat uw voorziening samenwerkt of in de toekomst zou samenwerken met andere voorzieningen? Hebt u gezinnen waarmee u werkt al moeten doorverwijzen naar andere instanties of voorzieningen? Beschikt u over voldoende informatie om gezinnen door te verwijzen? Hebt u tot nu toe problemen ervaren bij het doorverwijzen? Waarmee hebben die doorverwijzingsproblemen te maken?
	KK	begin/na BK	documenten vzw De Keerkring (bv. interne documenten, jaarverslagen)
	gb.	na BK	digibook groepegelstakters
'uitbreiding netwerk en werwepotentiaal	werv.	na vroz	vrg (alle potentiële werwers van de regio): Bent u op de hoogte van het bestaan van het groepswerk met kansarme gezinnen van vzw De Keerkring? Wanneer hebt u voor het eerst iets over het groepswerk gehoord? Door wie en op welke wijze bent u over het groepswerk ingelicht/geworven? Toen u voor het eerst iets over het groepswerk vernam, hoe stond u dan tegenover dit initiatief? Waarom? Hoe staat u nu tegenover het groepswerk? Waarom? Hoe schiet u toe/belang in van het groepswerk voor de ondersteuning van kansarme gezinnen binnen uw regio? Waarom? Hoe zou u het groepswerk in uw eigen woorden omschrijven? Wanneer zou u het groepswerk geslaagd noemen? (indien tot nu toe geen gezinnen aangesproken over het groepswerk) Waarom niet? Wat zijn volgens u de sterke kanten van het groepswerk van vzw De Keerkring? W at zijn volgens u de zwakke kanten van het groepswerk van vzw De Keerkring?
<i>Opmomen van maatschappelijke verantwoordelijkheid</i>	KK	continu	documenten vzw De Keerkring (bv. interne documenten, jaarverslagen, folders enz.)
	gb.	na BK	contactdagboek
TOENAME PEDAGOGISCHE GEVOELIGHEID IN DE SAMENLEVING			
<i>alderheid voor vragen en behoeften van ouders (zie ook procesevaluatie op intermuniten)</i>	gb	na BK	<i>interview: Hoe verloopt de werwing? Heeft er zich een evolutie voor gedaan? Wat zijn aandachtspunten?</i>
<i>bechworming over maatschappelijk kwetsbare gezinnen</i>	werv.	na vroz	vrg (alle potentiële werwers uit de regio): Hoe zou u kansarme gezinnen persoonlijk omschrijven?
	KK	na BK	observatie informele contacten (bv. aanslag vzw De Keerkring)
	groep	BK	observatie bijeenkomsten (bv. rapportering over contacten met hulpverleners)
	gb	na BK	contactdagboek
<i>ouders vinden meer gehoor bij organisaties met een pedagogische opdracht</i>			<i>interview: Kijk je nu anders naar hulpverlening dan vroeger? In welk opzicht (beeldvorming en contacten) is er iets veranderd? en aanpassing interview van Dekovic e.a.: Ingesat van concrete vragen of problemen. Heb je al andere professionele instellingen of voorzieningen geraadpleegd over deze vragen of problemen? Hoe vaak gebeurt dat? Bent u in het algemeen tevreden met de steun die u van deze mensen ontvangt? Wat vind je van hulpverlening (wat zijn je ervaringen daarmee)? Heb je het gevoel dat je, wanneer zich een probleem of moeilijke situatie voordoet dat je dan weet bij wie je terecht kan? Vindt u dat er genoeg wordt gedaan op het gebied van opvoedingsondersteuning? Hebt u zelf behoefte aan meer steun? Waarvoor? Van wie?</i>
<i>positieve evaluatie van het opvoedingsondersteunend aanbod</i>	deelh.	na BK	
SCHEMA 5: NOG NIET EERDER VERMELDE BEINVLOELENDE FACTOREN OP DEELNEEMSTERSNIVEAU (onderzoeksyraag 1, 2, 3 en 4)			
Factoren en indicatoren	Wite	Mom.	Onderzoeksinstrumenten
ACHTERGRONDKENMERKEN			
leeftijd deelneemsters	deelh.	begin/BK	<i>interview: Wanneer bent u geboren?</i>
gezinssamenstelling - burgerlijke staat - verwantschap	deelh.	begin/na BK	<i>interview: Bent je getrouwd, samenwonend, hebt u een relatie? Hoeveel kinderen hebt u / uw partner? Al dan niet inwonende kinderen?</i>
leeftijd en geslacht kinderen	deelh.	begin/BK	<i>interview: Wat is de geboortedatum van elk van uw kinderen? (indien de naam niet spontaan wordt vermeld of het geslacht niet of te liden was uit de naam, werd doorgevraagd naar het geslacht van het kind)</i>
opvoeding deelneemsters - partner	deelh.	begin/BK	<i>interview: Welk type onderwijs hebt u / u partner met laatst genoten? (doorvragen: richting en al dan niet diploma/getuigschrift)</i>
verplaatsingsmogelijkheden (mobiliteit)	deelh.	begin/na BK	<i>observatie (wijze waarop ze naar de bijeenkomsten komen en geuitkomsten tijdens de bijeenkomst) en interview BSS: - Geef aan of u één of meer van de volgende gebeurtenissen gedurende het afgelopen jaar heeft meegemaakt: Inbraak in auto? Auto ongeluk? en Heeft u genoeg geld om u het volgende te kunnen veroorloven: Een auto als u die nodig heeft? => bevestiging al dan niet over een wagen beschikken</i>
PSYCHOSOCIALE FACTOREN			
voorgeschiedenis	deelh.	begin/na BK	<i>complainte van interviewgegevens (zie voorgaande rubrieken)</i>

3.4 Onderzoeksdeelname: een nieuwe ervaring voor onze respondenten

Zoals in de inleiding aangegeven, zijn maatschappelijk kwetsbare gezinnen vaak ondervertegenwoordigd in onderzoek (Deković et al., 1996; Fletcher & Hunter, 2003). Ze blijven in dat opzicht, naar analogie met de terminologie van Dogan et al. (2000), nog niet bereikte onderzoeksgroepen. Vooral in grootschalig onderzoek komen vaststellingen als *'The families ... had a wide range of socioeconomic and educational backgrounds, although the parents with low educational and occupational levels are slightly underrepresented.'* meermaals voor (Deković et al., 2003, p.226, zie ook Spoth et al., 1996; Vergeer & Hermanns, 1996). Maccoby en Martin (in Deković et al., 1996, p.15) brengen dit in verband met de moeilijkheid om deze gezinnen voor onderzoeksdeelname te motiveren. Gezinnen met een lage sociaal economische situatie (SES) zouden een grotere weerstand hebben tegenover de betrokkenheid van externen (onderzoekers) in het familiegebeuren (Spoth et al., 1996). De literatuurstudie van Armistead, Clark, Barber, Dorsy, Hughley, Favors en Wykoff (2004) geeft aan dat ongeletterdheid, een lage scholingsgraad, een laag inkomen (in het bijzonder wanneer verplaatsingen en kinderopvang nodig zijn) en een verschil in SES en etniciteit tussen de respondent en de onderzoeker betekenisvolle barrières zijn voor de deelname aan onderzoek. Deze auteurs zien de invloed van opleiding, gezinsinkomen en tewerkstelling evenwel niet bevestigd in hun eigen onderzoek, waarin de onderzoeksdeelname vergoed werd.

Aansluitend bij de ontwikkeling van specifieke ondersteunings-, begeleidings- of hulpverleningsprogramma's voor de bovenvermelde doelgroepen op verschillende domeinen (bv. tewerkstelling, maatschappelijk werk, opvoedingsondersteuning enz.) is er de laatste jaren een toename van onderzoek dat zich specifiek tot deze doelgroepen richt en waarbij bijzondere inspanningen ondernomen worden om de doelgroep in het onderzoek te betrekken (zie o.m. Lamb-Parker et al., 2001; Vanhee et al., 2001). De opgezette evaluatiestudies zijn evenwel vaak te kleinschalig, te versnipperd en slechts eenmalig (Driessens, 2003, p.1).

Uit ons vooronderzoek bleek dat de deelnemers van het groepswerk voor de eerste keer deelnamen aan onderzoek (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Het was niet evident om alle leden van de beoogde onderzoeksgroep in het onderzoek te betrekken en om van hen binnen het vooropgestelde tijdsbestek alle data te verzamelen. We ondervonden dat het

overschrijden van de drempel tot onderzoeksdeelname een arbeids- en tijdsintensief proces is (Kazdin, Mazurick & Bass, 1993; Vranken & Steenssens, 1996). Ook in het hoofdonderzoek werd het merendeel van de moeders (26/40) voor het eerst met een mogelijke onderzoeksdeelname geconfronteerd. De resterende 14 moeders maakten deel uit van het vooronderzoek. In het volgende punt beschrijven we onze strategie om de moeders in het onderzoek te betrekken, hun reactie op het onderzoek en de respons.

3.4.1 Naar een maximaal haalbare respons (?)

In het vooronderzoek rezen er bij de voorstelling van het onderzoek tijdens de tweede bijeenkomst veel vragen en twijfels over het onderzoek. Niet zozeer de aanwezigheid van de onderzoekster tijdens het groepswork werd in vraag gesteld, wel het afnemen van een interview bij hen thuis, de audio-opnames en de in te vullen vragenlijsten (bv. *‘Wat gebeurt er met het materiaal?’*, *‘Wie heeft daar toegang toe?’* al dan niet ingegeven vanuit vrees voor uithuisplaatsing van de kinderen, enz.). Tegenover de onderzoeksdeelname worden m.a.w. vooral privacy gerelateerde bezwaren en bezwaren tegenover de condities (invullen van een vragenlijst) van het onderzoek opgeworpen (zie ook 3.4.2). Tijdens het verdere verloop van het onderzoek werden noch over de aanwezigheid van de onderzoekster, noch over de verzamelde data vragen gesteld.

In vergelijking met het vooronderzoek werd in het hoofdonderzoek de deelname aan het onderzoek minder betwijfeld. Dit kan aan verschillende elementen toegeschreven worden. Zo waren, zoals hiervoor vermeld, verschillende moeders al vertrouwd met het onderzoek omdat ze doorstroomden vanuit het vooronderzoek. Rekening houdend met de bevindingen van het vooronderzoek werd ook een aangepaste strategie voor het optimaliseren van de respons ontwikkeld (zie Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Niet alle in de literatuur beschreven onderzoeksdeelname bevorderende strategieën leken echter aangewezen of konden in het onderzoek aangewend worden. Voorbeelden van dergelijke strategieën zijn het interviewen van de betrokkenen voor de start van het programma, werken via sociale sleutelfiguren die de te bevragen mensen aanmoedigingen, aantrekkelijke en duidelijke vragenlijsten, materiële aanmoedigingen zoals bijvoorbeeld een financiële vergoeding (Armistead et al., 2004; Fletcher & Hunter, 2003; McCurdy & Daro, 2001).

Een eerste element in onze deelnamebevorderende strategie was de deelname aan de vakantie-activiteiten die vooraf gingen aan de start van de nieuwe reeksen. Dit maakte een meer informele kennismaking - tegenover een meer formele en beladen kennismaking (cf. 116

spanning die met een eerste bijeenkomst gepaard kan gaan) - met een aantal moeders en hun gezinnen mogelijk. Aan deze activiteiten namen een aantal deelnemers, hun kinderen en een beperkt aantal partners en de ondersteuningsmoeders deel.

Pas tijdens de eerste groepsbijeenkomst werd aan de deelnemers gevraagd om mee te werken aan het onderzoek. Het onderzoek werd toegelicht in termen van *'we zijn geïnteresseerd in het groepswerk, hoe het in de praktijk werkt, waarom jullie deelnemen, wat het groepswerk voor jullie betekent enz.'* Daarna werd hen de gelegenheid gegeven om vragen te stellen over het onderzoek. Op deze wijze hoopten we een aan het onderzoek gerelateerde uitval zoveel mogelijk te beperken. Spoth e.a. (1996) stellen immers dat interventies die deel uitmaken van een evaluatieonderzoek bijkomende barrières voor deelname kunnen opwerpen. Dit betekent echter ook dat we van de moeders die als mogelijke deelnemer aan de groepsbegeleidster gesignaleerd werden weinig of geen (directe) informatie hebben. Deze gegevens bleven beperkt tot het in het vooronderzoek verzamelde materiaal (cf. deelnemers uit het vooronderzoek die aangemeld werden of zichzelf aanmeldde voor doorstroming naar een groep uit het hoofdonderzoek), het registratiemateriaal van de groepsbegeleiders en de ruime (geanonimiseerde) bevraging van sociale sleutelfiguren uit de regio (werwers).

In tegenstelling tot de deelnemers, werden de ondersteuningsmoeders wel voor de start van het groepswerk bevraged. Van hen verwachtten we, gezien hun vertrouwdheid met het groepswerk en informatie die ze ondertussen via de organisatie over het onderzoek hadden gekregen, geen weerstand. Bovendien hoopten we dat hun vertrouwen ook aangewend kon worden tijdens het ter sprake brengen van het onderzoek tijdens de eerste bijeenkomst. In de praktijk bleek dat zij de bevraging als positief hadden ervaren en dat zij hun vertrouwen ook spontaan tegen verschillende moeders uitgesproken hadden. Deze ondersteuningsmoeders fungeerden als sleutelfiguren die anderen gerust konden stellen (aanmoedigen) inzake de onderzoeksdeelname. Dit geldt ook voor de groepsbegeleiders en de moeders die vanuit hun deelname aan het vooronderzoek vertrouwd waren met het onderzoek en dat vertrouwen ook naar andere moeders toe konden verwoorden.

Onze aanmoedigingen voor onderzoeksdeelname beperkten zich tot verbale aanmoedigingen (interesse in en belang om hun kijk op opvoeden en groepswerk te kennen om van daaruit groepswerk te kunnen optimaliseren), het versturen van een wens- en

dankkaart in de eindejaarsperiode en het na het groepswork versturen of persoonlijk bezorgen van foto's van de vakantieactiviteit. Een grotere materiële en/of financiële beloning, die vooral in internationaal onderzoek gangbaar is (van \$20 tot \$50 hetzij voor een interview, observatie of invullen van een schriftelijke vragenlijst, zie Armistead et al., 2004; Ball, Pelton, Forehand, Long & Wallace, 2004; Baydar et al., 2003; Fletcher & Hunter, 2003; McGuire & Earls, 1993), was niet haalbaar. De aangemelde deelnemers werden, indien nodig ook herhaaldelijk telefonisch en/of per brief gecontacteerd met de vraag om mee te werken aan het onderzoek. Ondanks de hiervoor besproken strategieën was het niet mogelijk om alle weerstanden op te heffen en van alle moeders alle beoogde data te verzamelen. We konden niet alle moeders bij de start én bij het beëindigen van het groepswork interviewen en een vragenlijst laten invullen (zie Tabel 2).

Tabel 2: Onderzoeksdeelname van de moeders in het hoofdonderzoek

Respons	Mom 1: start groepswork				Mom 2: beëindigen groepswork			
	deeln.	afh.	Totaal	%	deeln.	afh.	Totaal	%
alles	29	4	33	82,5%	25	3	28	70%
enkel interview	-	2	2	5%	1	1	2	5%
enkel vragenlijst	-	-	-	-	1	-	1	2,5%
niets	1	4	5	12,5%	3	6	9	22,5%
Totaal	30	10	40	100%	30	10	40	100%

Bij de start bedroeg de respons 82,5% (33/40 moeders die minstens 1 keer naar het groepswork kwamen), bij het beëindigen van het groepswork 70% (28/40). In het onderzoek van Barlow en Stewart-Brown (2001) werd een vergelijkbare respons gevonden (68,8%). Als we enkel de deelnemers en niet de afhaaksters in de berekening opnemen, dan vinden we voor moment 1 en moment 2 percentages van respectievelijk 96,7% en 83,3%. Deze percentages zijn hoog in vergelijking met de percentages 78,7% en 69,3% in het onderzoek van Zeedyk e.a. (2002). In absolute cijfers betekent dit dat we bij de start 29 van de 30 deelnemers konden bevragen en 6 van de 10 afhaaksters. Twee van die 6 afhaaksters vulden echter geen schriftelijke vragenlijst in. Bij het beëindigen van het groepswork konden we nog 24 van de 30 deelnemers en 3 van de 10 afhaaksters interviewen en schriftelijk bevragen.

Uit het voorgaande blijkt dat de onderzoeksuitval vooral in de groep afhaaksters (gestopt na 1 of 2 bijeenkomsten) te situeren is. Dit sluit aan bij de bevindingen van Barlow en Stewart-Brown (2001) die vaststelden dat mensen die niet deelnemen aan een programma veelal ook niet meewerken aan onderzoek. Dit betekent dat we relatief weinig rechtstreekse

informatie hebben over de afhaaksters. Het is dan ook onmogelijk om van elke afhaakster een gedetailleerde beschrijving van achtergrondkenmerken, psychosociale factoren en de opvoedingssituatie te geven. Van de 3 moeders die op geen enkel moment geïnterviewd konden worden blijft de profielbeschrijving beperkt tot de informatie die ze tijdens de enige bijgewoonde bijeenkomst ter sprake brachten (cf. groepsobservaties). Voor één van deze moeders konden we deze informatie aanvullen met de gegevens die in het kader van het vooronderzoek verzameld werden. Naast deze 3 moeders zijn er nog 2 moeders waarbij de reden voor hun afhaken niet uitgebreid bevraagd kon worden. Tijdens het eerste bevragingsmoment spraken zij zich erover uit dat ze verder aan het groepswerk zouden deelnemen, maar ze woonden niet meer dan 2 bijeenkomsten bij en konden daarna niet meer bereikt worden.

In de bovenstaande berekeningen werden de 3 ondersteuningsmoeders, gezien hun specifieke rol, niet opgenomen. De 2 ondersteuningsmoeders van groep 1 werden op de beide meetmomenten bevraagd a.h.v. een interview en de schriftelijke vragenlijsten. De ondersteuningsmoeder van groep 2 kon enkel geïnterviewd worden bij de start van het groepswerk. Het interviewmoment na het groepswerk kon niet binnen het tijdsbestek van het onderzoek gepland worden. Zij vulde wel op beide momenten de schriftelijke vragenlijsten in. In groep 3 was er geen ondersteuningsmoeder.

Zowel bij de start als bij het beëindigen van het groepswerk kon de planning van de interviews redelijk goed gevolgd worden. De respondenten werden de dag of enkele uren voor het interview gecontacteerd om te informeren of de afspraak voor het interview kon doorgaan. Op beide bevragingsmomenten moest voor 5 respondenten een nieuwe afspraak gemaakt worden en dit t.g.v. ziekte, een andere afspraak die ze ondertussen hadden gemaakt, te veel persoonlijke problemen of problemen in het gezin of het vergeten van de afspraak. Daarnaast waren er nog 4 moeders, hoofdzakelijk afhaaksters waarmee 1 tot 3 afspraken gepland werden, maar die uiteindelijk niet deelnamen aan het onderzoek. Net zoals in ander onderzoek (zie bv. Driessens, 2003; Vranken & Steenssens, 1996), moeten we concluderen dat de drempel tot onderzoeksdeelname niet door iedereen overwonnen kan worden. Het volgende punt werpt licht op de barrières die dat in de weg kunnen staan.

3.4.2 Barrières voor onderzoeksdeelname

Uit onderzoek blijkt dat tijdsgerelateerde bezwaren voor onderzoeksdeelname (bv. geen geschikt moment vinden voor het interview, te veel tijd vragend), privacy gerelateerde

bezwaren (bv. indringing in de privacy, geen video-opname en/of vreemde in huis willen) en de weigering door één van de familieleden het meest frequent gerapporteerd worden (Spoth et al., 1996). Weerstand tegenover onderzoek op zich (bv. twijfel over zinvolheid van onderzoek, niet willen deelnemen aan onderzoek over gezinsprogramma's) of bezwaren tegenover bepaalde elementen van het onderzoek (bv. geen schriftelijke vragenlijsten willen invullen, vrees voor bedreigende vragen) worden veel minder gerapporteerd. Vooral bij mensen met een lage sociaal economische situatie weegt de weerstand tegenover de betrokkenheid van externen (onderzoekers) in het familiegebeuren door (Spoth et al., 1996).

Verschillende van deze barrières zijn al dan niet in combinatie ook in ons onderzoek aan de orde. Voor een aantal moeders die bij de start hun twijfels over onderzoeksdeelname expliciteerden (10 moeders) konden deze barrières overwonnen worden (4/10) en is er sprake van een volledige onderzoeksdeelname, voor anderen slechts gedeeltelijk (2/10) of niet (4/10). Vooral vragen over de impact van wat ze als moeder tegen de onderzoekster zouden vertellen, waren aan de orde. Enkele moeders vroegen wie er toegang heeft tot de cassetteopnames en het geschreven materiaal. Deze vraag werd ingegeven vanuit hun schrik voor een uithuisplaatsing van de kinderen of vanuit problemen met de partner of de culturele gemeenschap. Zo uit Ilse van groep 1 haar bekommernis over de cassetteopnames: *'Wat gebeurt er met het materiaal? ... Ik ga naar de groep voor mijn gezin, ik leg daar alles op tafel om vooruit te geraken, mijn gezin te helpen, maar wat doet gij daarmee? ... Gaat gij mijn kinderen weghalen door de dingen die ik vertel?'* De laatst vermelde vraag werd beantwoord in termen van *'dat deze thematiek met hen besproken zal worden, dat ze bevraagd zullen worden over wat ze ermee/eraan zullen doen en dat de groepsbegeleidster daar ook over aangesproken kan worden'*. We sluiten m.a.w. aan bij de stellingname dat *'moeilijke geheimen niet geheim gehouden mogen worden'* (van Nijnatten & Heestermans, 2004) en zullen vooraf zeggen aan wie de informatie doorgegeven wordt. Op geen van de beide bevragingsmomenten hebben we moeten aansturen op een interventie gerichte tussenkomst. De gezinnen waar er in de loop van het groepswerk een stap in de richting van of de beslissing tot uithuisplaatsing in een pleeggezin genomen werd of waar één van de kinderen overdag naar een CKG of dagcentrum ging, werd door de moeders zelf, al dan niet onder impuls van het groepswerk en/of de groepsbegeleidster of een hulpverlener genomen.

Bij de start van het groepswerk was de twijfel over de bewaring van de anonimiteit voor één van de geïnterviewde afhaaksters een onoverkomelijke barrière om de vragenlijst in te vullen. Hetzelfde gold voor de cassetteopname van het interview en het beantwoorden van de interviewvragen over de achtergrondgegevens van de gezinsleden. Desondanks had het interview een positieve betekenis voor deze moeder. De vele uren die ze vrij maakte voor het gesprek, de uitnodiging om mee te eten en uitgesproken dank voor het gesprek illustreerden dat. Van de 4 moeders die op geen enkele wijze in het onderzoek betrokken konden worden, kon 1 moeder niet meer bereikt worden (ze weigerde in het vooronderzoek een interview thuis uit schrik voor de reactie van de burens) en weigerden er 3 om deel te nemen aan het onderzoek. Een daarvan vroeg *'waarom moeten jullie dat allemaal weten?'* en kon niet overtuigd worden om mee te werken. Een andere moeder vond de schriftelijke vragenlijst te confronterend en wou, mede op aanraden van haar moeder bij wie ze tijdelijk inwoonde, niets meer met het groepswerk en het onderzoek te maken hebben. Er is hier m.a.w. sprake van een weerstand tegenover een bepaald element van het onderzoek, die bovendien door derden versterkt wordt. De 4^e moeder, die eveneens bij haar moeder was ingetrokken, zag medewerking aan het onderzoek praktisch niet zitten.

Het merendeel van de non-respons op het tweede moment is te wijten aan het niet (meer) kunnen bereiken van de moeders (bv. t.g.v. verhuis, telefoonnummer buiten gebruik), wat niet toeliet om te achterhalen of ze nog wensten deel te nemen en zo nee, waarom niet. Eén deelnemer wou na navraag bij haar partner niet meer aan het onderzoek meewerken. Daarnaast stond een afhaakster wel een interview toe, maar vulde ze de vragenlijst liever niet in. Eén deelnemer stuurde - ondanks herhaaldelijke telefonische herinneringen en de achtergelaten gefrankeerde en geadresseerde omslag - de vragenlijst niet terug. Een andere deelnemer, waarmee geen afspraak voor een interview gemaakt kon worden (telefonisch niet bereikbaar en afwezig bij aanbellen aan huis), stuurde wel de ingevulde schriftelijke vragenlijst terug. De afhaakster die bij de start een uitgesproken weerstand had tegenover het onderzoek (in het bijzonder de schriftelijke vragenlijst) en daarin door haar moeder - bij wie ze destijds inwoonde - versterkt werd, was op het tweede moment onmiddellijk bereid om mee te werken aan het onderzoek. Er hadden zich belangrijke wijzigingen voorgedaan in de context van deze moeder. Ze was weer met haar kinderen alleen gaan wonen en had in tussentijd ook opnieuw contact opgenomen met de groepsbegeleidster om zo snel als mogelijk te kunnen instappen in het groepswerk. De druk van een familielid om niet aan het groepswerk en aan het onderzoek deel te nemen was m.a.w. verdwenen.

3.4.3 Overtuigingselementen voor onderzoeksdeelname

Bij de bespreking van de gevolgde strategieën voor het bereiken van een zo groot mogelijke onderzoeksdeelname werden al een aantal elementen vermeld die een rol speelden in de overtuiging om aan het onderzoek deel te nemen. Zo bleek de ervaring met en het vertrouwen in onderzoek van ondersteuningsmoeders en andere moeders die vanuit het vooronderzoek naar het hoofdonderzoek doorstroomden een sfeer van vertrouwen te creëren tijdens de voorstelling van het onderzoek. Ook de vanzelfsprekendheid waarmee de groepsbegeleidsters de aanwezigheid van de onderzoekster tijdens de eerste bijeenkomst voorstelde heeft o.i. daartoe bijgedragen. Onze aanwezigheid werd als zijnde bijzonder voor de groepsbegeleidsters voorgesteld in termen van *'de onderzoekster komt kijken hoe ik het doe'* of *'we zijn hier allemaal om te leren, ook ik kan daar nog van leren'*. T.a.v. de deelnemers werd de interesse in (het luisteren naar) hun verhaal over het groepswerk, de opvoeding van de kinderen enz. beklemtoond. In de drie groepen belette de aanwezigheid van de onderzoekster een onmiddellijke mededeelzaamheid van vragen en bekommernissen niet. Ook de verbazing van verschillende deelnemers dat de onderzoekster aan de volgende reeksen (na het beëindigen van het hoofdonderzoek) niet meer zou deelnemen illustreert o.i. de vanzelfsprekendheid van de aanwezigheid van de onderzoekster. Eén van de moeders, die ook deelnam aan een anciënsgroep, suggereerde om ook die groep in het onderzoek te betrekken en vond het spijtig dat dat niet het geval was.

Voor een aantal moeders ligt het vertrouwen in de groepsbegeleidster aan de basis van het vertrouwen dat ze in de onderzoekster (kunnen) hebben. Zo zegt Luna tijdens het interview: *'ik vertrouw u omdat gij bij Leen zijt, die ik volledig vertrouw'*. De onderzoekster profiteerde a.h.w. van het vertrouwen dat de groepsbegeleidster genoot. Anderen (zowel afhaaksters als deelnemers) staan in de loop van het interview versteld van wat ze tijdens het interview vertelden en expliciteren daarbij hun vertrouwen in de onderzoekster. Zo zegt Samantha (afhaakster van groep 3 met wie we een 4 uur durend gesprek hadden): *'dat ik dat nu allemaal tegen u zeg, zal wel zijn dat ik u vertrouw ... ik vind het ook goed dat ik het kunnen vertellen heb'* of Els (deelnemers van groep 3, waarmee we 3 keer een afspraak moesten maken alvorens het eerste interview kon doorgaan): *'ik verschiet ervan dat ik dat tegen u vertel, het moet zijn dat ik u wel vertrouw, dat het wel klikt.'* Deze moeder merkte ook op *'Gij - onderzoekster - zijt tijdens de bijeenkomst altijd heel serieus, gij kijkt serieus en noteert veel.'* Ook bij andere deelnemers zien we dat het opbouwen van een

vertrouwensrelatie enige tijd vraagt. Zo zagen we bij één van de moeders van groep 3 een geleidelijke kentering over het hele onderzoek heen.

Tijdens het vooronderzoek kon Cindy niet geïnterviewd worden. Aanvankelijk weigerde ze. Na doorvragen wou ze enkel geïnterviewd worden in aanwezigheid van de persoon die haar vanuit de hulpverlening begeleidde, waaraan we gezien de thematiek van het interview (ook houding tegenover hulpverlening) niet aan tegemoet konden komen. Ondertussen was het groepswerk al zo ver gevorderd - we konden haar ook niet telefonisch bereiken (ze had haar gsm- en nummer niet bij, ze wou dat ook niet aan andere deelnemers doorgeven) - dat het voorziene tijdsbestek voor de eerste interviews al verstreken was. In het hoofdonderzoek wou ze wel onmiddellijk meewerken aan het onderzoek, maar wou ze het interview niet thuis laten doorgaan maar op een andere locatie. Deze afspraak kon echter niet doorgaan. Bij het maken van een nieuwe afspraak en het doorvragen naar de reden(en) waarom het interview niet thuis mocht doorgaan, zegt ze *'dat is niet persoonlijk, maar voor mijn kinderen, ze brengen ook geen vriendjes mee naar huis'*. Cindy heeft schrik dat haar thuissituatie tegen haar gebruikt zou kunnen worden in de echtscheidingsprocedure. Na een toelichting over de positie van de onderzoekster en de ontoegankelijkheid van het onderzoeksmateriaal voor derden én toen bleek dat het regelen van een nieuwe afspraak op de eerder voorziene locatie moeilijk was, stond ze toe om thuis geïnterviewd te worden. Tijdens het herinneringstelefoontje ($\pm 1,5$ uur voor de afspraak) vroeg ze of de onderzoekster zeker wou wachten tot ze thuis zou zijn (ze had daarvoor nog een andere afspraak). Cindy was op het afgesproken uur terug thuis. Tijdens het tweede interview liet ze de onderzoekster even alleen bij haar thuis, om haar dochter naar school te kunnen brengen.

O.i. is het niet uit te maken of een nog meer doorvragen tijdens het vooronderzoek toen al tot onderzoeksdeelname had kunnen leiden. Deze beschrijving illustreert hoe mensen voortdurend op 'hun hoede kunnen zijn' en een groot wantrouwen t.a.v. buitenstaanders kunnen hebben. Het illustreert ook de weerstand tegenover de betrokkenheid van externen (onderzoekers) in het familiegebeuren (supra, 3.4.2), hier vanuit de vrees voor de mogelijke negatieve impact op hun leven. Eens de drempel overschreden, het vertrouwen gewonnen, was dat vertrouwen ook absoluut.

3.4.4 Onderzoeksdeelname als (mogelijk) positief gebeuren

In geen enkel geraadpleegd evaluatieonderzoek naar ondersteuningsprogramma's wordt over de mogelijke betekenis van de onderzoeksdeelname gerapporteerd. Het onderzoek spitst zich vooral toe op de eerder geschetste voorkomende barrières en stimulansen om aan onderzoek mee te werken. Zowel de weigering van een aantal respondenten om al dan niet

integraal aan het onderzoek deel te nemen als de onmiddellijke bereidheid en openheid om deel te nemen, geeft aan dat onderzoeksdeelname geen neutraal gebeuren is.

Meermaals spreken verschillende moeders van de onderzoeksgroep hun interesse uit in de uitkomsten van het onderzoek. Soms koppelen ze daaraan ook verwachtingen t.a.v. het beleid. In groep 1 wordt dit herhaaldelijk tijdens de bijeenkomsten zelf ter sprake gebracht. Lutgarde, een ondersteuningsmoeder zegt na de voorstelling van het onderzoek tijdens de eerste bijeenkomst: *'Is er een mogelijkheid dat die hoge pieten in Brussel daar iets over horen, want dat is toch belangrijk die groepen. Die zouden er op meer plaatsen moeten zijn. Hier is dat nu al, maar ergens anders?'*. Tijdens de vierde bijeenkomst van deze groep brengt dezelfde moeder deze thematiek opnieuw ter sprake *'... maak ze het ginder wijs in Brussel ... ja, het is toch interessant, dat er eens de moeite gedaan wordt van het in te zien dat dat wel nodig is'* en pikt een andere moeder daar ook op in *'en kunt ge iets aanvangen met ons? ... is er dan iets van onze vragen of wat wij doen, dat gij daar iets mee doet of niet?'*. Ook in de interviews vragen verschillende moeders waarin het onderzoek zal resulteren, of dat in een boek komt en vermelden ze dat ze denken dat dat interessant kan zijn. Ook tijdens de follow-up telefoongesprekken (februari - maart 2005) informeren verschillende moeders naar de stand van zaken inzake het onderzoek.

Verschiedende respondenten (zowel deelnemers als afhaaksters) laten zich op het einde van het interview of bij het naar buiten gaan bijzonder positief uit over het gesprek en danken soms uitdrukkelijk en herhaaldelijk voor het gesprek. Het merendeel verwijst naar het interview, het gesprek dat met hen gevoerd werd, het feit dat ze met iemand konden praten, dat naar hen geluisterd werd, dat ze a.h.w. gehoord werden. Zo zegt Ilse (deelnemer groep 1): *'Dat doet deugd. Ik ben veel alleen. Het is leuk om dat een keer uit te leggen, dat doet deugd.'*, Ghislaine (deelnemer groep 1): *'ik ben blij dat ik met u ook een keer kon praten over mijn financiële problemen, anderen weten daar niets over'*, Luna (afhaakster groep 2): *'het heeft goed gedaan om eens te kunnen praten'*, Els (deelnemer groep 3): *'het heeft mij deugd gedaan, het heeft mij nog eens opgelucht'* en Samantha (afhaakster groep 3) *'... ik vind het ook goed dat ik het heb kunnen vertellen'*. De deelname aan het onderzoek draagt in die zin voor de respondenten niet zozeer de betekenis van 'er is iemand die alles van ons wil weten', maar de respondenten hebben dat veeleer ervaren in termen van 'iemand die naar ons luisterde, tegen wie we ons verhaal konden vertellen'. Enkele moeders laten zich ook uitdrukkelijk positief uit over het samen invullen van de

schriftelijke vragenlijst. Ze waardeerden dat ze gedwongen werden om over een aantal zaken na te denken. Ook de reacties op de telefonische follow-up (februari - maart 2005) getuigen van de positieve betekenis van het onderzoek. Het merendeel is verrast de onderzoekster te horen en vermeldt bij het afsluiten van het telefoongesprek hun tevredenheid over dit gesprek, zeggen blij te zijn de onderzoekster gehoord of gesproken te hebben. Deze gesprekken verliepen in een bijzonder positieve, ontspannen sfeer.

Eén van de moeders deed tijdens de afname van het interview uitdrukkelijk een beroep op de onderzoekster. Ze vroeg de onderzoekster om getuige te zijn van een telefoongesprek dat ze met een sociale sleutelfiguur voerde én om deze sociale sleutelfiguur ook te woord te staan. Dit leverde haar 'een bewijs van wat ze gezegd had, zo kunnen ze haar later geen verwijten maken dat ze bepaalde dingen al dan niet gezegd zou hebben; de onderzoekster zou dat dan in de groep kunnen bevestigen.' Dit voorval, haar vrees om niet geloofd te worden en de positie van de onderzoekster (tijdens het interview en in de groep) werd uitgebreid met haar besproken. Wanneer ze in de groep haar problematiek ter sprake bracht, verwees ze naar de onderzoekster als getuige, maar heeft ze niet uitdrukkelijk om bevestiging gevraagd.

De eerder vermelde stimulans tot nadenken over een aantal aspecten, wordt ook in het bijzonder gestimuleerd door de vragen van het interview over het ouderlijk redeneren (PAI). Zo lokken tijdens het eerste bevragingsmoment de vragen 'Wat is een goed kind? Wat is de beste manier om een conflict op te lossen? Wat is de beste manier om je kind te laten gehoorzamen?' bij verschillende moeders reacties uit als 'Wat voor vragen stel jij. Wat een moeilijke vragen. Dat weet ik niet. Dat is een goede vraag. Als ik dat zou weten dan zou ik het misschien ook zo doen en niet naar de groepen gaan.' Dit neemt niet weg dat ze toch tot een antwoord komen. Vanuit deze optiek is het niet ondenkbaar dat de medewerking aan het onderzoek een element is in het op gang brengen van een reflectie over de doelen en aangewende middelen in de opvoeding (cf. algemene doelstelling van het groepswerk). Bij een aantal van deze moeders werd dit antwoord voorafgegaan door het terugspelen van dergelijke vragen (hun onzekerheid of twijfel) naar de onderzoekster 'Weet jij het? Kan jij het mij zeggen, jij hebt daar toch voor gestudeerd? Hoe doe jij dat?' Het zijn precies ook deze moeders die tijdens of op het einde van het interview de onderzoekster vragen naar de opleiding, gezinssituatie, persoonlijke opvatting over opvoeden en/of relaties tussen mannen en vrouwen enz. Anderen doen dat op een minder

uitdrukkelijke wijze door bijvoorbeeld op te merken *‘Dat is toch zo? Ik denk dat toch, is het niet?’* Dergelijke vragen confronteerden ons met de aan de onderzoeksterspositie verbonden beperkingen. De onderzoeksopzet liet ons immers niet toe om met hen a.h.w. een opvoedingsondersteunend gesprek daarover te voeren. De respondenten hadden daar, al dan niet na onze toelichting, ook begrip voor.

Over de mogelijke impact van het interview bij de start van het groepswerk op de verdere deelname kunnen we geen uitsluitsel geven. Vooral t.a.v. de over hun deelname sterk twijfelende moeders kunnen we ons de vraag stellen (bv. Marie en Nathalie die deelnamen versus Samantha en Ingrid die afhaakten) of het gedwongen worden om meer systematisch over hun deelname aan het groepswerk na te denken en te praten (cf. interviewvragen zoals *‘Waarom neem je deel aan het groepswerk? Hoe lijkt het je om aan het groepswerk deel te nemen? Hoe heb je de eerste bijeenkomst ervaren? Wat verwacht je van het groepswerk? enz.’*), bijgedragen heeft in de overtuiging om al dan niet verder deel te nemen. Eén moeder, Nathalie van groep 1, geeft expliciet aan dat ze door het interview alles voor zichzelf een keer op een rijtje kon zetten (zwaarte van de eerste bijeenkomst en van de problematiek van de deelnemers, eigen problematiek, positie in de groep, invulling van het groepswerk). Ze had de groepsbegeleidster ook spontaan verteld over het interview en gaf daarbij te kennen dat ze het interview als een goed gesprek ervaren had.

3.5 Besluit

Het tweede deel van ons onderzoeksproject, het evalueren van de implementatie en uitkomsten van het groepswerk (supra, 1.2), is een complex gegeven. Zowel inzake de onderzoeksopzet, de keuze en het gebruik van onderzoeksinstrumenten, waren er heel wat hindernissen te overwinnen of stonden we voor moeilijke keuzes. We stonden ook voortdurend voor de opdracht om niet alleen de agenda's, maar ook de mogelijkheden van de verschillende betrokkenen (deelnemers, ondersteuningsmoeders, groepsbegeleiders, directrice en supervisor, sociale sleutelfiguren en onderzoekster) op elkaar af te stemmen. Het ecologische denkkader en het multilevel karakter van empowerment vragen immers een brede onderzoeksoriëntatie of het in kaart brengen van de betekenis van het groepswerk voor de verschillende betrokkenen op verschillende niveaus. Dit betekent dat niet alleen het perspectief van de deelnemers (microniveau), maar ook andere perspectieven en niveaus deel uitmaken van het onderzoek. Naast de deelnemers, werden dan ook ondersteuningsmoeders, groepsbegeleiders, de directrice en supervisor van vzw De

Keerkring en sociale sleutelfiguren van diensten en organisaties in de regio bevestigd. We maakten daarbij gebruik van een breed gamma aan onderzoeksmethoden: interviews (30 deelnemers en 10 afhaaksters, 3 ondersteuningsmoeders, 2 groepsbegeleiders, 1 directrice-supervisor, 16 sociale sleutelfiguren), schriftelijke vragenlijsten (30 deelnemers en 10 afhaaksters, 3 ondersteuningsmoeders en 57 sociale sleutelfiguren), registratiefiches van de groepsbegeleiders en observaties van het groepswerk en de daarbij aansluitende transcripten van de bijeenkomsten. Merk op dat we niet van alle deelnemers en afhaaksters alle data konden verzamelen. De totale respons bedraagt bij de start 82,5% (33/40 moeders) en bij het beëindigen van het groepswerk 70% (28/40 moeders). Van deze moeders werd een interview afgenomen en ze vulden de schriftelijke vragenlijsten in. Daarnaast waren er een beperkt aantal moeders die enkel een interview toestonden of enkel de schriftelijke vragenlijsten invulden. Waar we bij de start van het groepswerk van 5 van de 40 moeders geen enkele info hadden, bedraagt dat aantal bij het beëindigen van het groepswerk 9. Net zoals uit ander onderzoek bleek, nam vooral de groep afhaaksters niet of slechts in beperkte mate deel aan het onderzoek. De daarmee gepaard gaande beperkte beschikbaarheid van onderzoeksmateriaal, kon ten dele opgevangen worden door de in het vooronderzoek verzamelde gegevens, de bevestiging van de sociale sleutelfiguren en de groepsbegeleiders.

Verschillende initiatieven, zowel van technische als argumentatieve aard, dienden de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek. Het vooronderzoek heeft daar een niet onbelangrijke rol in gespeeld (bv. uittesten en bijsturen van de onderzoeksinstrumenten, parallelle bevestigingen). Het bracht vooral de mogelijkheden en de beperkingen van bepaalde onderzoeksinstrumenten aan het licht en sterkte onze keuze om op verschillende manieren de verschillende perspectieven te bevestiging. In het volgende hoofdstuk zal blijken of we er effectief in geslaagd zijn om de beoogde doelgroep te bereiken.

4 Bereiken van een nog niet bereikte doelgroep (?)

‘... engagement studies will need to move beyond the easily captured variables such as age, race, gender, training, worker experience, and caseload toward a more qualitative understanding of the reasons participants seek help, the perceptions held about the help they are getting, the strategies workers use to form relationships with participants and the communities in which they live. To gain this knowledge will require a greater emphasis on qualitative data than has been the case to date.’

(McCurdy & Daro, 2001, p.118)

4.1 Onderkennen als probleem

In het tweede deel van het onderzoeksproject stellen we ons tot doel om de implementatie van het groepswork in de praktijk na te gaan (onderzoeksvraag 1 en 2, supra, 1.2.2). Een eerste belangrijk implementatieaspect is het ‘activerings-, werving- en toeleidingsproces’. Dit proces moet leiden tot het bereiken van de doelgroep: maatschappelijk kwetsbare gezinnen (supra, 2.4.3). We staan voor een tweeledige opdracht. In eerste instantie analyseren we de concrete realisatie of implementatie van het uitgestippelde doelgroepen- en toegankelijkheidsbeleid en het toeleiden van moeilijk bereikbare doelgroepen (zie Schema 3, p.68). Daarbij aansluitend stelt zich de vraag of we ook effectief de beoogde doelgroep bereiken.

Alvorens dit implementatieaspect en de uitkomsten daarvan te analyseren, gaan we uitgebreid in op de thematiek van de ‘nog niet bereikte doelgroep’ (Dogan et al., 2000). Uit de literatuur blijkt immers dat maatschappelijk kwetsbare gezinnen, lager opgeleiden, mensen van een lage sociaal economische klasse, kansarme gezinnen, sociaal geïsoleerde gezinnen enz. vaak ondervertegenwoordigd zijn in het reguliere ondersteuningsaanbod en in behandelings- en therapeutische programma’s (Beck, Lamberti, Gamache, Lake, Fraps, McReynolds, Reaven, Heisler & Dunn, 1987; Rooke et al., 2004; Spoth, Goldberg & Redmond, 1999).

Zoals eerder aangegeven (supra, 3.4), is er een toename van specifieke ondersteunings-, begeleidings- of hulpverleningsprogramma’s voor nog niet bereikte doelgroepen. Ook voor deze specifieke (doelgroepgerichte) programma’s blijft de uitval een aandachtspunt. De mogelijke veelheid aan ervaren beperkingen en moeilijkheden waarvoor bijvoorbeeld maatschappelijk kwetsbare gezinnen in hun dagelijks leven staan, maakt dat er potentieel

veel barrières zijn om aan een programma deel te nemen (Lamb-Parker et al., 2001; McMahon, Forehand, Griest & Wells, 1981). In het algemeen staan gezinnen ook minder open voor deelname aan een groepsgewijs aanbod dan voor meer flexibele interventies zoals bijvoorbeeld individuele huisbezoeken (Goodman, 2002).

Onderzoek naar de uitval beperkt zich tot nu toe vooral tot psychotherapeutische programma's en gedragstherapeutische oudertrainingen. Bovendien is onderzoek naar het al dan niet instappen in een programma bijzonder schaars (McCurdy & Daro, 2001; Lamb-Parker et al., 2001; Spoth et al., 1996). In het licht van het bereiken van nog niet bereikte doelgroepen is het nochtans belangrijk om meer informatie te krijgen over mensen die niet instappen, afhaken of slechts op onregelmatige basis deelnemen. Forehand e.a. (1983) stellen dat de uitval een indicatie biedt van de gebruikerstevredenheid en effectiviteit van een programma. Ze beklemtonen het belang dat ook over de uitval gerapporteerd wordt. Deze auteurs vrezen dat over een hoge uitval minder of niet gerapporteerd wordt, wat resulteert in een vertekend beeld - een meer positieve voorstelling - van de resultaten of effectiviteit van het programma. Deze thematiek vertaalt zich in de 'intent to treat' dan wel de 'dosage exposure' benadering. In onderzoek dat het 'intent to treat' spoor volgt, volstaat de aanmelding op zich voor opname in het onderzoek. Dit staat tegenover 'dosage exposure' waarbij het onderzoek enkel focust op de deelnemende personen (Guilamo-Ramos et al., 2004). Daarenboven moet onderzoek niet alleen gericht zijn op het afhaken van ouders, maar ook op het instappen en het volhouden van de deelname aan een programma (McCurdy & Daro, 2001). Baydar e.a. (2003) pleiten voor onderzoek naar het programma-engagement van ouders en de kansen om van dat programma te profiteren. Huebner (2002, p.384) stelt in dat verband '*... by analyzing all subjects, the results more closely estimate the average change that could be expected for groups of parents under real-world conditions that can interfere with parents' ability to attend eight weekly class sessions.*'

We nemen de verschillende voorgaande aspecten op in dit hoofdstuk. Eerst behandelen we het al dan niet instappen in het groepswerk (4.2) waarbij in eerste instantie gezocht wordt naar een criterium om te bepalen wanneer er van een uitval sprake is. Daarna zoomen we in op het al dan niet regelmatig bijwonen van het groepswerk (4.3). Vervolgens gaan we in op barrières en stimulansen voor (regelmatige) deelname aan het groepswerk (4.4). In het volgende punt (4.5) beschrijven we de karakteristieken van de deelnemersgroep. We

gaan daarbij na in hoeverre de deelnemers een weerspiegeling zijn van de beoogde doelgroep (supra, 2.3.5). Tot slot geven we een samenvattend overzicht van de bevindingen inzake de implementatie van het activerings-, wervings- en toelidingsproces (4.6).

4.2 Deelnemersinstap of -uitval

4.2.1 Een verantwoord criterium voor uitval (?)

Rapporteren over de uitval, vraagt een antwoord op de vraag naar de operationalisering van het begrip uitval. De criteria voor de bepaling van de uitval zijn niet éénduidig en worden vaak ook niet verantwoord. Zo stellen Frankel en Simmons (1992) bijvoorbeeld vast dat afhakers soms opgenomen worden in de groep deelnemers die het hele programma weliswaar volgden maar onbevredigende resultaten boekten. In het domein van de psychotherapie is ‘minder dan 3 à 4 sessies’ een vaak terugkerend uitvalcriterium (zie Beck et al., 1987), maar is het niet altijd duidelijk wat bepalend is voor de handhaving van een dergelijk criterium. Zo ook in onderzoek naar het Incredible Years Parenting Training Programme en het Webster-Stratton Parenting Programme waar het drop-out criterium ‘minder dan de helft van de 10 vooropgestelde bijeenkomsten’ gold (Patterson et al., 2005; Stewart-Brown et al., 2004) of minder dan 9 van de 15 bijeenkomsten (Manby, 2005). Het onderzoek naar het ‘PALS Parenting Support Programme’ beschouwt het bijwonen van 2 of meer van de 6 bijeenkomsten als criterium voor deelname (Zeedyk et al., 2002).

In de literatuur is er een stroming waar de criteriumbepaling ingegeven wordt vanuit het bekomen resultaat (dose-response paradigma). Onderzoek naar de resultaten van psychotherapie toont een positieve relatie tussen de voortgang van de sessies (dose) en de genormaliseerde kans van verbetering bij de patiënt (response). Er is sprake van een 75% accurate voorspelling (zie Kopta, 2003; Lutz et al., 2001). De vraag naar een redelijk criterium voor voldoende blootstelling aan de behandeling is in dit domein een actuele discussie (Luyten, 2005). Het antwoord op deze vraag, veronderstelt een antwoord op de vraag ‘wanneer is een verbetering klinisch significant, of nog, wanneer verschuift het functioneren van een cliënt naar dat van een niet-client?’ (Kopta et al., 1999). Daarbij kan het doel van de behandeling gespreid liggen tussen het terugkeren naar een ‘normaal welbevinden’ (wat minder behandelingssessies vereist) en het behalen van een ‘gezond functioneren’ (wat meer sessies vereist). Veelal wordt 6 tot 8 sessies als criterium voor voldoende blootstelling aan behandeling naar voren geschoven omdat er binnen die omvang bij 50% van de patiënten een verbetering is (Kopta, 2003). Luyten (2005) wijst, op

basis van de vastgestelde veranderingen, op de betekenisvolheid van de eerste drie bijeenkomsten.

Ook in het domein van oudertrainingsprogramma's wordt een gelijkaardige vraag gesteld: hoe lang moet een programma zijn of hoeveel sessies zijn er nodig om een gedragsverandering bij de ouders te realiseren? In het eerder vermelde onderzoek naar het Incredible Years Parenting Training Programme staat een betekenisvolle aanwezigheid voor 3 sessies of meer (van de 8 à 12 sessies) omdat vanaf deze aanwezigheidsgraad ouders voordelen uit het programma putten (Baydar et al., 2003). Uit dit onderzoek bleek dat de combinatie van een hoge aanwezigheidsgraad, het maken van de huiswerkopdrachten en de deelname aan de discussies tijdens de bijeenkomsten, wat de auteurs een 'groot programma engagement' noemen, met een grotere verbetering van de opvoedingsvaardigheden gepaard gaat. Zo is er sprake van een significante afname van hard/negatief, van inconsistent en ineffectief opvoeden en een significante toename van ondersteunend/positief opvoeden. Dat de positieve veranderingen in de opvoeding in de daarna volgende sessies verder blijven toenemen, is een argument om het programma niet tot drie sessies te beperken.

Deelnamecriteria zijn uiteraard gebonden aan de aard en vooropgestelde doelen van het programma. Betreft het een programma waarbij het aantal contacten niet vooraf is vastgelegd en onbeperkt is, dan wel een afgebakend geheel van bijvoorbeeld 8 à 10 bijeenkomsten. Betreft het een individueel programma, waar ingeval van afwezigheid een nieuwe afspraak gemaakt kan worden en de al dan niet vooropgestelde inhoud op een ander moment behandeld kan worden, dan wel een groepsprogramma waar veelal geen inhaalbijeenkomsten georganiseerd kunnen worden.

Rekening houdend met de eigenheid van het groepswerk - vooraf vastgelegde reeksen van 15 à 18 bijeenkomsten met een open, door de deelnemers bepaalde invulling (supra, 2.4.2 e.v.) - maakten we een onderscheid tussen afhaaksters en al dan niet regelmatige deelnemers. Afhaaksters zijn moeders die zich voor het groepswerk aanmeldden, maar na 1 of 2 bijeenkomsten afhaakten. Hun deelname bleef m.a.w. beperkt tot een kennismaking met het groepswerk. Naar analogie met de bevindingen van Baydar e.a. (2003) verwachten we niet dat een dergelijke korte aanwezigheid volstaat voor het werken aan de vooropgestelde algemene doelstellingen en de door de betrokkenen geformuleerde concrete invullingen daarvan. Voor de afbakening van de groep onregelmatige

deelnemers volgden we, ondersteund door de bevindingen van het vooronderzoek, het criterium van Stewart-Brown e.a. (2004): ‘minder dan de helft van de bijeenkomsten’. Uit het vooronderzoek bleek immers dat er voor sommige moeders meerdere bijeenkomsten overgaan alvorens ze hun ervaringen, vragen enz. ter sprake brengen en dat de mogelijke complexiteit van problemen en interruptie door andere hoogdringende problemen vaak meerdere sessies veronderstelt om de beoogde diepgang en het integreren van nieuwe perspectieven te realiseren (Nys & Vandemeulebroecke, 2003).

4.2.2 Een te verwachten, maar niet te verwaarlozen deelnemersuitval

Voor de drie groepen in het hoofdonderzoek werden in totaal 60 moeders aangemeld. Zij werden door wervers, collega-groepsbegeleiders of moeders die zelf al deelgenomen hadden als mogelijke deelnemers aan de respectievelijke groepsbegeleiders gesignaleerd of hadden bij het beëindigen van een voorgaande reeks zelf aangegeven opnieuw te willen instappen in het groepswerk. Van deze 60 moeders kwamen er 40 (66,67%⁶) ook naar minstens één bijeenkomst van het groepswerk. Wat zegt ons dit cijfer? De enige vergelijkingsmogelijkheid is de uitval van ouders die in het kader van psychotherapie niet naar een eerste gemaakte behandelingsafspraken komen. Onderzoek toont aan dat die varieert van 15 tot 35% (Morrissey-Kane & Prinz, 1999). In ons onderzoek blijkt dat van de 40 instappers, er 10 (1/4) afhaakten na 1 of 2 bijeenkomsten (zie Tabel 3). Dit betekent dat precies de helft van de aangemelde moeders voor of na de instap uitvalt. Verklaringen voor de uitval en de motieven voor deelname worden verder in punt 4.4 behandeld.

Tabel 3: Instappers en afhaaksters van het groepswerk per groep

Groep	Aanmeldingen (a)	Geen instap		Instappers		Afhaaksters		Deelnemers	
		Aantal	%	Aantal	Aantal	%	Aantal	% t.a.v. (a)	
1	15	1	6,67	14	1	7,14	13	86,67	
2	25	12	48	13	4	30,77	9	36	
3	20	7	35	13	5	38,47	8	40	
Totaal	60	20	33,33	40	10	25	30	50	

Het totale uitvalpercentage van 50%, wat staat voor een uitval van 30 op 60 aanmeldingen voor het groepswerk, ligt in de lijn van of is zelfs gunstiger dan de uitvalpercentages in

⁶ Strikt genomen laat het klein respondentenaantal een omzetting in percentages niet toe. Om een snelle vergelijking tussen de groepen mogelijk te maken (cf. grote verschillen in basisaantallen) nemen we ze toch op.

andere programma's⁷. Zo zijn 40 tot 60 % gangbare uitvalpercentages bij therapeutische, ambulante of residentiële behandelingen (zie Armbruster & Fallon, 1994; Beck et al., 1987; Kazdin et al., 1993; Marciano, 1997; Morrissey-Kane & Prinz, 1999; Patterson et al., 2005; Stern, 1999). Nog hoger lag het uitvalpercentage in een onderzoek naar de deelname aan een schoolgerelateerd ouderprogramma: slechts 30% van de beoogde doelgroep (ouders van kinderen met gedragsproblemen) nam deel, wat staat voor een uitval van 70% (Rooke et al., 2004). Een gelijkaardige uitval is bij het 'Webster Stratton Parents and Children Series Group Parenting Programme' aan de orde (Stewart-Brown et al., 2004): 70% van de gecontacteerde ouders met kinderen met gedragsproblemen nam niet deel. Deze hoge uitval kan toegeschreven worden aan de specifieke wervingsstrategie van dat programma: *alle* ouders met een kind tussen 2 en 8 jaar waarvoor de score voor probleemgedrag boven de mediaan lag, werd gevraagd deel te nemen aan het programma. De onderzoekers merken daarbij op dat de uitval van 70% laag is in vergelijking met de uitval in een 'public health intervention', maar hoog is in vergelijking met de uitval in klinische interventies.

Inzoomend op de uitval na instap in het groepswerk, ligt de vastgestelde uitval van 25% (10 van de 40 instapsters) in de lijn van het uitvalpercentage van 28% in de overzichtsstudie van trainingsprogramma's voor ouders met kinderen met gedragsproblemen (Forehand et al., 1983). In vergelijking met de 51% uitval in The Webster-Stratton Videotape Series (Manby, 2005), is het uitvalpercentage in ons groepswerk eerder laag. Vergeleken met het uitvalpercentage van een variant van het Systematic Training for Effective Parenting (STEP) programma is het daarentegen eerder hoog. Slechts 14% woonde niet meer dan 2 van de 8 bijeenkomsten van het STEP-programma bij (Huebner, 2002). Kan deze lagere uitval toegeschreven worden aan het feit dat het een (inhoudelijk en vormelijk) vooraf vastgelegd programma betreft, waardoor het voor de potentiële deelnemers gemakkelijker is om zich vooraf een duidelijke en concrete voorstelling van het programma te maken en ouders, eens ingestapt, minder verrast zijn door het aanbod? Mogelijk heeft ook de grootste selectie (uitval) zich vóór de instap in het STEP programma voorgedaan. Het gebrek aan data over het aantal aanmeldingen en aan informatie over de mate waarin potentiële deelnemers op de hoogte zijn van de doelstellingen en concrete invulling van het programma, laat echter niet toe om hierover uitsluitsel te geven.

⁷ De eerder vermelde verschillen tussen programma's (aard en omvang) en verschillen in operationalisering van de uitval beperken de vergelijkingsmogelijkheid.

Als we de aanmeldingen, de instap en het afhaken van de verschillende groepen naast elkaar leggen (zie Tabel 3 op p.133), dan zien we een opmerkelijk verschil. De groep met het kleinste aantal aanmeldingen (groep 1) kent de kleinste uitval. De uitval in de twee andere groepen is twee keer zo groot. Een groot aantal aanmeldingen staat m.a.w. niet garant voor een grote(re) deelnemersgroep. De karakteristieken van het werverspotentieel spelen hier een belangrijke rol. De groepsbegeleidster van groep 1 kon terugvallen op een groot aantal wervers uit haar oorspronkelijke werksetting. Er was m.a.w. geen sprake van een nieuwe samenwerking, maar veeleer een vertrouwdheid met het samenwerken. Bovendien was er een formeel samenwerkingsverband tussen vzw De Keerkring en de dienst waar zij tewerkgesteld was. Zo verzorgde bijvoorbeeld vzw De Keerkring vormingsmomenten voor deze dienst, in het bijzonder over het werken met maatschappelijk kwetsbare gezinnen. Dit bevordert de kennis over en vertrouwdheid met het groepswerk van vzw De Keerkring en vergroot de kans dat deze wervers de boodschap of basisprincipes van het groepswerk (zie hoofdstuk 2) ook bij de beoogde gezinnen kunnen overbrengen. De andere groepsbegeleidster (groep 2 en 3) was aangewezen op een veel uitgebreider en diverser, maar minder intens met elkaar verbonden netwerk van wervers. Ze kon slechts op een beperkt aantal contacten uit haar voorgaande werksetting terugvallen. De andere wervers vloeiden voort uit de relatief nieuwe samenwerkingsverbanden met vzw De Keerkring, waardoor de vertrouwdheid met de werking van vzw De Keerkring en het groepswerk in het bijzonder, veel kleiner is. Bovendien is het niet onwaarschijnlijk dat een groter aantal aanmeldingen ook meer tijdsdruk geeft om al deze gezinnen naar het groepswerk toe te leiden, wat beperkingen kan opleggen aan de intensiteit van de eerste contacten. Het is niet te achterhalen in welke mate de eerste contactname door de groepsbegeleidster een rol heeft gespeeld in het beslissingsproces van de aangemelde moeders. We weten enkel dat bij de beoordeling van het functioneren van de groepsbegeleidster, de deelnemers van groep 1 overwegend de emotionele betekenis van de groepsbegeleidster naar voren brengen. De deelnemers van groep 2 en 3 verwijzen daarentegen overwegend naar de professionele kwaliteiten van de groepsbegeleidster (verder, 5.3). Geen enkele van de bevroegde afhaaksters verwijst evenwel naar de opstelling van de begeleidster als beïnvloedende factor voor het afhaken (verder, 4.4.2). Vooral een gebrek aan afstemming gaf de doorslag om niet meer deel te nemen. In groep 2 traden vooral praktische belemmeringen op de voorgrond. Vooral de afhaaksters van groep 3 gaven te kennen dat ze onvoldoende aansluiting voelden bij de andere deelnemers.

4.2.3 Herinstap en contact houden mogelijk

Moeders die afhaken, verdwijnen niet noodzakelijk uit het gezichtsveld van de organisatie. Vier van de 10 afhaaksters namen deel aan andere informele en groepsoverstijgende activiteiten van de organisatie (bv. moederfeest, ontmoetingsdag). Eén moeder (van groep 1), nam een tijd na haar afhaken contact op met de groepsbegeleidster met de vraag of ze toch opnieuw kon instappen in de groep. Dit kon echter in de groep moeilijk verantwoord worden (cf. vraag naar langdurend engagement, processen die op dat moment al ingezet waren). De suggestie dat ze indien nodig (bv. behoefte aan een gesprek, dringende vraag) de groepsbegeleidster kon opbellen of met één van de (ondersteunings)moeders contact kon opnemen, was voor de groepsbegeleidster een belangrijk aspect om deze moeder tijdelijk meer los te laten en haar niet opnieuw in de groep op te nemen. Deze moeder drukte tijdens het interview (op tijdstip dat de reeks voor de deelnemers beëindigd werd) haar spijt uit over haar afhaken. Uit de follow-up blijkt dat ze wel deelnam aan een volgende reeks. Ook een aantal van de afhaaksters van groep 2 en 3 bleven in zekere zin betrokken bij het groepswerk. Zo waren 3 afhaaksters (1 van groep 2 en 2 van groep 3) op het moederfeest⁸ dat ongeveer een half jaar na het beëindigen van de reeks doorging. Afhaaksters en deelnemers vonden het positief om elkaar terug te zien. Dergelijke informele bijeenkomsten laten hen toe om sociale contacten te onderhouden en komen tegemoet aan de tekorten die ze tot dan toe op sociaal vlak ervaarden (verder, 4.5.3).

4.3 Wisselende aanwezigheid tijdens de bijeenkomsten

Naast de uitval bij de start van het groepswerk, de 20 moeders die niet instapten en de 10 moeders die afhaakten na 1 of 2 bijeenkomsten, is er ook een uitval die zich in het verdere verloop van het groepswerk voordoet: moeders die onregelmatig de bijeenkomsten bijwonen. Alvorens deze thematiek van hoog participeerders en laag participeerders aan te snijden (zie Miller & Dyk, 1991), geven we een overzicht van het aantal deelnemers per bijeenkomst. Dit aantal varieerde sterk in ons onderzoek. In groep 1 varieerde dat aantal van 7 tot 12 op een totaal van 13 deelnemers ($\bar{x} = 10,17$, $sd = 1,62$), in groep 2 van 3 tot 8 op een totaal van 9 deelnemers ($\bar{x} = 6,53$, $sd = 1,51$) en in groep 3 van 5 tot 8 op een totaal van 8 deelnemers ($\bar{x} = 6,60$, $sd = 1,12$). In groep 1 was het gemiddeld aantal bijgewoonde bijeenkomsten per deelnemer 12,31 op 18 bijeenkomsten, in groep 2 was dat aantal 8,56 op 15 bijeenkomsten en in de derde groep 11,5 op 15. Omgezet in deelnamepercentages geeft dat voor onze drie groepen respectievelijk 68,39%, 57,07% en

⁸ Informele bijeenkomst in de eindejaarsperiode waaraan alle ooit aangemelde deelnemers kunnen deelnemen.

76,67%. Een vergelijking met ander onderzoek is moeilijk te maken. We kunnen enkel verwijzen naar het onderzoek van Baydar e.a. (2003) waaruit blijkt dat er gemiddeld 7,7 sessies van de 8 tot 12 sessies van het oudertrainingsprogramma werden bijgewoond. Een omzetting van dit gemiddelde naar een deelnamepercentage, wat een goede vergelijking zou toelaten, is evenwel niet mogelijk omdat we niet beschikken over het exact cijfermateriaal van dat onderzoek.

Inzoomend op het hoog versus laag participeren, namen voor de drie groepen samen, 8 van de 30 moeders (26,67%) aan minder dan de helft van de bijeenkomsten deel. Vooral de uitval in groep 2 is opmerkelijk. Daar hebben 4 van de 9 deelnemers minder dan de helft van de 15 bijeenkomsten bijgewoond. In de eerste groep is dat aantal 3/13 en in de derde groep is er slechts 1 deelnemer van de 8 die minder dan de helft van de bijeenkomsten bijwoonde. Dat dit fenomeen zich niet in de drie groepen voordoet en dat het zich ook bij de kortere reeksen (10 bijeenkomsten) van het vooronderzoek voordeed (zie Nys & Vandemeulebroecke, 2003), laat vermoeden dat niet de omvang van de reeks als verklaring ingeroepen kan worden, maar wellicht andere factoren daarin een aandeel hebben (zie verder, 4.4).

Voor de totale groep ligt het percentage moeders dat aan minstens de helft van de bijeenkomsten deelnam (73,33%) in de lijn van het percentage in het Incredible Years Parenting Training Programme (74%, zie Baydar et al., 2003). Om een vergelijking te kunnen maken met het onderzoek van Stewart-Brown e.a. (2004) worden bij de 8 onregelmatige deelnemers ook de 10 afhaaksters geteld. In dat onderzoek wordt de uitval immers berekend op basis van het totaal aantal mensen dat ooit instapte. Dit levert een percentage op van 43%, wat vergelijkbaar is met de 45% in ons onderzoek. Deze percentages geven tegelijkertijd aan dat nog altijd een vrij groot aantal gezinnen van het aanbod verstoken blijft. Merk daarbij op dat in het eerst vermelde onderzoek immense initiatieven ondernomen werden om de deelname te bevorderen: voorzien in kinderopvang, maaltijden, buurtschool als locatie, flexibele avonduren, kennismakingssessies, mogelijkheid om partners, vrienden of gezinsleden mee te brengen. Bij ons konden enkel de niet-schoolgaande kinderen mee naar het groepswork komen. Niet alle gezinnen woonden kort bij de groepsworklocatie, wat gezien de landelijke omgeving onmogelijk te realiseren is. Naast de meer logistieke tegemoetkomingen (bv. ophalen en wegbrengen) moesten vooral de herinneringstelefoons of -berichten van de groepsbegeleidster de

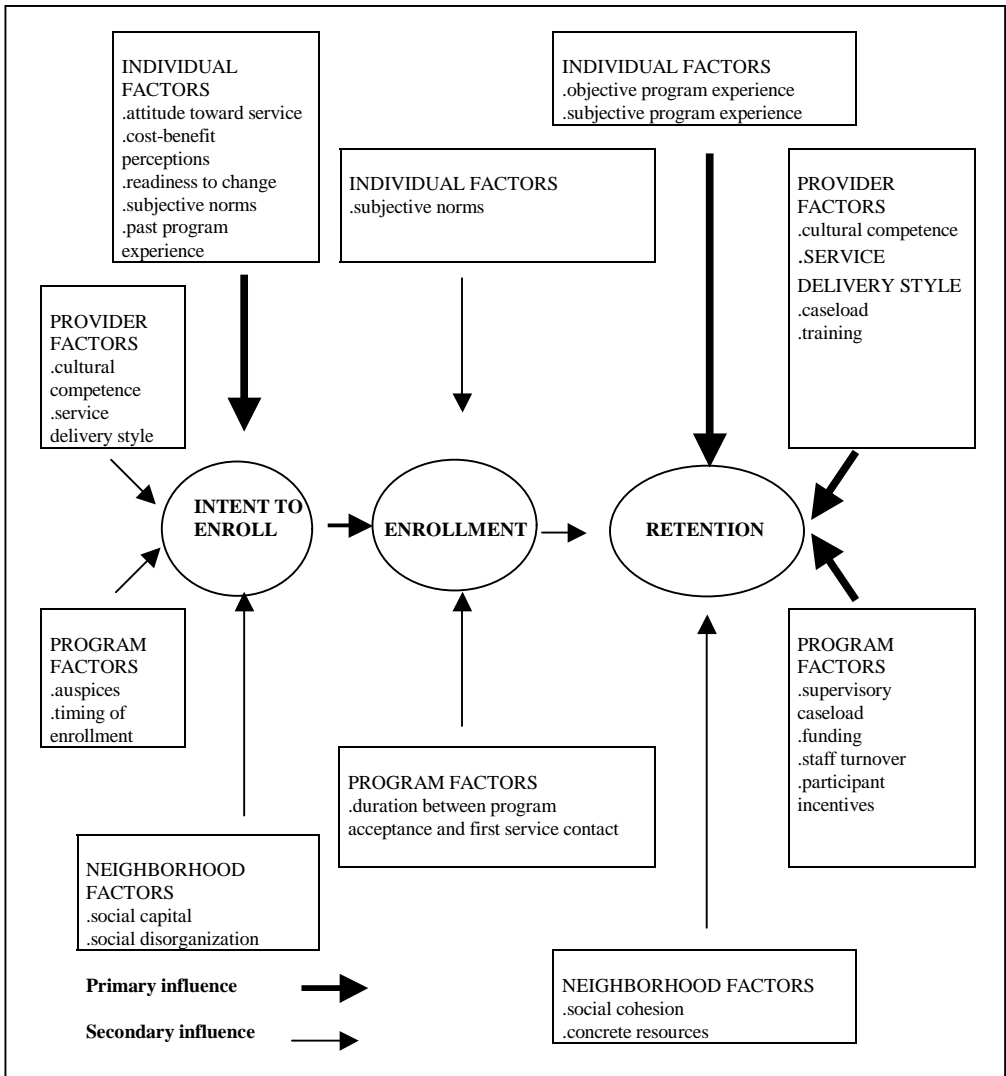
continue deelname bevorderen en werden ze ook aangesproken op het aangegane engagement om samen de reeks te doorlopen.

T.a.v. de deelname aan het eerder vermelde Amerikaanse programma en onderzoek stelt zicht de vraag naar de mogelijke impact van de betaling voor de onderzoeksdeelname (\$50 per bevragingmoment) op de hoge participatiegraad in het programma. Andere onderzoekers gaan daarin nog een stap verder: de respondenten krijgen niet alleen een vergoeding voor de gemaakte kinderopvang- en verplaatstingskosten in functie van hun onderzoeksdeelname, ze ontvangen ook per bijgewoonde sessie van het programma \$25 en een bonus van \$25 als ze al de 5 sessies bijwonen (Armistead et al., 2004). Een dergelijke financiële stimulans voor programmadeelname is in onze contreien onbestaande en konden en wensten wij ook niet toe te passen. Het is zelfs zo dat de deelnemers bij hun aanwezigheid een kleine bijdrage geven voor de drank die ze consumeren. Zoals in de voorgaande alinea aangekondigd, brengen we in het volgende punt de factoren die de deelname beperken of bevorderen in kaart.

4.4 *Barrières en stimulansen voor (regelmatige) deelname*

Het onderzoek naar verklaringen voor drop-out en programmadeelname levert een veelheid aan factoren op die op verschillende niveaus te situeren zijn. De bevindingen zijn echter weinig consistent (Beck et al., 1987; McCurdy & Daro, 2001). Onderzoek spitst zich bovendien vooral toe op de uitval en veel minder of niet op de instap of de volgehouden deelname aan programma's (Baydar et al., 2003; McCurdy & Daro, 2001). Een vergelijking van de onderzoeksbevindingen maakt duidelijk dat de onderkende barrières veelal de tegenpolen van de stimulansen tot deelname te zijn. Volgens McCurdy & Daro (2001) beperkt onderzoek zich bovendien vaak tot de studie van de impact van deelnemers- en begeleidersfactoren. Omgevingselementen, karakteristieken van het programma en de interacties tussen de verschillende niveaus worden onvoldoende in het onderzoek opgenomen. Ze pleiten voor het analyseren van de predictoren, verbonden aan de 3 fasen van het 'service engagement process': de intentie, het instappen en het doorlopen van het hele programma. Hun conceptueel 'cross-level' model (zie Figuur 1) bestaat uit factoren gerelateerd aan de persoonlijke levenssfeer, de begeleiders, het programma en de ruimere omgeving van de deelnemers.

Figuur 1: Conceptual Model of Parent Involvement (McCurdy & Daro, 2001, p.115)



McCurdy en Daro (2001) maken een onderscheid tussen primaire en secundaire beïnvloeding en merken op dat hun model niet exhaustief is. Enkel de meest proximale factoren werden opgenomen. Bovendien blijkt uit de analyse van dit model dat het geen puur ‘involvement’ model betreft. Ook deelnamebelemmerende factoren of barrières komen er in voor. Volgens dit model zijn individuele factoren van primordiaal belang voor de instap in een programma. We zien dat ook bevestigd in ander onderzoek waarbij ideeën als *‘het probleem zal vanzelf wel verdwijnen’* of *‘we zouden zelf sterk genoeg moeten zijn’*

om het aan te kunnen' tot de groep sterkste predictoren voor niet-deelname behoorden (Rooke et al., 2004, p.131). Dergelijk noties wijzen op het mogelijke stigma dat nog altijd op het *'nodig hebben van ondersteuning of hulp'* rust. Ook ouderlijke cognities en attributies inzake het ontstaan of in stand houden van moeilijkheden of problemen spelen mee in de beslissing om al dan niet op hulp of ondersteuning een beroep te doen (Morrissey-Kane & Prinz, 1999; Wels & Robbroeckx, 1996). De deelname bevorderen vraagt m.a.w. ook aandacht voor deze aspecten.

Eens de instap gemaakt en het erop aankomt om het volledig programma te doorlopen, treden factoren op andere niveaus meer op de voorgrond. Samenvattend kan dat hertaald worden in termen van afstemming tussen individu - professional - programma. Het individu moet zich als het ware aangesproken (blijven) voelen door de professional of er moet een goede matching zijn tussen hem en de professional. Laatst vermeld is op zijn beurt gebonden aan zijn werkomgeving (organisatie) en het specifiek programma. Ook de bredere sociale en maatschappelijke context waarvan de betrokkene deel uitmaakt kan een impact hebben op de al dan niet volgehouden deelname. Oordelen van ouders die wijzen op een slechte matching en samengaan met afhaken, zijn: niet de verwachte hulp krijgen, vinden dat het programma niet werkt en/of het idee hebben dat de begeleider het probleem niet begrijpt (Rooke et al., 2004). Net daarom is het belangrijk dat ook trainingsprogramma's ingaan op de door ouders aangehaalde onderwerpen, hun verwachtingen en attitudes en zich niet uitsluitend richten op het omgaan met het probleemgedrag van hun kind (Slot, 2004). Uit onderzoek blijkt ook dat programma's, waarin ouders hun persoonlijke noden kunnen verkennen en aangemoedigd worden om daarvoor bij elkaar of hun partner steun te zoeken, een lagere uitval kennen dan traditionele vaardigheidstrainingsprogramma's (Berns & Baldwin, 1993).

Het belang om met verschillende beïnvloedingssferen of - niveaus rekening te houden wordt ook door andere auteurs onderschreven. Ander onderzoek levert belangrijke aanvullingen bij het model van McCurdy & Daro (zie o.m. Attridge-Stirling, Davis, Rarrell, Groak & Day, 2004; Baydar et al., 2003; Cunningham & Henggeler, 1999; Frankel & Simmons, 1992; Lamb-Parker et al., 2001; Spoth et al., 1996). Volgens Spoth e.a. (1996) vormt evaluatieonderzoek dat aan de interventie verbonden is, een belemmering voor deelname aan het programma. Daarnaast onderschrijven ze dat barrières voor het instappen in een programma kunnen verschillen naargelang het type van de interventie

(programmakaracteristieken) en de gebruikers (factoren op individueel niveau). Een eerste belangrijke factor zijn de ouderlijke overtuigingen en de houding tegenover de interventie (zie eerder aangehaalde 'attitude toward service'). Zo kunnen ouders het idee hebben dat ze nog geen problemen hebben waarvoor een interventie nodig is of dat ze niet met specifieke moeilijkheden geconfronteerd worden (zie ook Lengua et al., 1992). Daarnaast kunnen ook barrières opgeworpen worden door sociale factoren (bv. negatieve reacties van gezinsleden, verwanten of vrienden, cf. 'subjective norms') en zijn er ook tijdgerelateerde en logistieke barrières. De duur van het programma, het tijdsmoment (mogelijk conflict met eigen agenda), de locatie (cf. verplaatsingsmoeilijkheden), het gebrek aan kinderopvang of andere programmavereisten kunnen een bijkomende belasting vormen voor de al bestaande moeilijkheden in het dagelijks leven van de ouders. Precies het opheffen van logistieke barrières en het aanbieden van praktische steun (bv. kinderopvang en/of maaltijden voorzien, verplaatsingshulp en een goede locatie) blijkt in het bijzonder voor eenoudergezinnen en lage inkomensgezinnen een belangrijke determinant voor participatie te zijn (Armistead et al., 2004; Kumpfer & Alvarado, 2003; Lengua et al., 1992). Er zijn m.a.w. verschillende maatregelen die de deelname kunnen bevorderen. Diensten of voorzieningen kunnen echter niet aan alle belemmerende factoren tegemoet komen. Uit onderzoek blijkt immers dat afwezigheid t.g.v. overmacht proportioneel frequenter voorkomt dan een gebrek aan motivatie (Zeedyk et al., 2002). We zien dit ook in ons vooronderzoek bevestigd. Ziekte van de deelnemster, ziekte van één van haar kinderen of een jobaanbieding waren de meest voorkomende redenen voor hun afwezigheid.

In tegenstelling tot McCurdy en Daro (2001) verwijzen verschillende auteurs expliciet naar de impact van achtergrondfactoren en kenmerken van de deelnemer. Volgens Kazdin e.a. (1993) haken vooral jonge moeders af en moeders die als kind zelf antisociaal gedrag stelden. Spoth e.a. (1996) vermelden het geslacht (vaders nemen minder deel dan moeders), de sociale klasse, het opleidingsniveau en de gezinssamenstelling als beïnvloedende factoren. Zo is er een grotere deelname van moeders, middenklasse- en tweoudergezinnen en van hoger opgeleiden. Ander onderzoek bevestigt de impact van SES-factoren (Kazdin et al., 1993; McMahan et al., 1981; Moran & Ghate, 2005; Morrissey-Kane & Prinz, 1999). Het voorkomen van andere, meer ernstige moeilijkheden, het ervaren van een groot aantal negatieve levensgebeurtenissen of grote stress zijn elementen die de deelname aan een programma kunnen in de weg staan. Dit kan ook belemmerd worden door de verschillende waarden en de levensstijl van therapeuten en cliënten (McMahan et al., 1981). Baydar e.a.

(2003) vonden geen bevestiging voor de impact van SES-factoren. Het onderzochte Head Startprogramma kende een hoge deelname en participatie van socio-economisch achtergestelde ouders. De op de ouders afgestemde programmakaracteristieken bieden wellicht een verklaring voor de hoge deelname en participatie.

Verder inzoomend op de kenmerken op individueel niveau, stellen Baydar e.a. (2003) vast dat een hoog niveau van risicofactoren inzake mentale gezondheid moeders niet hindert om deel te nemen aan een trainingsprogramma (Incredible Years Parenting Training Program van Head Start). Lijden aan een depressie vormt wel een risico voor uitval (McMahon et al., 1981; Morrissey-Kane & Prinz, 1999; Sanford, Byrne, Williams, Atley, Ridley, Miller & Allin, 2003). Dit is volgens McMahon e.a. (1981) te verklaren vanuit de moeilijkheid om zich te engageren in constructieve langetermijn activiteiten. Daarnaast is er ook een samenhang tussen de opvoedingsstijl en het al dan niet afhaken. Zo hangt het hanteren van een niet democratische opvoedingsstijl (Kazdin et al., 1993) en het geven van bevelen (McMahon et al., 1981) samen met het afhaken. In hoofdstuk 2 (supra, 2.2.2) wezen we reeds op de samenhang tussen ouderlijke cognities, de opvoeding, disciplineringspraktijken en ouder-kindinteracties. Ouderlijke cognities, waaronder de attributies die ouders hebben over het probleemgedrag van hun kind en hun invloed op dat gedrag, wegen erg door in de beslissing om al dan niet hulp te zoeken of aan een programma deel te nemen (cf. 'attitude toward service' in Figuur 1, p.139). De ouderlijke attributies hangen ook samen met de resultaten van de behandeling. Ouders met een externe locus of control hanteren een meer autoritaire opvoedingsstijl, zijn minder tevreden over de behandeling, beschouwen de voorgestelde opvoedingsstrategieën als minder relevant en aanvaardbaar en behalen na het programma minder goede uitkomsten (Morrissey-Kane & Prinz, 1999, p.195).

Over de samenhang tussen kindfactoren en uitval lopen de bevindingen uiteen. Kazdin e.a. (1993) vinden een negatieve samenhang tussen ernstig antisociaal gedrag, frequente contacten met antisociale leeftijdsgenoten, minder goede schoolprestaties en de aanwezigheid van meerdere diagnoses en de deelname van ouders en kinderen aan een behandelingsprogramma. Deze samenhang wordt in de overzichtstudie van Morrissey-Kane en Prinz (1999), waarin gefocust wordt op de deelname van kinderen en adolescenten aan behandelingen, ontkracht. Ze vinden ook geen samenhang tussen de programma- en therapeutkenmerken en de programmadeelname.

Kazdin e.a. (1993) beklemtonen dat de cumulatie van verschillende factoren de kans op drop-out vergroot. Verschillende factoren op verschillende niveaus spelen daarbij op elkaar in. Dit wijst op de beperkingen van de niveaugebonden weergave van factoren van McCurdy en Daro (2001). Het wekt de indruk dat het vier op zich staande niveaus betreft. Een alternatief kan bijvoorbeeld gevonden worden in de integratie van deze thematiek in het contextueel ontwikkelingsmodel inzake de ouder-kindrelatie (Lerner et al., 1995), waaraan het groepswerk - naast het huwelijks-, sociaal, werk- en schoolnetwerk - toegevoegd kan worden. Een dergelijke integratie realiseren in een visueel overzichtelijk model is gezien de complexiteit en veelheid aan verklaringselementen praktisch onmogelijk. Bovendien is het niet altijd uit te maken of de uitval en de deelnamebarrières betrekking hebben op bijvoorbeeld het niet instappen in het programma, dan wel het afhaken of niet volhouden van het programma (zie ook supra, 4.2.1).

De specifieke wervingsstrategie en onze onderzoeksopzet (supra, 2.4.3 en 3.2), laten niet toe om voor alle fasen in het deelnamebeslissingsproces een volledig beeld te krijgen van de beïnvloedende elementen. Zo konden we bijvoorbeeld enkel de moeders die minstens een keer naar een groepsbijeenkomst kwamen in het onderzoek betrekken. Vooral voor de groep niet-instapsters en de groep afhaaksters (na 1 of 2 bijeenkomsten) zijn er leemten in de beschikbare data (supra, 3.4.1). Dit legt beperkingen op aan de analyse. Het interviewmateriaal van de groepsbegeleidsters en de ruime bevraging van sociale sleutelfiguren uit de regio (wervers) laat toe om, weliswaar op een meer indirecte en globale wijze, toch zicht te krijgen op de mogelijke barrières en stimulansen om aan het groepswerk deel te nemen. In de volgende punten brengen we deze aspecten in kaart.

4.4.1 Het al dan niet instappen: uiteenlopende (combinatie van) redenen

In ons onderzoek verwijzen de groepsbegeleidsters in eerste instantie naar individuele kenmerken die maken dat moeders niet deelnemen aan het groepswerk. Zij brengen deze redenen echter vaak in verband met programmakaracteristieken. Concreet rapporteren ze de volgende redenen: een (tijdelijke) job (achtergrondfactor en programmakaracteristiek: tijdstip van het groepswerk), de te hoge drempel om naar de groep te gaan (bv. wantrouwen, al dan niet ingegeven vanuit opeenstapelingen van teleurstellingen in het verleden, het binnenshuis willen houden van de problemen, het moeilijk kunnen delen van ervaringen of problemen met anderen) of de mogelijke te zware ondersteunings- en

hulpverleningslast (bv. een moeder die al naar een zelfhulpgroep gaat, vreest een te zware bijkomende belasting).

Ook de sociale sleutelfiguren schrijven de beslissing om niet deel te nemen hoofdzakelijk toe aan individuele factoren en een mogelijk afstemmingsprobleem tussen individuele karakteristieken en het programma-aanbod. Op het niveau van het aanbod verwijzen ze naar twee aspecten: het groepsaspect en het praktisch-organisatorische aspect. Praktische bezwaren zijn vooral de ligging (cf. verplaatsingsmoeilijkheden) en het tijdsmoment (vooral voor werkenden een probleem). Ook de te hoge bijeenkomstfrequentie (cf. tijdsinvestering) als de soms lange tijd tussen de aanmelding en het effectief instappen in een reeks zijn volgens de sociale sleutelfiguren redenen die de deelname belemmeren. Op individueel niveau, al dan niet samengaand met de karakteristieken van het aanbod, rapporteren de sociale sleutelfiguren meermaals de volgende deelname belemmerende redenen:

- de houding tegenover hulp in het algemeen (bv. weerstand, wantrouwen, drempelvrees, schroom, schaamte, onzekerheid, trots, ...);
- de houding tegenover deelname aan het groepswork in het bijzonder (bv. geen zin om met anderen over problemen te praten, schrik voor groepsconfrontatie, in groep spreken als bedreigend ervaren, zelf genoeg problemen en die van anderen er niet bij willen nemen, vastzitten in isolement, niet geloven in het nut of de meerwaarde van het groepswork...);
- de problematiek: probleeminzicht (bv. niet erkennen of toegeven van problemen, vrees voor confrontatie met eigen handelen, bewust worden van minder goede ervaringen), ernst van de problemen (te zwaar, te complex, te specifiek om in groepswork opgelost te zien versus te licht, al opgelost,...) en probleemhantering (bv. angst voor confrontatie, kritiek of verandering, angst voor plaatsing van de kinderen);
- persoonlijk functioneren: gezondheidsproblemen, zwakke mentale gezondheid, faalangst (cf. houding tegenover groepsdeelname in het bijzonder), afspraken niet kunnen nakomen, een constante verbintenis niet kunnen aangaan (cf. groepswork op jaarbasis en tweewekelijks);
- eigen netwerk (cf. subjectieve norm: weerstand partner);
- veelheid aan hulpverlening die ze al hebben;
- onwetendheid over, onbekend zijn van het aanbod.

Zoals op basis van de literatuurbevindingen te verwachten, zijn de redenen tot deelname aan het groepswerk veelal de tegenpolen van de redenen voor het niet instappen. De sociale sleutelfiguren zien de ondersteuningsbehoefte en opvoedingsvragen als deelname bevorderende factoren op individueel vlak. Voor de sociale sleutelfiguren getuigt dit van een zeker probleeminzicht en een openheid (wil) om iets aan hun situatie of problemen te doen (cf. eerder vermelde probleemhantering). Ze verwijzen naar verschillende concrete motieven of doelstellingen die deelnemers voor ogen houden en dat voor zichzelf (bv. iets willen leren, ervaring opdoen, geborgenheid vinden die ze thuis niet hebben, uit isolement geraken, verruimen van sociale contacten, vrijetijdsbesteding, doorbreken van dagelijkse sleur, iets voor anderen betekenen), voor de kinderen en/of voor het gezin (bv. het beste willen doen voor de kinderen en van anderen willen horen hoe ze dat kunnen doen, het gezin meer kansen willen geven). Deelnemers kunnen m.a.w. zowel vanuit opvoedings- als vanuit omgevingsperspectief (supra, 2.4.1) tot deelname aangespoord worden. Dit sluit aan bij de bevindingen dat eenzaamheid en het gebrek aan steun hoofdredenen zijn waarom professionele moeders naar een opvoedingsondersteunend programma doorverwijzen (Zeedyk et al., 2002). De sociale sleutelfiguren in ons onderzoek onderkennen ook de mogelijke steun voor groepswerkdeelname die van derden (bv. partner, groepswerkleden, werver en groepsbegeleidster) uit kan gaan. In het bijzonder met betrekking tot de rol van de werver en de groepsbegeleidster verwijzen ze naar de relatie die ze hebben met het desbetreffende gezin (bv. persoonlijk goed contact). Ook de uitgedragen principes van het groepswerk, zoals bijvoorbeeld het benadrukken van positieve elementen, het mogen stellen van vragen en daarom niet afgewezen worden, bevorderen volgens de sociale sleutelfiguren de groepswerkdeelname.

De analyse van de beweegredenen om al dan niet in het groepswerk in te stappen, brengt de sterke persoonsgebondenheid aan het licht. Zo bijvoorbeeld inzake de ernst van de problemen: waar voor de moeder het ontbreken van ernstige problemen een reden is om niet deel te nemen, overtuigt dit een andere moeder om wel deel te nemen. Of inzake de aanbestedingsvorm van het programma: waar voor de ene moeder het groepsgewijs werken een belemmering vormt, is dat voor de andere moeder juist een stimulans om deel te nemen. Deze grote individuele verschillen onderstrepen het belang van de wijze waarop werwers en groepsbegeleiders mogelijke deelnemers tegemoet treden. Dit betreft zowel de houding van de werver als groepsbegeleidster als de informatie die over het groepswerk gegeven wordt. Ze zullen, afgestemd op de vragen en behoeften van de betrokkene, de

klemtoon moeten leggen op de kansen en mogelijkheden die het groepswerk kan bieden (cf. uitgangsprincipes van het groepswerk, zie 2.1.3 e.v.). McCurdy en Daro (2001) wezen er al op hoe belangrijk het is dat programma-aanbieders over de nodige culturele competentie beschikken. Ze moeten sensitief en responsief zijn voor de culturele achtergrond en voorgeschiedenis van de gezinnen en hun aanbod of dienstverleningsstijl (bv. communicatie) op hen afstemmen. Gelet op het feit dat de rekrutering van gezinnen voor het opvoedingsondersteunend groepswerk in belangrijke mate in handen ligt van de sociale sleutelfiguren of werwers, moeten niet alleen de groepsbegeleidsters, maar ook de sociale sleutelfiguren over deze culturele competenties beschikken. Vzw De Keerkring moet m.a.w. ook de karakteristieken van het groepswerk naar deze werwers weten te vertalen.

4.4.2 Een al dan niet volgehouden (regelmatige) deelname

Ook voor het afhaken versus volhouden van de deelname spelen zeer uiteenlopende redenen een rol. Deze redenen kunnen één of meerdere domeinen of niveaus beslaan. De factoren die bepalen of iemand principieel bereid is om al dan niet deel te nemen, blijven even goed aan de orde op het moment dat mensen effectief instappen. Ze blijven ook een rol spelen in de beslissing om al dan niet vol te houden. Naast de individuele karakteristieken, laten ook programmakenmerken, de opstelling van de professional en de wisselwerking tussen de verschillende niveaus zich gelden. De redenen die groepsbegeleidsters en sociale sleutelfiguren rapporteren voor het afhaken en/of de volgehouden deelname, zien we ook terug komen in de rapportering door de moeders.

Onderscheidende betekenis van het achtergrondkenmerk ‘tewerkstelling’ en de groepswerkervaring

Vertrekkend van de drop-out criteria van Stewart-Brown e.a. (2004), die leiden tot de tweedeling ‘afhaaksters en onregelmatige deelnemers’ en ‘regelmatige deelnemers’ (de helft of meer van de bijeenkomsten) en inzoomend op de achtergrondkenmerken, is er in ons onderzoek slechts één significant verschil tussen de beide groepen. Zoals verwacht - het groepswerk gaat overdag door - zijn de werkenden (enkel occasioneel of deeltijds werkenden) sterker vertegenwoordigd in de groep afhaaksters en onregelmatige deelnemers dan de niet-werkenden (Fisher exact, $p_{1\text{-zijdig}} = 0,0164$). Waar bij de regelmatige deelnemers slechts 1 van de 22 moeders (deeltijds) werkt, zijn er dat in de groep afhaaksters en onregelmatige deelnemers 6 op 18. Voor de andere achtergrondkenmerken (gemiddelde leeftijd van de moeder, het aantal kinderen, het geslacht van de kinderen, de gemiddelde leeftijd van de kinderen en gezinssamenstelling)

zijn er geen significante verschillen. Ook op psychosociaal vlak, meer concreet inzake het persoonlijk welbevinden, is er geen significant verschil tussen de groep regelmatige deelnemers en de groep afhaaksters en onregelmatige deelnemers (5,77 tegenover 5,15). Hetzelfde geldt voor de beoordeling van de opvoedingssituatie (B-deel van de NVOS: 3,95 tegenover 3,72) en het ouderlijk redeneren (PAI: 1,73 tegenover 1,72).

De deelname hangt wel samen met het feit of de deelnemers al dan niet voor het eerst deelnemen aan het groepswerk. De groep regelmatige deelnemers bestaat uit dubbel zoveel anciens (zij namen voordien al aan 1 of meerdere reeksen deel) dan nieuwe mensen en vice versa voor de groep afhaaksters en onregelmatige deelnemers. Dit betekent dat het voor anciens waarschijnlijker is dat ze regelmatig deelnemen en voor nieuwe dat ze afhaken of onregelmatig deelnemen (χ^2 : 4,8211, $df=1$, $p_{2\text{-zijdig}}=0,0281$). Aangezien groep 3 verhoudingsgewijs uit het grootste aantal anciens bestaat (7/8 deelnemers), is het niet verwonderlijk dat precies deze groep het hoogste deelnamepercentage kent (76,67%). Deze trend zet zich niet door voor de 2 andere groepen. Groep 2 of de middengroep wat het aantal anciens betreft (5/9), kent het laagste deelnamepercentage (57,07%). Groep 1, met verhoudingsgewijs het laagste aantal anciens (5/13), begeeft zich wat het deelnamepercentage betreft in de middenpositie (68,39%). Dit laat vermoeden dat er ook andere factoren de mate van deelname beïnvloeden.

De afstemmingsproblematiek

Een goede afstemming van het aanbod op de mogelijke deelnemers (supra, 4.4.1), is ook van belang voor het volhouden van de deelname. Zo haakten 4 moeders (3 van groep 2 en 1 van groep 3) om praktische redenen af. Ze hadden werk gevonden of waren verhuisd waardoor groepsdeelname praktisch onmogelijk werd. Voor de overige 6 afhaaksters speelden inhoudelijke afstemmingsproblemen. Een moeder (groep 1) had het te moeilijk in haar gezinsleven en vond de eerste bijeenkomst te zwaar. Haar moeder - op wie ze regelmatig een beroep moest doen - was bovendien niet opgezet met haar deelname aan het groepswerk (cf. eerder vermelde impact van een subjectieve norm). Drie moeders - allen van groep 3 - twijfelden of ze wel thuis hoorden in het groepswerk. Deze twijfel werd ingegeven vanuit een combinatie van drempelverhogende elementen: het onvoldoende aansluiting vinden bij de overige deelnemers (bv. verschillende sociaal-culturele achtergrond, andere origine, zelf geen financiële problemen hebben zoals de andere deelnemers, bedenkingen bij de opstelling van bepaalde deelnemers tijdens de

bijeenkomst), schrik voor reacties van de groepsleden op de eigen specifieke situatie (bv. uithuisplaatsing van één van de kinderen), onzekerheid over het functioneren in een groep of het aangaan van nieuwe sociale relaties, het feit dat het groepswerk niet beantwoordde aan de verwachtingen (bv. willen praten met mensen zoals tijdens het interview, niet zozeer opvoedingsvragen hebben, maar wel vragen over het persoonlijk functioneren) en vrees voor informatiedoorstroming naar derden (waarbij ook naar de cassetteopname verwezen werd). Een moeder (groep 3) stapte op n.a.v. een conflict in de groep en van 1 deelnemster (groep 2) hebben we geen informatie. Het afhaken van deze laatste moeder zou volgens de groepsbegeleidster te maken kunnen hebben met de verhuizing en het afhaken van haar vriendin die haar overtuigd had om deel te nemen.

De geuite twijfel over het thuisblijven in de groep als reden voor het afhaken van 3 groepsleden van groep 3 verdient bijzondere aandacht. Ook verschillende deelnemers van groep 1 formuleerden immers bij hun instap twijfel over het al dan niet in het groepswerk thuis horen (bv. andere sociaal-culturele achtergrond, zelf veel minder problemen hebben dan de anderen). Zij namen echter wel deel. Verschillende elementen kunnen een verklaring bieden voor dit verschil. In groep 1 is er a.h.w. slechts sprake van een enkelvoudige twijfel die gerelateerd is aan de problematiek (omvang van de problemen) bij de andere deelnemers. Dit in tegenstelling tot groep 3 waar vaak meerdere belastende factoren die twijfel veroorzaken. Ze verwijzen onder meer naar de persoonlijke opstelling van de andere deelnemers (bv. mogelijke reacties, conflicten) of m.a.w. naar de profilering van de andere deelnemers in de groep. Bovendien zijn er aanwijzingen - we hebben slechts gegevens van 6 van de 10 afhaaksters - dat de afhaaksters zich beduidend minder goed voelen dan de moeders die wel deelnemen. Hun score op de welbevindenschaal is 2,5 punten lager (3,83) dan deze van de groep onregelmatige deelnemers (6,29) en net geen 2 punten lager dan deze van de regelmatige deelnemers (5,77). Ook de persoonlijke ingesteldheid van de aangemelde deelnemers speelt een rol. Zo rapporteren de twijfelende deelnemers van groep 1 dat je altijd wel iets kan leren, wat hen stimuleert om toch deel te nemen.

Daarnaast spelen ook aan begeleidsters gerelateerde elementen daarin mee. Verschillende deelnemers van groep 1 verwijzen naar de overtuigingskracht van de groepsbegeleidster. Mededelingen zoals *'iedereen kan iets leren'*, *'we zijn hier voor elkaar én voor onze kinderen'*, *'jij bent positief ingesteld, jij kan iets voor de anderen betekenen'* en/of de vraag

om andere deelnemers voor de volgende bijeenkomst op te halen, kon hen motiveren om naar het groepswork te gaan. De eerst vermelde uitspraken van de groepsbegeleidster kwamen ook herhaaldelijk tijdens de bijeenkomsten terug. Deze voorbeelden wijzen op de kracht van *'het op een positieve manier mensen verleiden tot deelname'* (Orobio de Castro, 2004) en sluiten aan bij de herhaaldelijk onderschreven impact van de communicatiestijl van de begeleidsters (Lamb-Parker et al., 2001; Lengua et al., 1992; McCurdy & Daro, 2001). Merk op dat ook een combinatie van verschillende elementen moeders kan overtuigen om aan het groepswork te blijven deelnemen. Zo getuigt Nathalie van groep 1 dat vier elementen haar stimuleerden om vol te houden: de groepsbegeleidster voor wie ze veel respect heeft, het gesprek met de onderzoekster (bij de start van het groepswork) dat voor haar heel verhelderend was, haar eigen wil om het niet zo ver als bij de andere deelnemers te laten komen (de confrontatie met de anderen zou haar kunnen helpen om zelf ook tijdig de nodige stappen te zetten) en de hoop dat ze door haar deelname andere mensen zou kunnen helpen.

Ook in groep 3 wees de groepsbegeleidster op de mogelijke betekenis voor de andere deelnemers, maar dit bleek niet te volstaan om op te tornen tegen de meervoudig geladen twijfel. Bovendien zijn er ook andere elementen die in het bijzonder in deze groep op de voorgrond treden: de groepssamenstelling, de groepsvorming en het klimaat. Zeven van de 13 aangemelde moeders maakten vroeger al samen deel uit van een groep. Een aantal van hen wekten de indruk onafscheidelijk te zijn (bv. keuze zitplaats, ostentatief een stoel verplaatsen om bij de ancients te kunnen zitten). De eerste bijeenkomsten van de nieuwe reeks stonden bovendien vooral in het teken van (het oplossen van) de conflicten tussen verschillende groepsleden. Dit leidde tot tal van spanningsvolle stiltes of verhitte discussies tijdens deze bijeenkomsten, wat - zoals eerder al vermeld - voor één van de moeders ook de reden was om bij de start van de tweede bijeenkomst op te stappen. Twee andere afhaaksters haalden deze problematiek wel aan, maar het was niet dé hoofdreden voor hun afhaken. Dit alles betekent dat groep 3 slechts 1 nieuwe deelnemer kent. Deze moeder had door haar deelname aan de vakantieactiviteiten al kennis gemaakt met de andere deelnemers. Ze beklemtoonde het belang van dit voorafgaand contact voor haar deelname. Het gaf haar vertrouwen.

Oordeel over de opvoeding en veranderings- en ondersteuningsperspectief⁹

Uit onderzoek blijkt dat ouders die het meest aan interventiesessies deelnemen, diegenen zijn die het meest gemotiveerd zijn om de opvoeding te verbeteren (Spoth & Redmond, 1996). Onze onderzoeksbevindingen gaan dezelfde richting uit. Zo halen de regelmatige deelnemers de hoogste score op de schalen 'wil tot verandering' en 'wil tot hulp' (D-deel NVOS), ze zijn het minst tevreden over de opvoedingssituatie (D-deel NVOS) en ervaren de grootste opvoedingsbelasting (B-deel NVOS). Deze scores verschillen echter niet significant van deze van de groep afhaaksters en onregelmatige deelnemers. Volledigheidshalve geven we mee dat een beperkt aantal moeders hun afwezigheid toeschreef aan hun emotionele toestand (bv. zich niet goed voelen) of rapporteerden dat ze op dat moment geen behoefte hadden aan de groepsbijeenkomst.

Het is opmerkelijk dat bijna de helft van de onregelmatige deelnemers vriendinnen of vriendschap hoopte te vinden in het groepswerk. Deze steunbehoefte werd echter niet vervuld (verder, 6.6.2). Het is evenwel niet te achterhalen of het niet onmiddellijk vinden van vriendschap tot een minder volgehouden deelname heeft geleid. Uiteraard kan net de onregelmatige deelname een belemmering vormen voor het groeien van mogelijke vriendschappen. Uit de interviewgegevens blijkt dat de mogelijke steun of hulp die de deelnemers aan anderen kunnen bieden, een betekenisvol element is voor de volgehouden deelname. Moeders die hun deelname (ten dele) motiveren vanuit de mogelijke betekenis voor andere deelnemers, zijn vooral vertegenwoordigd in de groep regelmatige deelnemers.

Waar we in de voorgaande analyse vertrokken van het onderscheid tussen afhaaksters, regelmatige en onregelmatige deelnemers, is ook een groepsgewijze analyse interessant. Eerder bleek reeds dat groep 3 het hoogste deelnamepercentage bereikte. Verder (4.5.5) blijkt echter dat net deze groep, in vergelijking met de 2 andere groepen, het minste aantal concrete verwachtingen over het groepswerk rapporteert. Groep 2 rapporteert daarentegen verhoudingsgewijs het grootste aantal concrete verwachtingen, maar kende wel het laagste deelnamepercentage. Dit laat vermoeden dat een al dan niet volgehouden deelname mee bepaald wordt door de aard van de verwachtingen, in het bijzonder de mate waarin het realistische dan wel te hoge verwachtingen zijn, wat aansluit bij de eerder besproken

⁹ We beperken ons hier tot de vergelijking tussen de al dan niet regelmatige deelnemers en afhaaksters. In 4.5.5 gaan we meer gedetailleerd in op de motieven van de deelnemers om aan het groepswerk deel te nemen.

afstemmingsproblematiek. Eerder verwezen we reeds naar de negatieve samenhang tussen een externe locus of control en programmadeelname (supra, 4.4). Net de deelnemers van deze groep schrijven de ervaren moeilijkheden in de opvoeding het meest uitgesproken toe aan externe factoren zoals het aandeel van de partner, de moeilijkheidsgraad en het toeval of lot (zie attributieschaal van de NVOS, verder 6.4.1 op p.243).

Overmacht

Overmacht is een laatste element dat de aanwezigheid in de weg staat. We zagen reeds in de literatuur dat een veelheid aan dagelijks ervaren beperkingen een barrière kunnen vormen om aan een programma deel te nemen (supra, 4.1, Lamb-Parker et al., 2001; Zeedyk et al., 2002). Ook in ons onderzoek blijkt dit een uitgesproken deelnamebelemmerende factor te zijn. In 2/3 van de gevallen was de afwezigheid van de deelnemers te wijten aan overmacht. Voorbeelden zijn: het ziek zijn van de deelnemer, ziekte van één van de gezinsleden, het volgen van een opleiding, het uitwerken gaan, een andere afspraak (bv. inzake huisvesting, financies enz.). Tot slot merken we op dat het vooral in de groep onregelmatige deelnemers niet altijd mogelijk was om de reden voor hun afwezigheid te achterhalen.

4.5 Kenmerken groepsleden weerspiegelen de beoogde doelgroep

In welke mate het groepswerk erin slaagt om moeders te laten instappen en wat mogelijke verklaringen kunnen zijn voor een al dan niet volgehouden deelname, stond in de voorgaande punten centraal. In de volgende punten geven we aan de hand van de beschrijving van de karakteristieken van de deelnemers een antwoord op de vraag of het groepswerk er ook in slaagt om de beoogde doelgroep te bereiken. Zoals in 2.3.5 beschreven, richten we ons tot maatschappelijk kwetsbare gezinnen of gezinnen die sterke beperkingen ondervinden in hun kansen op maatschappelijke en individuele ontplooiing, en dit zowel op materieel als op immaterieel gebied (bv. gezondheid, opleiding, arbeid, inkomen, wonen, relaties en opvoeding). Ook gezinnen die het behoorlijk goed stellen kunnen deel uitmaken van het groepswerk. We richten ons zowel tot gezinnen met alledaagse vragen en bekommernissen als tot gezinnen bij wie de opvoeding onder druk is komen te staan. De gezinnen moeten zich aangesproken voelen om daarover met andere ouders samen te zitten en hun ervaringen en bekommernissen uit te wisselen.

Voor de operationalisering van de te beschrijven kenmerken van de groepsleden verwijzen we naar 3.1.1 en het schematisch overzicht in 3.3.6. We beschouwen deze karakteristieken niet alleen als uitkomsten van het activerings-, wervings- en toelidingsproces. We zien ze ook als mogelijke beïnvloedende factoren voor de implementatie van de andere aspecten van het theoretisch kader én voor de resultaten van het groepswerk (supra, 1.2.2: onderzoeksvraag 2 en 4). In het kwaliteitskader voor opvoedingsondersteuning zijn ouderkenmerken inputfactoren of gegevenheden waarmee de opvoedingsondersteuner rekening moet houden (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004). Concreet betreft het achtergrondkenmerken (socio-economische en culturele kenmerken, opleiding, beroepssituatie, geslacht van de ouder, gezinssamenstelling, leeftijd van de kinderen), vragen en/of problemen i.v.m. de opvoeding, de opvoedingservaring en de ervaringen met dienstverlenende instanties. In grote lijnen volgen we deze indeling. We geven eerst een algemeen, meer globaal beeld van de deelnemerskarakteristieken (4.5.1). Daarna zoomen we in op de verschillende domeinen uit de gezinscontext: de achtergrondkenmerken (4.5.2), psychosociale factoren (4.5.3), de opvoedingsproblematiek (4.5.4) en de verwachtingen t.a.v. het groepswerk (4.5.5).

4.5.1 Gezinnen, verstrikt in een veelheid, verscheidenheid en verwevenheid van ervaren beperkingen

Nathalie heeft 3 kinderen. De scheiding verloopt tumultueus. Haar (ex)man hoopt dat ze terug samen zullen komen. Hij houdt zich niet aan hun afspraken over de kinderen. Nathalie heeft te weinig tijd om iets voor zichzelf te doen, ze heeft het soms moeilijk met de opvoeding van de kinderen. Ze wil niet graag hulpverlening inschakelen. Zelf werd ze in een home geplaatst. Dit was het beste wat haar kon overkomen zegt ze. Ze heeft het haar moeder echter altijd verweten. Ze heeft financiële problemen, onder meer door de schulden van haar (ex) man. Haar advocaat zegt af te wachten. Ondertussen wordt haar elektriciteitsverbruik aan banden gelegd. Kinderopvang was te duur in verhouding tot wat ze verdiende. Ze is gestopt met werken. Ze mist de sociale contacten die ze vroeger door haar werk had. Moeder heeft een nieuwe partner. Hij heeft een kind uit zijn vorige relatie. Ze vindt het niet evident om hem de zorg voor haar kinderen mee te laten opnemen.

Deze beknopte weergave van het profiel van één van de deelnemers illustreert de veelheid, verscheidenheid en verwevenheid van negatieve levensgebeurtenissen. Deze doen zich bovendien soms - zo blijkt uit de groepsobservaties en de interviews - binnen een korte tijdsperiode voor. Het is opmerkelijk dat in de interviews verschillende moeders, waaronder ook Nathalie, opmerken dat anderen het veel zwaarder hebben dan zichzelf of veel meer

problemen hebben. Ze schatten de situatie van de andere groepsleden als meer belastend in. Dit brengt ons bij de subjectiviteit van de ervaren (be)last(ing), de wijze waarop de betrokkenen hun (be)last(ing) dragen en daarmee omgaan. De bevindingen van de situationele/demografische levensgebeurtenissenschaal van de NOSI en de BSS illustreren de omvang en de belasting of stress die van negatieve gebeurtenissen uitgaat. Het merendeel van de deelnemers (28/30) rapporteren voor het voorbije jaar meerdere negatieve situationele of demografische levensgebeurtenissen (zie Tabel 4). Slechts 1 deelnemer rapporteert er geen en aan 1 deelnemer hebben we deze vragenlijsten niet kunnen voorleggen. Iets meer dan de helft (16 of 53,33%) van de deelnemers vermeldt 2 tot 4 negatieve gebeurtenissen en 12 deelnemers (40%) vermelden er 5 of meer. Een gedetailleerd overzicht per groep staat in Bijlage 8.

Tabel 4: Ingrijpende negatieve gebeurtenissen van het voorbije jaar bij de start van het groepswerk en bij de respondenten van het onderzoek ‘Opvoeden in Nederland’ (Groenendaal, Deković & Noom, 1996). De meest frequent voorkomende aantallen staan in vet en werden onderlijnd.

Negatieve gebeurtenissen	Deelnemers groepswerk		Opvoeden in Nederland ^a	
	aantal	%	aantal	%
0	1	3,33	1907	<u>78</u>
1	0	0	384	<u>16</u>
2	6	20	127	5
3	7	<u>23,33</u>	18	0,7
4	3	10	8	0,2
5	1	3,33	3	0,1
6 of meer	11	<u>36,67</u>	0	0
niet bekend	1	3,33	-	-

^a Zowel moeders en vaders (geen effect van geslacht van de ouder).

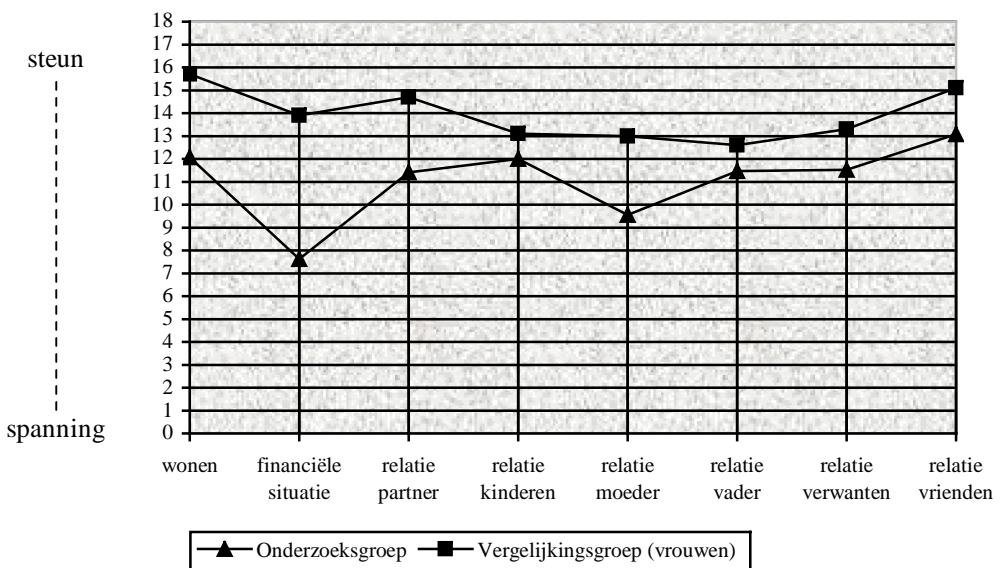
Er is een groot verschil tussen onze onderzoeksgroep en de ‘doorsnee gezinnen’ uit het onderzoek ‘Opvoeden in Nederland’ (Groenendaal et al., 1996). In dat onderzoek vormt de groep gezinnen die geen of slechts 1 negatieve gebeurtenis meemaakten, een uitgesproken overwicht (94%). In ons onderzoek is dat een minderheid (3,33%).

Uit de analyse van de aard van negatieve gebeurtenissen blijkt dat ruim 2/3 van de deelnemers (21/30 of 70%) er financieel op achteruit gegaan is en/of financiële problemen kent en dat er bij 18 deelnemers (60%) sprake is van negatieve gebeurtenissen inzake het gezin en de naaste omgeving. Precies de helft van de deelnemers heeft te maken met gezondheidsproblemen en 8 (26,67%) met negatieve gebeurtenissen inzake de tewerkstelling. Daarnaast hebben 24 deelnemers (80%)

problemen die horen tot het domein ‘overige’. Deze problemen hebben onder meer betrekking op de school, de huisvesting enz. Bijlage 9 biedt een gedetailleerd overzicht van de aard van de stressvolle levensgebeurtenissen van het voorbije jaar per groep.

De ervaren negatieve gebeurtenissen worden ook als stressvol ervaren, zo blijkt uit de BSS. De gemiddelde scores situeren zich vooral in het midden en aan de spanningveroorzakende kant van de schaal (zie Figuur 2). Dit in tegenstelling tot de vergelijkingsgroep van de BSS, waar de gemiddelde scores vrij hoog zijn en meer uitgesproken aan de steunende kant van het continuüm liggen (Jansma & Klugkist, 1997).

Figuur 2: Grafische weergave van de scores op de levensdomeinen (1-9) van de BSS



^a Aangezien het levensdomein ‘werk’ in onze onderzoeksgroep maar door 1 moeder gescoord kon worden, hebben we dit levensdomein niet in de figuur opgenomen.

Bij 1-zijdige toetsing zijn, zoals verwacht, de scores van de onderzoeksgroep op de subschalen woonsituatie, financiële situatie, relatie partner, relatie kinderen, relatie moeder, relatie verwanten en relatie vrienden significant lager dan de scores van de vergelijkingsgroep van de BSS. Voor de subschaal ‘relatie vader’ is er geen significant verschil. Een gedetailleerd overzicht van de scores van de onderzoeksgroep en de vergelijkingsgroep van de BSS staat in Bijlage 10.

4.5.2 Achtergrondkenmerken

Een eerste groep ouderkenmerken of ‘inputfactoren’ die we in kaart brengen zijn de achtergrondkenmerken. Achtereenvolgens zoomen we in op de leeftijd van de deelnemers en de gezinssamenstelling, het opleidingsniveau en de beroepssituatie, de financiële situatie en de woonsituatie en de verplaatsingsmogelijkheden of mobiliteit.

‘Jonge’ moeders en een grote variatie in gezinssamenstelling

De gemiddelde leeftijd van de deelnemers is 31 jaar. Voor de drie groepen afzonderlijk bedraagt de gemiddelde leeftijd respectievelijk 31, 30 en 33 jaar. In groep 1 is het leeftijdsverschil tussen de jongste (19 jaar) en de oudste (46 jaar) deelnemer het grootst: 27 jaar. Bij de 2 andere groepen bedraagt het leeftijdsverschil respectievelijk 23 (19-42 jaar) en 21 (25-46 jaar). Tabel 5 biedt een overzicht van de verdeling over de verschillende leeftijdscategorieën.

Tabel 5: Leeftijd van de deelnemers en gezinssamenstelling

	groep 1 (n=13)		groep 2 (n=9)		groep 3 (n=8)		Totaal (n=30)	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Leeftijd moeder								
< 25j	2	15,38	2	22,22	0	0	4	13,33
25-29j	5	38,46	1	11,11	3	37,5	9	30
30-34j	3	23,08	4	44,44	2	25	9	30
35-39j	0	0	1	11,11	2	25	3	10
> 39j	3	23,08	1	11,11	1	12,5	5	16,67
Burgerlijke staat								
gehuwd	4	30,77	4	44,44	3	37,5	11	36,67
samenwonend	5	38,46	4	44,44	3	37,5	12	40
partner	3	23,08	0	0	1	12,5	4	13,33
alleenstaand	1	7,69	1	11,11	1	12,5	3	10
Verwantschap								
biol. Moe & Va	4	30,77	3	33,33	3	37,5	10	33,33
enkel Moe	1	7,69	1	11,11	1	12,5	3	10
NSG	5	38,46	5	55,55	3	37,5	13	43,33
relatie niet-biol Va	3	23,08	0	0	1	12,5	4	13,33
Aantal kinderen								
1	2	15,38	2	22,22	0	0	4	13,33
2	6	46,15	2	22,22	3	37,5	11	36,67
zwanger (2 ^e)	1	7,69	0	0	0	0	1	3,33
3	4	30,77	2	22,22	0	0	6	20,00
4	0	0	1	11,11	1	12,5	2	6,67
zwanger (4 ^e)	0	0	0	0	1	12,5	1	3,33
5	0	0	1	11,11	2	25	3	10,00
6	0	0	1	11,11	1	12,5	2	6,67

De gemiddelde leeftijd van de moeders bij de geboorte van hun eerste kind is 22,8 jaar. Een vergelijking met de demografische gegevens voor Vlaanderen is niet evident. Verwijzend naar de gegevens van het SPE van 1990 tot en met 2002 (Bekaert, Martens, Devlieger, Amy, Defoort & Cammu, 1999; Het kind in Vlaanderen, 2004) kunnen we stellen dat de deelnemende moeders beduidend jonger waren bij de geboorte van hun eerste kind dan de Vlaamse moeders die in de periode 1990 - 2002 voor de eerste keer moeder werden (26,1 jaar in 1990 - 27,7 jaar in 2002).

Ruim 1/3 van de deelnemers (36,67%) is gehuwd en 40% van de deelnemers is ongehuwd samenwonend (zie Tabel 5 op p.155). Daarnaast heeft 13,33% van de deelnemende moeders een niet-inwonende partner. De overige 10% heeft bij de aanvang van het groepswerk geen partner. Een vergelijking van het gezinstype van onze onderzoeksgroep met demografische gegevens van Vlaanderen is evenmin evident. Onze onderzoeksgroep bestaat immers uitsluitend uit gezinnen met kinderen. In de beschikbare databanken (bv. NIS, CBGS) worden bij de berekening van de percentages ook kinderloze echtparen of alleenstaanden in rekening gebracht of is er een beperking tot gezinnen met jonge kinderen. Bovendien stemt de feitelijke toestand niet altijd overeen met de officieel geregistreerde toestand. Zo worden de door ons geregistreerde moeders met al dan niet inwonende partner door het NIS niet als afzonderlijke groep opgenomen, maar maken ze deel uit van de groep alleenstaanden (NIS, 2004). Om toch een beeld te krijgen van de wijze waarop het gezinstype in Vlaanderen in onze onderzoeksgroep weerspiegeld wordt, hebben we voor de data van Vlaanderen van 1/1/2003 de groep gezinnen met kinderen als referentiepunt gekozen en op basis daarvan de percentages gehuwde, ongehuwd samenwonenden en alleenstaande moeders berekend (zie Huishoudens met kinderen, 2004). We stellen vast dat in Vlaanderen (op 1/1/2003) ruim dubbel zo veel gehuwde ouders met kinderen zijn (77,16%) dan in onze onderzoeksgroep. De groep ongehuwd samenwonenden is daarentegen sterker in onze groep vertegenwoordigd (40% tegenover 7,20% in Vlaanderen), net zoals de groep alleenstaande moeders, al dan niet met niet-inwonende partner (23,33% tegenover 15,65% in Vlaanderen).

In precies 1/3 van de gezinnen wonen de kinderen samen met hun biologische moeder en vader (10/30). Naast de 3 moedergezinnen (10%) zijn er 4 gezinnen (13,33%) waar de moeder een relatie heeft met een nieuwe, maar nog niet inwonende, partner. Daarnaast zijn er 13 (43,33%) nieuw samengestelde gezinnen. Twee deelnemers plaatsen uitdrukkelijk

een kanttekening bij hun wisselende relaties. Ze krijgen daar niet altijd veel steun en begrip voor en/of vinden het moeilijk om alleen te blijven omdat de eenzaamheid dan te groot is.

Het aantal kinderen varieert van 1 tot 6 (zie Tabel 5 op p.155). Voor de 3 groepen samen is het gemiddeld aantal kinderen per vrouw 2,83. Dit aantal is beduidend hoger dan 1,54 in 1997 in het Vlaams gewest (Het kind in Vlaanderen, 2004). Het gemiddeld aantal kinderen voor groep 1 bedraagt 2,15, voor de tweede groep 3 en voor de derde groep 3,75. Zowel in groep 1 als in groep 3 is een moeder zwanger en wordt het kind in de loop van de reeks geboren.

In de groep kinderen zijn zowel baby's als jongvolwassenen vertegenwoordigd (zie Tabel 6). De leeftijd van de kinderen varieert in groep 1 van 4 maanden tot 17 jaar, in groep 2 van 3 maanden tot 26 jaar en in groep 3 van 5 maanden tot 25 jaar. In groep 2 is er een moeder waarvan haar zoon overleed toen hij 4 maanden oud was. Het merendeel van de kinderen in de deelnemende gezinnen zijn jongens. Over de drie groepen heen bedraagt het percentage jongens 62,35%.

Tabel 6: Leeftijd en geslacht van de kinderen

	groep 1 (n=28)		groep 2 (n=27)		groep 3 (n=30)		Totaal (n=85)	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Leeftijd kinderen								
overleden	0	0	1	3,70	0	0	1	1,18
nog niet geboren	1	3,57	0	0	1	3,33	2	2,35
0 - < 2,5j	7	25	9	33,33	6	20	22	25,88
2,5j - 6j	9	32,14	5	18,52	6	20	20	23,53
>6j - 11j	6	21,43	4	14,81	10	33,33	20	23,53
>11j - 18j	5	17,86	5	18,52	3	10	13	15,29
>18j	0	0	3	11,11	4	13,33	7	8,24
Geslacht kinderen								
jongen	17	60,71	18	66,67	18	60	53	62,35
meisje	11	39,29	9	33,33	12	40	32	37,75

Laag opleidingsniveau en tewerkstelling is uitzonderlijk

In de drie groepen is het merendeel van de deelnemers laaggeschoold (zie Tabel 7 op de volgende bladzijde). Veelal volgden ze een beroeps- of technische richting die ze al dan niet volledig en/of deeltijds doorliepen. Uitzonderd 1 deelnemer van groep 2, heeft geen enkele moeder een voortgezette opleiding gevolgd. In groep 1 hebben 7 van de 13 deelnemers het hoger secundair onderwijs afgewerkt. De resterende 6 moeders zijn gestopt na het lager secundair onderwijs. In groep 2 hebben 4 van de 9 moeders het lager

secundair afgerond en 3 het hoger secundair. Het merendeel van groep 3 (6/8) stopten hun schoolloopbaan na het lager secundair, de overige 2 moeders doorliepen het hoger secundair. Van al de groepen is er slechts 1 deelnemster die bij de start van het groepswerk (deeltijds) werkt (zie Tabel 7). Inzake tewerkstelling kunnen we m.a.w. over een specifieke groep spreken.

Tabel 7: Opleidingsniveau en beroepssituatie van de deelnemers

	groep 1 (n=13)		groep 2 (n=9)		groep 3 (n=8)		Totaal (n=30)	
	#	%	n	%	#	%	#	%
Opleidingsniveau								
Lager onderwijs	0	0	0	0	0	0	0	0
Lager SO	6	46,15	4	44,44	6	75	16	53,33
Hoger SO	7	53,85	3	33,33	2	25	12	40
HOBU	0	0	1	11,11	0	0	1	3,33
niet bekend	0	0	1	11,11	0	0	1	3,33
Beroepssituatie								
geen	12	92,31	9	100	8	100	29	96,67
deeltijds	1	7,69	0	0	0	0	1	3,33
voltijds	0	0	0	0	0	0	0	0

Over de 3 groepen heen blijkt dat bijna 1/3 van de kinderen van de deelnemers (31,76%) in een gezin leeft waar de ouder(s) geen werk hebben. Als we ons voor een vergelijking op nationaal niveau beperken tot de groep kinderen van 0 tot 17 jaar, dan is dit percentage voor onze onderzoeksgroep (29,87%) meer dan het dubbele van dat percentage (13,8%) voor België (EUROSTAT, 2004). Van de 12 moeders van groep 1 die geen werk hebben, zijn er 3 die bewust thuis blijven voor de kinderen en ook geen uitkering ontvangen en 2 moeders die t.g.v. invaliditeit niet werken. Van de 12 deelnemers die een partner hebben, zijn er 9 wiens partner voltijds werkt en 2 werkloos. De beroepssituatie van 1 partner is ons niet bekend. In groep 2 zijn er 2 van de 9 moeders invalide en niet beroepsactief. Daarnaast is er nog 1 moeder die voor de kinderen thuis gebleven is. Ook in deze groep is het merendeel van de partners voltijds aan het werk (5/8). De overige 3 mannen zijn werkloos. In groep 3 werken 3 van de 8 moeders niet, waarvan 2 t.g.v. invaliditeit. Van de 7 moeders met een partner zijn er 5 partners die voltijds werken, is er 1 werkloos en hebben we van 1 partner geen informatie.

Leefbare tot problematische financiële situatie

Zoals eerder al aangegeven (supra, 4.5.1), werd ruim 2/3 van de deelnemers (21/30) het voorbije jaar geconfronteerd met een financiële achteruitgang en/of problemen. Uit de afname van de BSS blijkt dat iets meer dan de helft van de deelnemers (16/30) hun

financiële situatie als bijzonder stresserend ervaren en 3 als matig stresserend. Eén moeder, van wie de BSS niet afgenomen kon worden, getuigde in de groepsbijeenkomsten over de stressveroorzakende financiële problemen. Voor de resterende 10 moeders (1/3) veroorzaakt hun financiële situatie geen spanning. Zij hebben (zorgen ervoor dat ze) voldoende financiële middelen (hebben) voor de noodzakelijke levensbehoeften (bv. eten, gezondheidszorg) maar kunnen zich vaak geen extra's (bv. vrijetijdsactiviteiten) veroorloven of moeten grote aankopen uitstellen. Verschillende van deze moeders hebben in het verleden wel grote financiële problemen gehad.

Twaalf van de 30 deelnemers (5/13 in groep 1, 4/9 in groep 2, 3/8 in groep 3) hebben grote schulden en doen voor de afbetaling ervan een beroep op het ocmw, (pro deo) advocaat (bewindvoerder). Het is precies binnen deze groep dat gezinnen soms onvoldoende financiële middelen hebben om te voorzien in eten, verwarmingsmateriaal en/of verzorgingsmateriaal voor de kinderen (bv. pampers, kledij). Hun vangnet of financieel beheersprogramma volstaat niet om rond te komen. Het samen plannen van de financiële uitgaven werkt ook niet (optimaal) in elke praktijk. Verschillende deelnemers getuigen dat een advocaat of financieel (mede)beheerder/-ster niet altijd de gevolgen van zijn/haar beslissing of de te volgen procedure ten volle (kan/wil?) inschat(ten). Zo hield bijvoorbeeld een financieel beheerder geen rekening met de feestdagen en daaraan gekoppelde sluitingsperiode van een bank. Daardoor kon het gezin pas een 4-tal dagen later opnieuw over geld beschikken. Een ander voorbeeld vermeldden we reeds in de profiel- en situatiebeschrijving van Nathalie (supra, 4.5.1, p.152). Daaruit kunnen we afleiden dat de juridisch meest aangewezen procedure - de schulden van de ex-partner niet meer afbetalen - kan leiden tot verstreckende gevolgen voor het gezin (bv. de beperking van hun elektriciteitsverbruik).

(Uitkijkend naar) elementair comfort inzake huisvesting en beperkte verplaatsingsmogelijkheden

Uit de gegevens van de BSS, aangevuld met de interview- en groepsobservatiegegevens, blijkt dat de woonsituatie voor 10 moeders (1/3) een matige tot bijzondere spanning veroorzaakt. Vijf ervan staan op een wachtlijst voor een woning van het OCMW of de huisvestingsmaatschappij. Sommige deelnemers spreken over een achterstelling t.a.v. andere bevolkingsgroepen zoals allochtone gezinnen of bejaarden. De resterende 20 moeders (2/3) zijn tevreden over hun woonsituatie. Verschillende deelnemers (8/30) zijn

in het jaar voorafgaand aan het groepswerk 1 tot 3 keer verhuisd. Daarnaast zijn er 2 moeders die in het voorbije jaar tijdelijk (2 à 3 maanden) een andere verblijfplaats hadden (bij moeder ingetrokken na scheiding of in het buitenland voor man die daar werkte). Er zijn ook 3 deelnemers die binnen een korte termijn (in de loop van het groepswerk) een verhuizing voorzien. Verder zal blijken dat ze dat ook effectief gedaan hebben (zie 6.1.2). Het merendeel van de deelnemers (25/30) huurt een woning via een huisvestingsmaatschappij of de particuliere woningmarkt en 1/6 (5 deelnemers) wonen in een eigen huis.

Ongeveer 1/3 van de deelnemers (11/30) woont in de gemeente of stad waar het groepswerk doorgaat en kan op eigen kracht naar het groepswerk komen. Van de 19 deelnemers die in een naburige gemeente wonen, zijn er 11 op andere deelnemers of de groepsbegeleidster aangewezen voor hun verplaatsing naar het groepswerk. Eén van deze deelnemers beschikt weliswaar over een eigen wagen, maar geeft te kennen dat het ophalen door de groepsbegeleidster een grotere garantie biedt dat ze ook effectief aan het groepswerk deelneemt. De 11 deelnemers die voor hun verplaatsing naar het groepswerk op anderen een beroep doen zijn, uitgezonderd 1 deelnemer van groep 3, allemaal deelnemers van de groepen (1 en 2) die in een landelijke gemeente doorgaan. De beperkingen inzake mobiliteit doen zich m.a.w. het meest uitgesproken voor in de landelijke context en hebben te maken met het ontbreken van een eigen wagen of de beperkte beschikbaarheid van het openbaar vervoer (bv. geen nabijgelegen bushalte, slechte uurregeling, kostprijs). Deze beperkte mobiliteit laat zich niet alleen voelen inzake het bijwonen van de bijeenkomsten, het legt ook beperkingen op aan het afhandelen van praktische (bv. boodschappen) of administratieve taken (bv. bezoek burgerlijke stand, huisvestingsmaatschappij, enz.) en/of het opbouwen van een sociaal leven.

4.5.3 Psychosociale factoren

Binnen de groep psychosociale factoren bespreken we achtereenvolgens de voorgeschiedenis van de deelnemers, hun gezondheidstoestand en die van hun gezinsleden, hun persoonlijk welbevinden, hun relatie met de partner en het ruimer sociale netwerk. Tot slot beschrijven we verschillende kindkenmerken.

Een geschiedenis van beproevingen

De deelnemers hebben veelal een beladen kindertijd doorgemaakt. Ook de jongvolwassenheid en eerste gezinsvorming waren voor velen een zware beproeving. Dit zijn bovendien geen afgesloten hoofdstukken, maar ze worden als een rugzak megedragen.

We illustreren dit a.h.v. van de eerder opgenomen deelnemsterbeschrijving (4.5.1) die we verder aanvullen.

De ouders van Nathalie scheidden in haar kindertijd. Ze woonde bij haar moeder die een nieuwe partner vond. Ze werd door hem misbruikt. Haar moeder heeft haar laten plaatsnemen in een home. Dat was het beste wat haar kon overkomen, maar ze heeft het haar moeder altijd verweten. Ze had het na haar plaatsing moeilijk om als alleenstaande de eindjes aan elkaar te knopen. Van enige variatie in haar voeding was geen sprake. Nathalie wil scheiden, er is nog altijd geen uitspraak. Haar man heeft haar fysiek bedreigd. Ze moet opdraven voor zijn schulden. Nathalie heeft een nieuwe partner. Ze ziet dingen in haar leven gebeuren die ze bij haar moeder ook heeft gezien (scheiding, nieuwe partner). Ze volgen blijkbaar hetzelfde spoor. Deze vaststelling vindt ze lastig, zeker nu ze een nieuwe partner heeft. Ze dacht dat ze haar verleden verwerkt had, maar die indruk heeft ze nu niet meer.

Er is een grote verscheidenheid aan ingrijpende levensgebeurtenissen waarmee de deelnemsters als kind, tiener of volwassene geconfronteerd werden. Veertien van de 30 moeders werden niet door de beide ouders grootgebracht en dat ten gevolge van de scheiding van hun ouders (12) of het overlijden ervan (2). In groep 1 hebben 3 moeders een plaatsingsverleden, in groep 2 en 3 telkens 2. Het betreft zowel plaatsing - al dan niet in combinatie met individuele therapie - binnen de familie (bv. grootouders of tante en nonkel), in een pleeggezin, in een residentiële instelling of een opeenvolging van verschillende plaatsingsvormen. Drie moeders rapporteren ernstige drankproblemen bij minstens één van hun ouders.

In totaal werden 7 van de 30 moeders het slachtoffer van geweld van hun (stief/pleeg)ouder(s) en/of (ex)partner. Bij 2 moeders van groep 1 was er sprake van seksueel misbruik door hun stiefvader, 1 daarvan werd ook fysiek bedreigd door haar ex-man. Daarnaast was ook nog een moeder het slachtoffer van fysiek geweld door haar pleegouders wat resulteerde in een blijvende handicap. Van groep 2 werd 1 moeder seksueel misbruikt door haar vader en fysiek mishandeld door haar ex-partner. Een moeder van groep 3 spreekt over emotionele mishandeling door haar ex-partner. Twee moeders van deze groep werden in het verleden door hun partner fysiek mishandeld. De ene moeder is na een verblijf in een vluchthuis terug bij haar man, de andere heeft haar man verlaten. Deze laatste moeder heeft geen contact meer met haar eerste 4 volwassen (tussen 20-25 jaar) kinderen, die op kleuterleeftijd in een pleeggezin geplaatst werden.

Het merendeel van de deelnemers kijkt negatief terug op hun kinder- en/of tienertijd. Ze verwijzen onder meer naar ‘een slechte jeugd’, ‘geen liefde gekregen’, ‘geen eigen keuzes mogen maken over de opleiding, maar onderworpen worden aan beslissingen van pleeggezin of instelling’ en de grote huishoudelijke last die ze als kind moesten dragen. Verschillende deelnemers kregen van hun ouders bijzonder negatieve reacties op hun zwangerschap. Zo dreigde een moeder van een deelnemer met uithuiszetting en werden 2 deelnemers gedwongen om een abortus te laten uitvoeren. Eén van deze deelnemers verzweeg haar daarop volgende zwangerschap voor haar ouders en ging vervolgens samenwonen met de man waarmee ze een relatie had. Een moeder getuigt dat ze niet alleen in het verleden, maar ook nu nooit veel steun en begrip krijgt voor de keuzes die ze maakt. Verschillende deelnemers hebben in het verleden een (postnatale) depressie doorgemaakt, waarvoor er 2 nog altijd in behandeling zijn.

Gezondheidsproblemen zijn legio

Alle deelnemers worden geconfronteerd met 1 of meerdere gezondheidsproblemen bij 1 of meerdere leden van hun gezin. Van de totale groep deelnemers (30) zijn er slechts 4 moeders die zelf geen lichamelijke klachten of problemen met emoties of gedrag hebben (zie Tabel 8). De overige 26 moeders hebben problemen of klachten van uiteenlopende aard. Dat blijkt uit een analyse van de klachten volgens het classificatiesysteem van de BSS (gebaseerd op de ICD-10, zie Jansma & Klugkist, 1997).

Tabel 8: Lichamelijke klachten en problemen met emoties of gedrag van de moeders (BSS)

	groep 1 (n=13)		groep 2 (n=9)		groep 3 (n=8)		Totaal (n=30)	
	#	%	n	%	#	%	#	%
Aantal								
geen	2	15,38	1	11,11	1	12,5	4	13,33
1	1	7,69	3	33,33	3	37,5	7	26,67
2	5	38,46	2	22,22	2	25	9	30
3 of meer	5	38,46	3	33,33	2	25	10	33,33
Aard^a		a		a		a		a
Lichamenlijk	8	61,54	4	44,44	5	62,5	17	56,67
Psychosomatisch	5	38,46	3	33,33	3	37,5	11	36,67
Psychisch	7	53,85	5	55,56	2	25	14	46,67

^a Combinaties van klachten zijn mogelijk, de som van de aantallen (percentages) is niet gelijk zijn aan 30 (100).

Meer dan de helft van de moeders (56,67%) heeft lichamelijke klachten zoals problemen met de rug, knie, luchtwegen of van digestieve aard. Psychische klachten zoals

vergeetachtigheid, depressie, problemen met emoties, het gebruik van psychoactieve middelen worden door 46,67% van de moeders gerapporteerd. Ruim 1/3 moeders (36,67%) heeft psychosomatische klachten of problemen zoals hoofdpijn, buikpijn, astma of vermoeidheid.

Inzoomend op de groep moeders met een partner (27), rapporteert een meerderheid van de moeders (3/4) dat hun partner 1 of meerdere gezondheidsklachten of -problemen heeft. De meest gerapporteerde klachten zijn lichamelijke klachten (13/27) die vooral verband houden met het spier- en beendergestel en de verbindende weefsels (bv. pijn aan de rug, schouder of artrose). Op de tweede plaats staan de psychische klachten (9/27), waarbinnen het gebruik van psychoactieve middelen zoals alcohol en medicijnverslaving het meest frequent wordt vermeld. Er zijn ook 9 partners met psychosomatische klachten (bv. hoofdpijn, maagpijn).

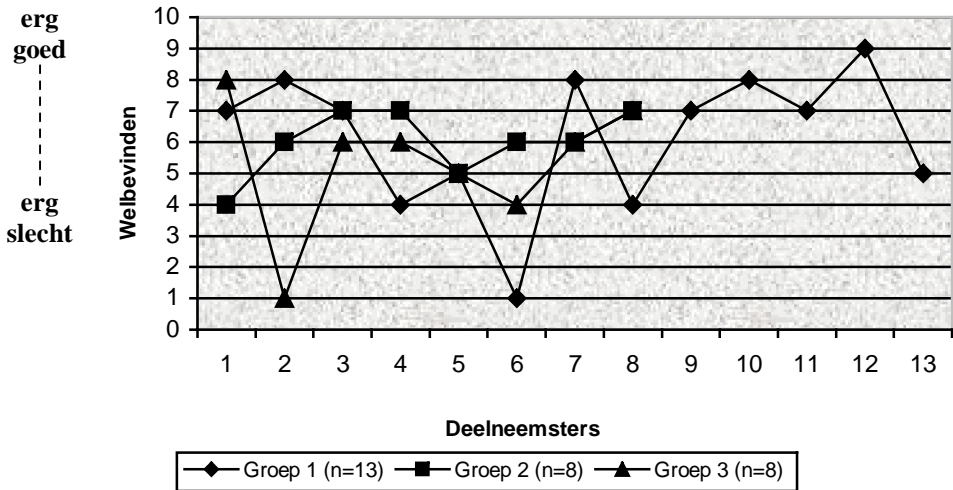
Uit de afname van de BSS en de NOSI blijkt dat er in 7 van de 30 gezinnen (2 in groep 1, 3 in groep 2 en 2 in groep 3) sprake is van een problematisch gebruik van psychoactieve middelen. In het verleden was dat ook voor 2 andere gezinnen het geval, zo blijkt uit de interviews en groepsobservaties.

Persoonlijk welbevinden

Het persoonlijk welbevinden van de deelnemers varieert van erg slecht tot erg goed. Op de 10-puntenschaal van de Cantril-ladder worden immers scores gehaald van 1 tot en met 9 (zie Grafiek 4.1 op de volgende bladzijde). Zes deelnemers voelen zich niet goed, 4 niet goed/niet slecht en 19 voelen zich goed. De gemiddelde score op deze welbevindenschaal is 5,90 voor de totale groep. Per groep bedragen deze gemiddelden 6,15 voor groep 1 (sd=2,23), 6 voor groep 2 (sd=1,068) en 5,38 voor groep 3 (sd=2,134). Er is geen significant verschil tussen deze gemiddelde scores. Vooral in groep 1 en 3 valt de grote spreiding van de scores op (zie ook Bijlage 11).

Waar moeten we deze welbevindenscores plaatsen? De enige beschikbare vergelijkingsbron is het onderzoek Opvoeden in Nederland (Deković et al., 1996). In dat onderzoek halen ouders een gemiddelde score van 7,95. Daarbij scoort 2,6% laag (1-5), haalt 68,6% een middenscore (6-8) en scoort 28,8% hoog (score 9-10). In onze onderzoeksgroep zijn de laag scorenden veel sterker vertegenwoordigd (34,62%) en zijn er geen hoog scorenden. Het

percentage middenscoorders (65,38%) is daarentegen vergelijkbaar met dat van het onderzoek ‘Opvoeden in Nederland’.



Grafiek 4.1: Welbevindenscores (Cantril-ladder)

In ‘Opvoeden in Nederland’ waren er geen verschillen tussen ouders van verschillende sociale klasse. Moeders hadden wel een hoger welbevinden dan vaders. Deze bevindingen maken de lagere gemiddelde score en het frequenter voorkomen van de heel lage scores in ons onderzoek des te opmerkelijker. Daarbij mogen we echter niet voorbij gaan aan de vaststelling dat in het Nederlands onderzoek, eenoudergezinnen en ouders die enkel lager onderwijs genoten hebben, ondervertegenwoordigd zijn (Vergeer & Hermanns, 1996). We hebben echter geen info over het feit dat deze oudergroepen lager zouden scoren dan ouders uit ‘doorsnee’ gezinnen.

Partner als steunbron of bron van conflicten

Van de 30 deelnemers hebben er 27 een relatie. De relatie met de partner ligt volgens het continuüm van de BSS (scores van 0-18) aan de steunveroorzakende kant (Jansma & Klugkist, 1997). De gemiddelde score op dit levensdomein van de BSS is immers 11,41. Deze score is significant lager ($z = -6.11029$, $p_{1-zijdig} = 0.00000$) dan de gemiddelde score (14,7) van de vergelijkingsgroep van de BSS (zie Bijlage 10). Voor de drie groepen afzonderlijk bedragen de gemiddelde scores respectievelijk 11,5, 9,25 en 13,71. In groep 1 ervaren 3 van de 12 moeders hun partner als een bron van spanning (score < 9). In groep 2 bedraagt dat aantal 3/8 en in de derde groep 1/7. Bij 2 deelnemers van groep 1 is er sprake van ernstige relatieproblemen waarvoor in 1 van deze gevallen een therapeut werd

ingeschakeld. Eén moeder geeft aan dat hun relatie in het verleden al in belangrijke mate onder druk was komen te staan (cf. psychiatrische problematiek, aanvraag tot scheiding en intrekking van die aanvraag door de echtgenoot) en dat dat opnieuw het geval dreigt te worden. We zien ook dat in nieuw samengestelde gezinnen de problemen met de ex-partner of onenigheid van de aanpak van de kinderen de relatie onder druk kan zetten. Vooral in groep 1 verwijzen opvallend veel deelnemers (6 van de 12 met een partner) naar de beperkte beschikbaarheid en aanspreekbaarheid - al dan niet over de opvoeding - van hun partner en dat t.g.v. de lange werktijden (bv. 's avond laat werken, extra werken om financieel rond te komen, vrachtwagenchauffeurs die vaak voor meerdere dagen weg zijn). Anderzijds stellen we ook vast dat 18/25 deelnemers met een partner ook met hem kan praten over de opvoeding van de kinderen (zie verder, 4.5.4).

Beperkte sociale netwerk

Vanuit verschillende invalshoeken stellen we vast dat het sociale netwerk bij de deelnemers beperkt is en dat dit netwerk niet altijd de gewenste steun biedt. Op de combinatieschaal 'relatie totaal' (familie en vrienden) van de BSS is de gemiddelde score van de onderzoeksgroep (11,62) in het middengebied van het continuüm spanning - steun (0-18) te situeren. Deze score is significant lager dan deze van de vergelijkingsgroep ($\bar{x} = 13,7$, waarbij $z = -5.59871$, $p_{1\text{-zijdig}} = 0.00000$). Ook op de gecombineerde relatieschaal 'relatie familie' is de gemiddelde score van de onderzoeksgroep significant lager dan deze van de vergelijkingsgroep (11,07 tegenover 13,0, waarbij $z = -3.40168$, $p_{1\text{-zijdig}} = 0.00034$).

Inzoomend op het familiale netwerk, blijkt dat het merendeel van de deelnemers geen of slechts sporadisch contact heeft met de eigen ouders. Zeventien van de 30 deelnemers hebben zelden tot nooit contact met hun moeder. Voor 5 deelnemers is dat ook niet meer mogelijk omdat hun moeder overleden is. Daarnaast hebben 20 van de 30 deelnemers zelden tot nooit contact met hun vader. Bij 6 van deze 20 deelnemers is hun vader overleden en 1 moeder haar vader nooit gekend. Voor 2 moeders is het beperkt contact met de ouders te wijten aan de buitenlandse verblijfplaats van hun (pleeg)ouders. In een aantal gevallen hebben de deelnemers zelf, n.a.v. bijvoorbeeld de komst van een stiefmoeder of conflicten, met (één van) hun ouders gebroken. Iris getuigt over het ontbreken van contacten met de ouders: *'Ik heb met mijn familie gebroken en zijn ouders zijn overleden. Mijn kinderen hebben geen grootouders, dat is voor de kinderen soms moeilijk, ze missen dat.'* Waar bij de ene deelnemer het overlijden van haar moeder aan de basis ligt van een

breuk met de resterende familieleden, werden bij een andere deelnemster de banden met de andere familieleden daardoor net sterker aangehaald. Zo getuigt Ghislaine : *'Het overlijden van mijn moeder heeft ons eigenlijk dichter bij elkaar gebracht. We moesten haar begrafenis regelen. Toen besepte ik dat we - alle kinderen - het eigenlijk allemaal moeilijk hebben gehad.'* Een aantal moeders proberen ook opnieuw contact met hun ouders te leggen, wat echter niet altijd lukt. Zo zegt bijvoorbeeld Anaïs: *'Ik zou graag terug contact willen met mijn - biologische - moeder, ik heb haar al eens opgebeld. Maar ze wil dat niet, ze zegt dat ik nu op haar erfenis uit ben.'*

Als er dan al sprake is van contact, dan fungeren de eigen ouders niet altijd als steunbron. Eerder bleek al dat, uitgezonderd de relatie met de vader, de deelnemsters van het groepswerk op alle relatieschalen significant minder steun ervaren dan de vergelijkingsgroep van de BSS (supra, 4.5.1). De eerder beperkte beschikbaarheid van de eigen ouders als bron van steun kan wellicht ook mee verklaard worden door de (ernstige) gezondheidsproblemen waarmee, zo blijkt uit de BSS, het merendeel van de ouders te kampen heeft.

In tegenstelling tot de vergelijkingsgroep, ervaren de deelnemsters van het groepswerk meer steun van hun vader dan van hun moeder. De relatie met de moeder is bovendien, na de financiële situatie, het meest spanningsveroorzakende levensaspect. De eerder lage Chronbach's alpha van deze subschaal (.68) doet vragen rijzen over de wijze waarop de relatie met de moeder beoordeeld wordt. Weerspiegelt dit ambivalente gevoelens t.a.v. de moeder? Deze ambivalentie tekent zich mogelijk af op de tweespalt 'praktisch' op hun moeder een beroep kunnen doen, maar 'emotioneel' niet bij haar terecht kunnen of zelfs miskend worden als het bijvoorbeeld gaat over de opvoeding van de kinderen. Verschillende deelnemsters ervaren dat hun moeder een onderscheid maakte tussen de verschillende kinderen en daarbij de andere kinderen sterk bevoordeelde.

Precies het sociale isolement en de beperktheid van het sociale netwerk is een belangrijke reden om aan het groepswerk deel te nemen. Dertien van de 30 deelnemsters hopen dat ze door deelname aan het groepswerk hun sociale isolement kunnen doorbreken (*'eens buiten kunnen zijn'*, *'met anderen dan de partner over de problemen kunnen praten'*) of hun sociale netwerk kunnen uitbreiden (*'een band met anderen opbouwen'*, *'vriendinnen worden'*). Verder, in punt 4.5.5, gaan we daar dieper op in.

Kinderen met een brede waaier aan dagelijkse, kleine tot grote problemen

Het merendeel van de moeders rapporteert minstens 1 gezondheids- of ander probleem bij hun kinderen (zie Tabel 9). Er zijn slechts 2 moeders in groep 1 en 3 in groep 2 die geen problemen bij hun kinderen rapporteren. In groep 3, waar het gemiddeld aantal kinderen per gezin het hoogst is, spreekt de helft van de moeders (4/8) over 3 of meer klachten.

Net zoals bij de moeders is de aard van de kindproblemen heel divers. Iets meer dan de helft van de deelnemers (16/29) rapporteert voor minstens één van hun kinderen psychosomatische klachten zoals hoofdpijn. Deze groep klachten wordt onmiddellijk gevolgd door gedrags- en emotionele problemen die doorgaans op kinderleeftijd of in de adolescentie beginnen zoals bijvoorbeeld concentratie- en gedragsproblemen (15/29). Acht moeders rapporteren lichamelijke klachten zoals problemen met de luchtwegen, de ogen, de oren en 8 moeders melden psychische klachten zoals problemen met emoties en/of leerproblemen.

Tabel 9: Gerapporteerde lichamelijke klachten en problemen met emoties of gedrag bij de kinderen (BSS)

	groep 1 n=13		groep 2 n=8 ^a		groep 3 n=8		Totaal n=29	
	#	%	n	%	#	%	#	%
Aantal								
geen	2	15,38	3	33,33	0	0	5	17,24
1	6	46,15	1	11,11	1	12,50	8	27,59
2	2	15,38	1	11,11	3	37,50	6	20,69
3 of meer	3	23,08	3	33,33	4	50	10	34,48
Aard								
Lichamenlijk	4	30,77	1	12,50	3	37,50	8	27,59
Psychosomatisch	6	46,15	4	50	6	75	16	55,17
Psychisch	3	23,08	2	25	3	37,50	8	27,59
Gedrags- en emotionele klachten	7	53,85	3	37,50	5	62,50	15	51,72

^a Van 1 deelnemer hebben we geen informatie.

Van de 20 kinderen uit het lager onderwijs, zitten er 4 (1/5) in het buitengewoon onderwijs in type 8 (ernstige leerstoornissen). Ter vergelijking, in 1999-2000 zat ongeveer 25% van de kansarme kinderen op lagere schoolleeftijd in het buitengewoon onderwijs, tegenover ongeveer 5% van de gehele populatie (Laevers, Vanhoutte, Derycke, 2003). Daarnaast zat 1 kind in type 2 van het buitengewoon kleuteronderwijs (matige of ernstige mentale handicap) en gingen 5 kinderen in het verleden naar het buitengewoon onderwijs.

In de BSS wordt de respondenten ook in een afzonderlijke schaal gevraagd het gedrag van de kinderen te beoordelen. Een hoge score op deze gedragsschaal (max. 30) staat voor veel

problematisch gedrag. De onderzoeksgroep ($\bar{x}=12,52$) scoort significant hoger op de gedragschaal dan de vergelijkingsgroep ($\bar{x}=7,5$, $z=5.51401$, $p_{1\text{-zijdig}}=0.00000$, zie Bijlage 10). De deelnemers rapporteren m.a.w. meer problematisch kindgedrag dan de vergelijkingsgroep. Zoals eerder al vermeld (supra, 3.3.2), vonden we een lage Chronbach's alpha voor deze schaal (.61 tegenover .80 van de vergelijkingsgroep). Dit maakt het moeilijk om daar een éénduidige conclusie aan te verbinden. In het volgende punt gaan we verder in op de wijze waarop de deelnemers naar de opvoeding van hun kinderen kijken en de wijze waarop ze de relatie met hun kinderen en de opvoedings situatie beleven. Het geeft een idee van de mate waarin de deelnemers, vanuit opvoedingsperspectief, aansluiten bij de vooropgestelde doelgroep van het groepswork (supra, 2.3.5).

4.5.4 Opvoeden

Zicht krijgen op de opvoeding in de betrokken gezinnen, vraagt dat we de verschillende opvoedingsaspecten in kaart brengen. We beschrijven achtereenvolgens het ouderlijk redeneren, de beleving van de relatie met de kinderen en de beoordeling van de opvoedings situatie, de bespreekbaarheid van de opvoeding in het eigen netwerk, het al dan niet beroep doen op hulpverlening en de betekenis die daaraan toegekend wordt.

Ouderlijk redeneren: perspectief van het kind is moeilijk in te nemen

Zoals eerder aangegeven, peilt het Parental Awareness Interview naar de dieperliggende concepties van ouders over hun kind, de ouder-kindrelatie en het ouderschap (supra, 3.3.1). Op een maximum van 4, halen de 29 deelnemers (van 1 hebben we geen informatie) een gemiddelde score van 1,73 ($sd=0,35$). Er is geen significant verschil tussen de 3 groepen. De gemiddelde scores bedragen respectievelijk 1,83 voor groep 1 ($n=13$, $sd=0,33$), 1,69 voor groep 2 ($n=8$, $sd=0,48$) en 1,60 voor groep 3 ($n=8$, $sd=0,21$). Groep 2 kent de grootste spreiding van resultaten: de gemiddelde scores variëren van 1,11 tot 2,48. In groep 1 variëren deze scores van 1,40 tot 2,38 en in groep 3 van 1,38 tot 2,04.

Kijkend naar de effectief behaalde niveaus, stellen we vast dat 9 deelnemers gemiddeld niveau 2 halen en 20 niveau 1. Dit betekent dat het merendeel van de moeders de eigen behoeften en belangen (niveau 1) als uitgangspunt neemt voor hun handelen. Ze hebben het moeilijk om het perspectief van het kind in te nemen. Bij de resterende 9 moeders die niveau 2 halen, liggen algemeen maatschappelijke regels en de autoriteit van de sociale omgeving aan de basis van het handelen. Ze zien hun taak als ouder als een geheel van normerende verantwoordelijkheden en taken (Thomas, 1996).

De gemiddelde score van 1,73 is behoorlijk lager dan de gemiddelde scores uit ander onderzoek. Zo halen respondenten in Nederlands onderzoek een gemiddelde score van 2,15 (Deković, 1996). Andere gemiddelden zijn 2,27 en 2,38, respectievelijk voor professionele opvoeders in de kinderopvang en voor moeders die van kinderopvang gebruik maken (Tavecchio et al., 1997) of variëren van 2,16 tot 2,36 (zie Newberger en Cook in Deković & Janssen, 1994). Het is niet mogelijk uitsluitel te geven over de vraag waaraan dit verschil toegeschreven kan worden. Maakt effectief de sociale klasse het verschil? In het Nederlandse onderzoek was er immers (1) een ondervertegenwoordiging van de lagere sociale klasse en (2) werd aangetoond dat ouders uit de hoge klasse en de middenklasse hoger scoren dan ouders uit de lage klasse (Deković et al., 1996). Dit verschil kan volgens Deković en Gerris (1992) verklaard worden door het feit dat ouders niet alleen een beroep doen op ervaringen met hun kinderen om hun concepten aan te passen en bij te sturen, maar ook op andere bronnen zoals boeken, tijdschriften, massamedia, andere ouders of professionals. Net deze bronnen zijn meer toegankelijk voor hoger opgeleiden, voor ouders uit de hogere klasse. Andere onderzoekers, zoals Newberger en Cook (1983), vonden geen significant verband tussen het ouderlijk redeneringsniveau en de sociale klasse. Zij wijzen op de mogelijke impact van de verbale mogelijkheden van de bevroegden om uitdrukking te geven aan hun opvattingen en aan wat ze voelen en doen. Een andere verklaring is misschien te vinden in de scoring. Hebben we de respondenten systematisch lager gescoord dan andere onderzoekers? Zijn we m.a.w. te streng geweest in het toekennen van de scores? Ook deze vraag is moeilijk te beantwoorden. We kunnen enkel aangeven dat we voor de scoring van de interviews een beroep gedaan hebben op de uitgebreide handleiding, die niet alleen een algemene beschrijving van de verschillende niveaus per vraag omvat, maar ook vele concrete illustraties (Tavecchio et al., 1996). Het voorleggen van onze scores aan andere onderzoekers zou uitsluitel kunnen geven, maar was, aangezien zij al meer dan 5 jaar niet meer met dit instrument werkten, niet mogelijk.

Naast de analyse van de verschillen tussen de 3 groepen, gingen we ook na of er een verschil is naargelang de voorafgaande groepswerkervaring. Uit onderzoek weten we dat de deelname aan een ouderprogramma waarin specifieke aandacht wordt besteed aan conceptuele verandering inzake ouderschap en de ouder-kindrelatie (Thomas, 1996), significante veranderingen teweeg kan brengen. In die zin zouden we kunnen verwachten dat anciens (deelneemsters die voor de 2^e keer deelnemen aan het groepswerk) gemiddeld hoger zouden scoren dan nieuwe deelneemsters. Tenzij uiteraard net de deelneemsters die

inzake het ouderlijk redeneren geen vooruitgang boeken, die het moeilijk blijven hebben om andere perspectieven in te nemen, diegenen zijn die meermaals deelnemen. Bovendien wees het vooronderzoek ons op de moeilijkheid om nieuwe perspectieven in te brengen en om de kennis en inzichten te vertalen naar de eigen (opvoedings)praktijk (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Het uitblijven van een vooruitgang inzake het ouderlijk redeneren ligt vanuit deze optiek binnen de verwachtingen. Het ontbreekt ons echter aan informatie om hierover uitsluitsel te geven. In het vooronderzoek namen we het PAI enkel bij de start van het groepswerk af. Bovendien beschikten we voor geen enkele ancien van groep 1 over vergelijkingsmateriaal en in groep 2 slechts voor een beperkt aantal ancien. We kunnen enkel vaststellen dat bij de start van het groepswerk, de gemiddelde score van de nieuwe deelnemers (n.s.) hoger is dan deze van de ancien. Waar de ancien een gemiddelde score van respectievelijk 1,68 (n=16, sd=0,27) halen, bedraagt deze voor de nieuwe deelnemers 1,79 (n=13, sd=0,43). Deze vaststelling is opmerkelijk. We weten immers dat het merendeel van de ancien (16/17) in het verleden een beroep deed of nog altijd een beroep doet op ondersteuning of hulp van diensten of voorzieningen (tegenover 6/13 nieuwe deelnemers). Dit laat vermoeden dat de ondersteuning of hulp er niet in geslaagd is om hen nieuwe perspectieven bij te brengen, waardoor de hulp ook nodig blijft. Tot slot nog een laatste opmerking bij de vaststelling dat deelnemers die op hulpverlening een beroep deden of nog altijd doen, vooral in de ancienegroep te situeren zijn. Volgens de directie en de groepsbegeleidsters, weerspiegelt dit een bijsturing in de wervingsstrategie die mede onder impuls van de terugkoppeling van de bevindingen van het vooronderzoek naar de organisatie tot stand kwam (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Waar vroeger sterk geworven werd vanuit hulpverleningscontacten, wordt nu meer geprobeerd om vanuit nulde- en eerstelijnsvoorzieningen en diensten te werven.

Van dagelijkse opvoedingsvragen tot problemen die intensieve hulp vragen

De BSS-schaal 'relatie met kinderen' laat toe om een globaal beeld te krijgen over de relatie van de moeder met haar kinderen (Jansma & Klugkist, 1997). De gemiddelde score van de onderzoeksgroep is significant lager dan deze van de vergelijkingsgroep (12 tegenover 13,1 waarbij $z = -1.91086$, $p_{1\text{-zijdig}} = 0.02801$). Dit betekent dat de deelnemers meer stress ervaren in de opvoeding van hun kinderen dan de vergelijkingsgroep.

Afgaand op de globale beoordeling van de opvoedingssituatie (B-deel van de NVOS, Wels & Robbroeckx, 1996) is het merendeel van de deelnemers binnen het spectrum van de

beoogde doelgroep te situeren. De gemiddelde score voor de totale groep is immers 4,08, wat samengevat overeenkomt met de omschrijving 'twijfel of het goed gaat in de opvoeding'. De scores variëren van 1 'het gaat goed met de opvoeding' tot 8 'het gaat slecht in de opvoeding' (zie Tabel 10). Voor elke groep afzonderlijk bedragen de gemiddelde scores respectievelijk 4,54 (groep 1), 3,13 (groep 2) en 3,63 (groep 3).

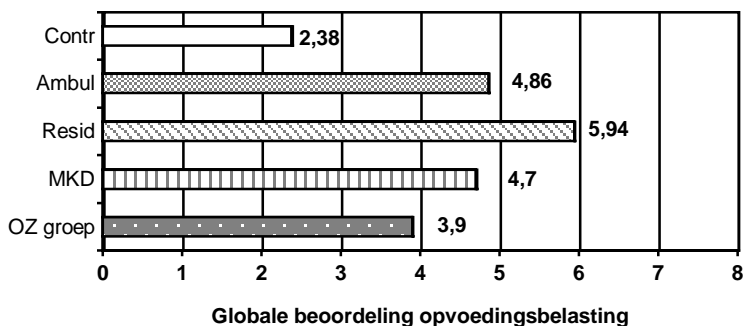
Tabel 10: Beoordeling van de opvoedingssituatie, B-deel van de NVOS

score	groep 1 (n=13) $\bar{x} = 4,54$		groep 2 (n=8 ^a) $\bar{x} = 3,13$		groep 3 (n=8) $\bar{x} = 3,63$		Totaal (n=29 ^a) $\bar{x} = 4,08$	
	#	%	n	%	#	%	#	%
1	0	0	1	12,5	0	0	1	3,45
2	1	7,69	0	0	1	12,5	2	6,90
3	2	15,38	<u>5</u>	62,5	<u>3</u>	37,5	<u>10</u>	34,48
4	<u>4</u>	30,77	1	12,5	<u>3</u>	37,5	<u>8</u>	27,59
5	<u>3</u>	23,08	1	12,5	0	0	4	13,79
6	2	15,38	0	0	1	12,5	3	10,34
7	0	0	0	0	0	0	0	0
8	1	7,69	0	0	0	0	1	3,45

^a Van 1 deelnemer hebben we geen informatie.

De gemiddelde score van de totale onderzoeksgroep is tussen de controlegroep en de andere normgroepen van de NVOS (MKD, residentieel en ambulante) te situeren (zie Grafiek 4.2 en Bijlage 12). Deze score ligt het dichtst bij de gemiddelde score van de MKD-groep, maar is nog altijd significant lager ($z_{2-zijdig} = -1,99$, $\alpha = 0,0461$) dan de gemiddelde score van deze groep. De MKD-groep staat voor ouders die zich aangemeld hebben bij een Medisch Kleuterdagverblijf voor hulp bij een opvoedingsprobleem met een specifiek kind (Wels & Robbroeckx, 1996).

Grafiek 4.2: Vergelijking globale beoordeling opvoedingsbelasting met normgroepen (Wels & Robbroeckx, 1996)



Bespreken van de opvoeding in het eigen netwerk is mogelijk, maar niet altijd voldoende en niet altijd zinvol

Het merendeel van de deelnemers (25/30) kan met iemand praten over de opvoeding van de kinderen. Gesprekspartner is vooral de partner (18/25¹⁰). Verschillende moeders gaven uitdrukkelijk aan dat ze de opvoeding van hun kinderen niet met hun nieuwe partner - de niet de biologische vader - willen bespreken. Telkens minder dan de helft praat wel eens met familie (12), met vrienden (9) of kennissen (8) over de opvoeding. Vijf moeders vinden in het groepswerk (deelnemers of groepsbegeleidster) een gesprekspartner over de opvoeding, 4 in de regioverpleegkundige van Kind & Gezin.

Iets meer dan de helft van de deelnemers die wel eens met iemand over de opvoeding praten is ook uitgesproken tevreden over de ontvangen opvoedingssteun van hun nabije omgeving. De resterende moeders zijn matig tot helemaal niet tevreden. De ontevredenheid wordt vooral uitgedrukt t.a.v. het informeel netwerk en dat in termen van verschillen in visie (bv. *'het botst soms'*, *'we hebben toch een verschillende opvoedingswijze'*), beperkte beschikbare kennis of inzicht (bv. *'verschillende dingen weten zij ook niet'*) of problemen met de stijl waarmee de nabije omgeving hen tegemoet treedt (bv. bemoeienis in plaats van steun). Uit de afname van de NVOS blijkt ook dat de deelnemersgroep een significant grotere belasting ervaart van het 'er alleen voor staan' dan de controlegroep (2,84 tegenover 1,88, waarbij $z = 6.89301$, $p_{1\text{-zijdig}} = 0.00000$).

Plaats en betekenis van de hulpverlening

Van de totale groep deed iets meer dan de helft van de moeders (18/30) in het verleden een beroep op professionele ondersteuning of hulp bij de opvoeding van de kinderen. Bij de start van het groepswerk is dat nog voor 13 van de 30 deelnemers het geval, waarbinnen de deelnemers van groep 3 het sterkst vertegenwoordigd zijn.

In groep 1 deden 5 van de 13 deelnemers in het verleden een beroep op ondersteuning of hulp. De hulp werd voorzien vanuit een revalidatiecentrum en/of vanuit de school voor buitengewoon onderwijs waar het desbetreffende kind naar school ging. Bij de start van het groepswerk is er nog altijd van deze ondersteuning of hulp sprake.

¹⁰ Drie deelnemers hadden bij de start van het groepswerk geen partner en van 2 moeders hebben we geen informatie.

In het verleden deden 6 van de 9 moeders van groep 2 een beroep op ondersteuning of hulp voor hun kinderen, bij de start van het groepswerk nog 2. Ook in deze groep werd een beroep gedaan op een revalidatiecentrum of school voor buitengewoon onderwijs. Daarnaast werd in het verleden ook een beroep gedaan op een diagnosecentrum, een Centrum voor Kinderzorg of Gezinsondersteuning (CKG) en verschillende voorzieningen vanuit de bijzondere jeugdzorg (thuisbegeleidingsdienst, residentiële voorziening en pleeggezin). Bij de start van het groepswerk doet nog 1 gezin een beroep op de hulp van het revalidatiecentrum en de school voor buitengewoon onderwijs. In het ander gezin is er sprake van een bijzonder ingrijpende hulpverleningsvorm: een pleeggezinplaatsing.

In de derde groep hebben 7 van de 8 deelnemers in het verleden een beroep gedaan op professionele ondersteuning of hulp voor hun kinderen. Het gaat daarbij zowel over begeleidende sessies door een revalidatiecentrum als over de plaatsing in een dagcentrum (m.i.v. de van daaruit voorziene gezinsbegeleiding), in een CKG of een residentiële voorziening. Zes van deze 7 deelnemers doen bij de start nog altijd een beroep op de eerder opgestarte en vrij intensieve ondersteuning of hulp.

Het beroep doen op hulp of begeleiding is niet exact terug te vinden in het begeleidings- of hulpverleningsprofiel dat aan de eerder vermelde scores van het B-deel van de NVOS verbonden is (supra, Tabel 10). Iets minder dan de helft van de deelnemers (13/29) hebben geen behoefte aan hulp of begeleiding of willen enkel eens met iemand over de opvoeding praten (score 1 t.e.m. 3). Acht deelnemers vinden hulp of begeleiding wel een goed idee, maar denken niet dat het nodig is (score 4) en 8 deelnemers willen wel hulp of begeleiding (score 5 t.e.m. 8). Zoals eerder vermeld, doen bij de start van het groepswerk, 13 deelnemers een beroep op professionele ondersteuning of hulp. Het niet volledig overeenstemmen van deze bevindingen is wellicht gelegen in de mogelijke specifieke interpretatie van respondenten die al hulp kregen en normaliter een score van 6 of meer halen, maar het item *'af en toe zijn er - ondanks de hulp - nog wel wat problemen in de opvoeding, maar bijkomende hulp is daarvoor niet nodig'* (score 3) aankruisen. Deze keuze is wellicht te wijten aan de interpretatie van het woord 'bijkomende': ze hebben al hulp van het dagcentrum, een thuisbegeleidingsdienst enz. en willen niet 'nog meer' hulp of willen niet dat er ook nog andere hulpverleningsinstanties betrokken worden. Daarbij aansluitend is het relevant op te merken dat ongeveer 1/3 van de moeders ambivalent (6) tot uitgesproken negatief (5) staat tegenover hulpverlening (zie Tabel 11). Daarnaast zijn er

nog 6 moeders die hulpverlening slechts onder specifieke voorwaarden als positief beoordelen en 2 die daarover geen uitspraak doen. Voorwaarden zijn: de aanwezigheid van ervaring en deskundigheid bij de desbetreffende instantie of dat ze over voldoende mogelijkheden moeten beschikken om je als ouder te helpen.

Tabel 11: Houding tegenover hulpverlening

	groep 1 n=13	groep 2 n=8 ^a	groep 3 n=8	Totaal n=29
uitgesproken positief	6	3	1	10
positief, als... (onder bepaalde voorwaarden)	1	2	3	6
positief / negatief	2	1	3	6
uitgesproken negatief	2	2	1	5
weet het niet	2	-	-	2
Totaal	13	8	8	29

^a Van 1 moeder uit deze groep hebben we geen informatie.

Deelnemers die ambivalent staan tegenover hulpverlening baseren zich vooral op vroegere positieve en negatieve ervaringen met specifieke hulpverleningsvormen, diensten of personen. Anderen geven aan dat het misschien wel zinvol is, maar dat ze het toch liever zelf zouden oplossen. Een uitgesproken negatieve houding tegenover hulpverlening is ingegeven vanuit de vrees voor uithuisplaatsing van hun kinderen, door een uit voorbije ervaringen gegroeid wantrouwen tegenover het betrekken van derden bij problemen, door een ervaren tekort aan (financiële) steun van een specifieke dienst of door het gevoel van zelf te kort te schieten (*'het zelf niet kunnen oplossen'*). De resterende 10 deelnemers die een uitgesproken positieve kijk op hulpverlening hebben, spreken zich vooral uit in termen van *'ik vind dat goed omdat ze raad kunnen geven'*, *'je moet die hulp aannemen omdat je het als ouder niet altijd alleen kan weten'* of verwijzen naar voorgaande positieve ervaringen met hulpverlening zoals bijvoorbeeld: *'ze hebben mij goed geholpen'*, *'het heeft tot nu toe goed geholpen, anders zou ik verder gezeten hebben'*.

4.5.5 Verwachtingen t.a.v. het groepswork

In punt 4.4.2 gingen we al kort in op de betekenis van de motivatie voor de al dan niet volgehouden deelname. In dit punt proberen we, in termen van McCurdy & Daro (2001, p.118) te komen tot *'a more qualitative understanding of the reasons participants seek help.'* De deelname aan het groepswork wordt, zoals in de literatuur aangegeven (Barlow & Stewart-Brown, 2001), vanuit verschillende invalshoeken gemotiveerd (zie Tabel 12 op de volgende bladzijde). De meest frequent gerapporteerde verwachtingen betreffen de opvoeding: de aanpak van de opvoeding (19), de opvoedingsbeleving (2) en/of inzicht in de

opvoeding (2). Rekening houdend met de combinaties van deze subthema's, verwachten 24 deelnemers iets te horen of te leren inzake de opvoeding. Zeven van de 8 deelnemers die specifiek iets hopen te leren over het gedrag van hun kinderen, vermelden dat in combinatie met de eerder vermelde opvoedingsthema's.

Tabel 12: Verwachtingen t.a.v. het groepswerk

	groep 1	groep 2	groep 3	Totaal	
	n=13	n=8 ^a	n=8	n=29 ^a	
	#	#	#	#	%
opvoedingsaanpak	12	4	3	19	25,33
opvoedingsbeleving	-	1	1	2	2,67
inzicht opvoeding	1	1	-	2	2,67
gedrag kinderen	4	3	1	8	10,67
gezondheid kinderen	-	-	-	-	-
schoolsituatie	-	1	1	2	2,67
persoonlijk functioneren	3	2	3	8	10,67
relatie partner	3	-	-	3	4
doorbreken van isolement	2	6	3	11	14,67
uitbreiden sociaal netwerk	1	2	1	4	5,33
(beeldvorming) hulpverlening	1	-	-	1	1,33
huishoudelijke organisatie	1	-	-	1	1,33
administratie	-	-	-	-	-
iets voor anderen betekenen	4	3	3	10	13,33
relatie andere familieleden	-	1	1	2	2,67
groepsbegeleidster	1	-	1	2	2,67
Totaal	33	24	18	75	100

^a Van 1 deelnemer hebben we geen informatie.

Dat de deelnemers wel degelijk hopen op een verandering inzake de opvoedingssituatie, blijkt ook uit de beoordeling van de hulpverwachting (zie D-deel van de NVOS). Op de subschalen (wil tot verandering, wil tot hulp, interne en externe hulpverwachting) scoren de deelnemers significant hoger dan de controle-normgroep en op de subschaal 'mate van tevredenheid' significant lager (zie Bijlage 12). Dit betekent dat de deelnemers een grotere hulpverwachting hebben dan de controle-normgroep. Vermeldenswaardig is de vaststelling dat de concrete vragen of specifieke thema's die ze in het groepswerk besproken willen zien al enige tijd in het gezin te leven. Zo spreken 11 moeders over een looptijd van meer dan 1 jaar, 2 over 6 maanden tot 1 jaar, 3 over enkele maanden en 2 over enkele weken. Van de resterende 4 moeders hebben we hierover geen informatie.

Naast verwachtingen op het opvoedingsdomein, uiten heel wat deelnemers verwachtingen op sociaal vlak. Dertien deelnemers hopen dat ze door deelname aan het

groepswerk hun isolement kunnen doorbreken (*'eens buiten kunnen zijn'*, *'met anderen dan de partner over de problemen kunnen praten'*) of hun netwerk kunnen uitbreiden (*'een band met anderen opbouwen'*, *'vriendinnen worden'*). Deelnemers vullen hun deelname niet alleen in vanuit wat ze er zelf - al dan niet op verschillende domeinen - aan kunnen hebben. Ongeveer 1/3 van de deelnemers hoopt ook iets voor de andere deelnemers te kunnen betekenen (bv. door het uitwisselen van ervaringen of ideeën, naar hen te luisteren, hen informatie te geven).

Daarnaast hopen 8 deelnemers dat ze op persoonlijk vlak (bv. doorzettingsvermogen, moed, kracht) iets uit het groepswerk kunnen halen. De overige domeinen worden slechts door ten hoogste 3 deelnemers gerapporteerd. Opmerkelijk is dat 2 moeders hun deelname uitdrukkelijk motiveren vanuit de betekenis van de groepsbegeleidster. De ene deelnemer verwijst naar het aandringen van de groepsbegeleidster. De andere verwijst naar de uitgesproken positieve betekenis van de groepsbegeleidster voor haar. Ze beklemtoont daarmee het belang van 'de persoon' van de groepsbegeleidster. Daarbij aansluitend is het vermeldenswaardig dat het merendeel van de deelnemers de eerste contacten met de groepsbegeleidster als positief ervaren. Slechts 2 deelnemers voelden zich onwennig bij deze eerste contacten.

Als we naar elke groep afzonderlijk kijken, dan komt voor elke groep een ander profiel aan de oppervlakte (zie Tabel 12 op p.175). In de eerste groep vormt de opvoedingsaanpak de meest gerapporteerde intentie om aan het groepswerk deel te nemen. Die wordt door alle, uitgezonderd één, deelnemers vermeld. In groep twee verschijnt het doorbreken van hun isolement op de voorgrond (ongeveer 2/3 van de deelnemers). In groep 3 tenslotte springt er niet één domein uit en bovendien worden in deze groep verhoudingsgewijs het kleinste aantal items vermeld. Op basis daarvan kunnen we deze groep omschrijven als de groep met de minst uitgesproken concrete verwachtingen, wat evenwel (zie 4.4.2) niet gepaard ging met een minder frequente deelname. De bevindingen liggen in de lijn van de wijze waarop de deelnemers a.h.v. het D-deel van de NVO's hun hulpverwachting weergaven. Op de subschalen 'wil tot verandering', 'wil tot hulp', 'interne en externe hulpverwachting' halen de deelnemers van groep 1 de hoogste score. De gemiddelde score op de subschaal 'mate van tevredenheid' geeft aan dat zij het minst tevreden zijn over de opvoedingssituatie.

De zoektocht naar een verklaring voor de verschillen tussen de groepen brengt ons bij het samenspel van factoren die reeds eerder in dit hoofdstuk aangehaald werden. Mogelijk hebben de deelnemers van groep 1 een meer uitgesproken pedagogische ondersteuningsbehoefte en/of heeft de groepsbegeleidster van groep 1 daar ook tijdens de werving meer uitdrukkelijk op ingespeeld, waardoor ze bij de bevraging ook pregnanter op de voorgrond treden. Ook achtergrondkenmerken van de deelnemers kunnen daarin een aandeel hebben. We rapporteerden eerder dat het merendeel van groep 3 reeds op hulpverlening een beroep deed/doet en ook reeds in het verleden aan het groepswerk deelnam. Vooral dat laatste is mogelijk betekenisvol. In de periode tussen het beëindigen van de vorige reeks en de nieuwe reeks hebben zich immers conflicten tussen verschillende deelnemers voorgedaan. Verschillende moeders uitten hun twijfel over het goede verloop van deze groep. Deze eerder negatieve inschatting kan aanleiding geven tot minder hoog gespannen verwachtingen. Dit zien we weerspiegeld in de evaluatie van de eerste bijeenkomst: van de 13 instapsters in deze groep zijn er 6 (waarvan er 2 afhaakten) die zich negatief uitlaten over de eerste bijeenkomst. Ze verwijzen daarbij naar de conflicten en de wijze waarop de groepsleden met elkaar omgaan. Ter vergelijking: in groep 2 beleefde niemand de eerste bijeenkomst als zijnde negatief en in groep 1 sprak slechts 1 deelnemer een negatief oordeel uit.

4.6 Besluit

In dit hoofdstuk evalueerden we de implementatie van een eerste aspect van het theoretisch kader voor opvoedingsondersteunend groepswerk: het ‘activerings-, wervings- en toeleidingsproces’ dat er op gericht is maatschappelijk kwetsbare gezinnen met alledaagse vragen en bekommernissen of bij wie de opvoeding onder druk is komen te staan, te bereiken. In eerste instantie brachten we de deelname in kaart, daarna zoomden we verder in op de vraag of de deelnemersgroep ook beantwoordde aan de beoogde doelgroep.

Ons onderzoek wijst uit dat het intensief activerings-, wervings- en toeleidingsbeleid niet alleen hanteerbaar is in de praktijk, het werpt ook zijn vruchten af: de beoogde doelgroep wordt wel degelijk bereikt. Het is evenwel een onmogelijke opdracht om voor de betrokken regio, de verhouding tussen de gezinnen die voor deelname in aanmerking komen en de gezinnen die ook effectief deelnemen te taxeren. We kunnen enkel vaststellen dat van de aangemelde moeders, de helft deelneemt. Eens de instap gemaakt, is het merendeel van de deelnemers aanwezig op de helft of meer bijeenkomsten. De deelnamepercentages

bedragen voor de 3 groepen respectievelijk 68,39%, 57,07% en 76,67%. Op de vraag of dit al dan niet goede percentages zijn, valt moeilijk een antwoord te geven. Waar deze percentages in vergelijking met het ene programma redelijk tot goed te noemen zijn, zijn ze in vergelijking met een ander programma eerder laag. Bedenk daarbij dat een vergelijking met andere programma's moeilijk te maken is (supra, 1.2.2). Denk bijvoorbeeld aan het verschil in theoretische onderbouwing, vormgeving en inhoudelijke invulling of de verscheidenheid aan uitvalcriteria en rapporteringswijzen. Vele projecten uit de literatuur richten zich specifiek op ouders met kinderen met duidelijke gedragsproblemen. Wij richten ons daarentegen op moeilijk bereikbare, maatschappelijk kwetsbare gezinnen die hun eventuele opvoedingsvraag of -probleem niet altijd als hun meest prangende vraag of probleem ervaren. Vanuit die optiek mag het als een succes beschouwd worden dat het deelnamepercentage van de drie groepen samen vergelijkbaar is met de deelnamepercentages van andere programma's. Uit de deelnamepercentages van de 3 groepen lezen we ook af dat de mate van deelname sterk kan verschillen van groep tot groep (tot bijna 20%). Dit kan niet alleen toegeschreven worden aan het feit dat moeders al dan niet voor de eerste keer deelnemen.

Uiteenlopende redenen en in het bijzonder een combinatie van weerstanden die niet door de groepsbegeleidsters of het groepswerk op zich (cf. groepsvorming, inhoudelijke invulling enz.) gecounterd kunnen worden, maken dat moeders afhaken of onregelmatig deelnemen. Kunnen bijkomende inspanningen de deelname nog opdrijven? Zowel vanuit het aanbod als vanuit de deelnemers kan daaraan gewerkt worden (Verbeke in Vandemeulebroecke, 2000b). Vanuit het aanbod denken we bijvoorbeeld aan het nog meer doorgedreven warm houden en informeren van de wervers over de mogelijke betekenis van het groepswerk. De wervers zijn immers veelal de eersten die de gezinnen over het groepswerk aanspreken. Ze moeten a.h.w. de gepaste sleutel tot doorverwijzing naar het groepswerk in handen hebben. Ook op deelnemersniveau kan de deelname verder gestimuleerd worden. We denken dan aan een meer intense opvolging van de deelnemers na de eerste bijeenkomst(en). Deze opvolging kan verschillende aspecten omvatten: feedback geven over hun aanwezigheid, de mogelijke betekenis voor zichzelf en de andere deelnemers bespreken en een verdere exploratie van hun verwachtingen en hoe het groepswerk daaraan tegemoet kan komen. Recent onderzoek onderschrijft het belang om afweziggen meer direct op te volgen en hen na de bijeenkomst te contacteren (Armistead et al., 2004). Dit om hen te herinneren aan de volgende bijeenkomst, waardering uit te spreken voor hun deelname, hen mee te delen dat

zij door de groep gemist werden en mogelijke praktische belemmeringen zoals bijvoorbeeld verplaatsingsmoeilijkheden op te lossen. Deze elementen werden nu al in belangrijke mate door de groepsbegeleiders opgenomen (bv. herinneringsboodschappen via de telefoon), maar kunnen misschien nog geïntensifieerd worden. Het grote aandeel van overmacht (2/3) als reden voor de afwezigheid, beperkt echter de ruimte om alle deelnemers tot het bijwonen van alle bijeenkomsten te stimuleren of ze daartoe '*op een positieve manier te verleiden*' (Orobio de Castro, 2004). Merk op dat ook maatschappelijk kwetsbare gezinnen zich meer door andere vormen van opvoedingsondersteuning (bv. individueel aanbod) aangesproken kunnen voelen. Precies daarom moeten ze in hun eigen regio op een veelzijdig opvoedingsondersteunend aanbod een beroep kunnen doen (supra, 2.1.3).

Van bij de start van het groepswerk zien we dat de aanwezigheid van ancients (deelnemers die vroeger ook al een reeks bijeenkomsten volgden) zowel positief als negatief kan inwerken op de deelname aan het groepswerk. Zo zijn ze een stabiliserende factor in het groepswerk door hun regelmatige aanwezigheid (cf. ze zijn meer regelmatig aanwezig dan deelnemers die voor de eerste keer deelnemen). Daarnaast kunnen ze ook vanuit hun ervaringen en vertrouwen met het groepswerk, de resultaten die ze door hun deelname aan het groepswerk geboekt hebben enz. een beeld schetsen van de mogelijke positieve betekenis die aan het groepswerk toegeschreven kan worden of zelfs model staan voor de nieuwe deelnemers. Naast deze positieve betekenis, kan er ook sprake zijn van een negatieve betekenis. Wanneer de ancients het sterkst vertegenwoordigd zijn en bovendien ook een negatief geladen erfenis vanuit een vorige reeks meedragen (bv. conflict), dan kunnen ze de instap en de integratie van nieuwe deelnemers bemoeilijken. Dit confronteert ons met de grenzen van het groepswerk. Tegemoet komen aan de behoeften van de deelnemers vraagt dat ancients - indien gewenst - verder kunnen blijven deelnemen. Deze deelname is echter aan voorwaarden verbonden: het vraagt vertrouwen, openheid enz. t.a.v. alle deelnemers. Is dit alles niet aanwezig, dan dreigt dit een blijvende belemmering te vormen voor het goede verloop van het groepswerk en het realiseren van de beoogde doelstellingen (zie verder, hoofdstukken 5 en 6).

De vraag of de kenmerken van de deelnemersgroep beantwoorden aan de eigenheid van de omschreven doelgroep, kunnen we bevestigend beantwoorden. De deelnemersgroep kent een grote heterogeniteit. Dit komt o.m. tot uiting in de achtergrondkenmerken. De leeftijd van de moeders (19-46 jaar) en hun kinderen (van baby tot jongvolwassene), de

grote verscheidenheid en de combinaties van stressvolle levensdomeinen (bv. woonsituatie, opleiding enz.) of ervaren beperkingen of moeilijkheden op psychosociaal vlak getuigen daarvan. Ook inzake de beleving van de opvoeding zijn er grote verschillen tussen de deelnemers. Zowel dagelijkse opvoedingsvragen als problemen die intensieve hulp vragen zijn aan de orde. Dit neemt niet weg dat het merendeel van de deelnemers zich binnen het spectrum van de beoogde doelgroep bevindt. De derde groep is op dit vlak echter een bijzondere groep. Het merendeel van deze groepsleden doet immers al voor een langere periode een beroep op meer intensieve en gespecialiseerde hulp. Dit betekent niet dat zij op pedagogisch vlak geen enkele verwachting meer hebben. Net zoals in de andere groepen, wordt ook in deze groep, zij het minder frequent, de deelname vanuit een pedagogisch oogpunt (bv. de opvoedingsaanpak) gemotiveerd. Niet alleen inzake de opvoeding, ook op sociaal en persoonlijk vlak uiten heel wat deelnemers verwachtingen t.a.v. het groepswerk. Dit illustreert de brede functie die ze aan het groepswerk toekennen. Verder, in hoofdstuk 6, zal blijken of het groepswerk aan deze verwachtingen tegemoet komt.

5 Implementatiemogelijkheden van het vraag- en perspectiefgericht opvoedingsondersteunend groepswerk

‘Het is niet competentie in opvoedingsaangelegenheden op zich die het bieden van opvoedingsondersteuning legitimeert, maar vooral de wijze waarop de professional gestalte geeft aan een proces van samenwerking met ouders en de mate waarin hij daarbij recht doet aan de eigen expertise van ouders en hun eigen potentiële bronnen van steun. Zijn professionaliteit is gelegen in zijn dienstbaarheid.’

(Baartman, 2004, p.144)

In het voorgaande hoofdstuk evalueerden we een eerste aspect van de implementatie van het groepswerk: het ‘activerings-, werving- en toelidingsproces’. Daaruit bleek onder meer dat de beoogde doelgroep in belangrijke mate bereikt werd. In dit hoofdstuk zetten we de procesanalyse of de analyse van de uitgangs- en handelingsprincipes van het groepswerk verder. We beschrijven de verschillende facetten van de implementatie van het groepswerk (onderzoeksvraag 1) en gaan na of er elementen zijn die deze implementatie bevorderen dan wel belemmeren (onderzoeksvraag 2). Zoals in hoofdstuk 3 vermeld (supra, 3.1), volgen we grotendeels de indeling van het kwaliteitskader voor opvoedingsondersteuning (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004).

Zowel de observatie van de groepsbijeenkomsten en de daarbij aansluitende analyse van de transcripten van deze bijeenkomsten, als de interviews waarin de verschillende betrokkenen hun kijk op deze procesfactoren uitten, laten toe om op bovenvermelde onderzoeksvragen een antwoord te formuleren. In het vooronderzoek hebben we bij de beschrijving van de implementatie van het ontwikkelde kader de klemtoon gelegd op de analyse van de transcripten van de groepsbijeenkomsten (bv. aard van de tussenkomsten van de groepsbegeleidster, besproken inhoud). De transcripten, die we manueel analyseerden (supra, 3.3.5), blijven ook in het hoofdonderzoek een belangrijke informatiebron. Ze brengen niet alleen de processen, inhoud en werkvormen in het vizier, ook de wijze waarop de deelnemers naar het groepswerk kijken kan daarin tot uitdrukking komen (Fetterman, 1996; Zimmerman, 1999). We denken dan bijvoorbeeld aan de reflecties en evaluatieve uitspraken die ze tijdens de bijeenkomsten formuleren. Deze aspecten werden ook uitgebreid in de interviews met de deelnemers opgenomen. Het respondentenaantal bedraagt daarbij 26. Eén deelnemer, die niet geïnterviewd kon worden, beantwoordde

wel schriftelijk een aantal vragen, wat het respondentenaantal voor sommige items op 27 brengt.

We bespreken achtereenvolgens de werkingsprincipes van empowerment (5.1), de inhoud en thema's (5.2), de opstelling van de begeleidsters (5.3), de opstelling van de deelnemers (5.4), de evaluatie op microniveau (5.5) en de procesfactoren en -indicatoren op mesoniveau (5.6). Tot slot maken we ook de balans op van de sterke en zwakke kanten van het groepswork (5.7).

5.1 *Werkingsprincipes van empowerment*

In het hiervoor vermelde kwaliteitskader vormt het empowermentgedachtengoed de vertrekbasis. Daaruit worden 4 kwaliteitscriteria of werkingsprincipes gedestilleerd: positief vertrekpunt, procesmatig werken, flexibel werken en het betrekken van de kinderen.

5.1.1 Positief vertrekpunt

In het kwaliteitskader wordt gesteld dat het aanbod moet vertrekken van de mogelijkheden waarover ieder individu beschikt en niet van de problemen en tekorten. Merk op dat de deelnemers niet zo maar deelnemen. Ze hebben wel degelijk vragen, ervaren moeilijkheden of vinden dat heel wat zaken niet naar wens verlopen (supra, 4.5.5). Belangrijk is om met hen op zoek te gaan naar positieve aangrijpingspunten. Uit de observaties van het groepswork blijkt dat voor het aanbrenge van hun verhaal, hun ervaringen, voor de analyse van hun vragen, problemen of moeilijkheden, voor het zoeken naar mogelijke alternatieven of punten die verandering teweeg kunnen brengen wel degelijk vertrokken wordt van hun mogelijkheden. Het op het spoor komen of tot uitdrukking brengen van deze mogelijkheden is veelal het resultaat van de manier van bevragen (bv. open vragen, aanhoudend vragen naar waar ze zelf sterk in zijn, wat binnen hun mogelijkheden ligt). Het is eerder uitzonderlijk dat de groepsbegeleidsters hun eigen analyse naar voren schuiven en/of onmiddellijk (ongevraagd) advies geven. Dit wordt ook bevestigd in de bevraging van de deelnemers. Zo zegt bijvoorbeeld meer dan de helft van de deelnemers (17/26) dat ze gestimuleerd werden om zelf een oplossing te vinden voor hun probleem. In groep 1 en 3 is dat voor 2/3 van de deelnemers of meer het geval, in groep 2 voor precies de helft van de deelnemers. Slechts een minderheid van de deelnemers (5/27) kreeg ongevraagd advies van de groepsbegeleidster. Dit werd evenwel door elk van deze deelnemers gewaardeerd. Ze vonden het positief dat de

groepsbegeleidster ook spontaan en niet op vraag van henzelf advies verstrekte. Hetzelfde geldt voor de twee moeders die van andere deelnemers ongevraagd advies kregen. Twee moeders, die geen ongevraagd advies kregen, vroegen zich zelfs af of dat voor hen toch niet zinvol zou geweest zijn (*'Het had misschien ook kunnen helpen'*).

5.1.2 Procesmatig werken

Aangezien het voor heel wat deelnemers de eerste keer is dat ze deelnemen aan groepswerk en ze verondersteld worden hun opvoedingservaringen met buitenstaanders te delen (supra, 2.4.3) is het belangrijk dat de verschillende betrokkenen vertrouwen hebben in elkaar. De groepsbegeleidster moet een gevoel van veiligheid creëren en dat niet alleen binnen de individuele relatie tussen haar en de deelnemers, maar ook binnen de volledige groep (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004). Dit betekent dat ook in de groep aan het vertrouwen tussen de deelnemers gewerkt moet worden. Een tweede indicator van het procesmatig werken betreft de mate waarin de groepsbegeleidster aandacht besteedt aan het proces (nadenken over opvoeden).

Uit het vooronderzoek en uit de observaties van het hoofdonderzoek blijkt dat het werken aan de afstemming tussen de verschillende betrokkenen van het groepswerk en het functioneren van de groep op verschillende momenten heel uitdrukkelijk opgenomen wordt. Dit gebeurt zowel op vraag van de deelnemers als op initiatief van de groepsbegeleidster. Zo gaat bijvoorbeeld de groepsbegeleidster van groep 1 tijdens de eerste bijeenkomst uitvoerig in op de betekenis van het groepswerk, haar taak als groepsbegeleidster, de bijdrage die de deelnemers van haar in het groepswerk mogen verwachten (zie Bijlage 13) en op de verwachtingen t.a.v. de deelnemers. Het laatstvermelde aspect, meer concreet 'de verwachte opstelling van de deelnemers tegenover elkaar', zien we in het volgende citaat geïllustreerd: *'Ik ben er mij van bewust dat jullie niet voor mekaar gekozen hebt. Daar moeten we ook rekening mee houden. Ik verwacht wel, als ik zeg van ge komt niet, (stilte) ik kom niet goed uit mijn woorden omdat het zo delicaat ligt. Ge hebt niet voor mekaar gekozen en dan kan het wel eens zijn dat ge op een gegeven moment in de groep daarmee, dat dat heel dichtbij komt, van gho, ik heb voor die niet gekozen en die zit hier en ik vind dat een ambetante en ik heb daar al ik weet niet wat mee meemaakt en eigenlijk ... Ik hoop dat ge dan, dat ge dat op een fatsoenlijke manier met mekaar kunt bespreken, op een beleefde manier, met respect voor mekaar, want dat is iets dat we hier echt ook leren, van ook negatieve boodschappen, ook negativiteit aan mekaar te zeggen, zonder dat dat hoeft, ja, dat de pannen van het dak vliegen. Als dat nu*

echt zo is van dat ge zegt van gho, ik heb dat toch zo moeilijk, dan heb ik het liefst dat dat hier in de groep gelegd wordt, dat we er iets mee kunnen doen en er van leren. Nu, wat leren we hier nog in de groep, naar mekaar luisteren, mekaar niet onderbreken, durven vertellen wat we ervaren in het leven ...'

Doorheen het groepswerk zien we dat de deelnemers aangespoord worden om hun reacties (bv. meningen, vragen, suggesties enz.) aan de betrokken deelnemer te richten en niet aan de groepsbegeleidster (bv. *'Aan haar he mannekes'*). Soms vormt een conflict of het vermoeden dat bijvoorbeeld de groepsafpraak *'Wat in de groep verteld wordt, moet in de groep blijven'* niet nageleefd werd, de aanleiding om het functioneren van de deelnemers en/of de groepsbegeleidster te bespreken. Ook de herhaaldelijke afwezigheid van één of meerdere groepsleden of de opstelling van bepaalde groepsleden is een aanzet om het functioneren van de deelnemers te bespreken. Zo zegt groepsbegeleidster Leen: *'We gaan daar nu niet over babbelen want ze is er niet en we babbelen niet over mensen die er niet zijn. Ik probeer dat zo kort mogelijk te houden, maar ik zou wel graag hebben Marie, dat gij Bianca wat mee onder den arm pakt want ze ziet dat echt zitten dat gij haar wat mee onder den arm pakt.'* of *'We gaan dat - opnemen van slachtofferrol - proberen zo positief mogelijk naar haar te brengen. We gaan dat nu voorbereiden ... als we dit gesprek verder voeren, dan gaan we ook ons aandeel daarin zien waarom het zo moeilijk is met Luna. Dat is alleen maar ten voordele van jullie zelf hier in de groep.'* Het komt meermaals voor dat de groepsbegeleidster of de deelnemers hun positieve ervaringen inzake het functioneren van één of meerdere groepsleden expliciteren. Vooral in groep 1 geeft de groepsbegeleidster veel bevestiging voor wat de deelnemers vertellen en over hoe ze met elkaar praten: *'Prachtig, prachtig, dat is heel schoon wat dat er hier gezegd wordt. * Goed he? Prachtig * Dat is goed gezegd Monia. * Goed dat ge dat verteld hebt.'*

Zowel de groepsbegeleiders als de deelnemers spreken hun dank uit voor het getoonde of het ontvangen begrip, het medeleven en het vertrouwen. Zo zegt bijvoorbeeld deelnemer Monia: *'Ik vind het leven is een leerproces en den enen staat daarin al een beetje verder dan den anderen. Ik vind dat ge dat van mekaar moet kunnen accepteren.'* waarop de groepsbegeleidster antwoordt *'dat hebben jullie hier heel goed gedaan.'* Andere tussenkomsten van de groepsbegeleiders die dat illustreren zijn: *'Bedankt voor jullie vertrouwen. Want wat dat wij hier ondereen zeggen dat is zo maar niet niks, merci. **

*Bedankt voor uw vertrouwen, in naam van iedereen zeker? * Merci voor uw vertrouwen. En iedereen heeft het gehoord dat dat hier in de groep blijft he? Dat is heel, heel belangrijk. Ik geloof daar ook in, dat dat hier in de groep blijft, ik heb daar het volste vertrouwen in. * Mannekes nog eens bedankt voor jullie begrip en veel vertrouwen * Monia, ook bedankt voor uw vertrouwen, want gij hebt uw leven hier ook op tafel gelegd, waarop Monia antwoordt 'Maar niet helemaal' en de groepsbegeleidster reageert 'Maar dat moet ge niet ineens allemaal doen.'* Dit voorbeeld illustreert ook hoe de groepsbegeleidster het procesmatig karakter, het niet onmiddellijk alles moeten en/of kunnen vertellen, in de groep ter sprake brengt.

Afgaand op de bevraging van de deelnemers blijkt het vertrouwen in elkaar bijzonder groot te zijn. Alle deelnemers hebben een uitgesproken of in belangrijke mate vertrouwen in de groepsbegeleidster en het merendeel (24/27) ook in de andere deelnemers. Slechts 3 deelnemers (van groep 1) uiten hun twijfel over hun vertrouwen in de andere deelnemers. Bovendien slagen zowel de groepsbegeleiders als de deelnemers er in belangrijke mate in om de deelnemers tijdens de bijeenkomsten op hun gemak te stellen (respectievelijk 27/27 en 25/27). Verder, in punt 5.3 en 5.4, bespreken we nog andere facetten van het functioneren van de begeleidster en de deelnemers. We brengen daarbij ook de betekenis die de deelnemers aan de groepsbegeleidster en aan de andere deelnemers toekennen in kaart.

Het uitgesproken vertrouwen in de anderen en het feit dat anderen hen ook op hun gemak konden stellen, betekent niet dat al deze deelnemers zich ook altijd heel goed voelden tijdens de bijeenkomsten. Ongeveer 1/3 van de deelnemers voelde zich soms tot heel vaak minder goed. Ze drukken dat onder meer in de volgende bewoordingen uit: *'Het was zwaar. * Het was belastend. * Het bracht lastige dingen die gebeurd zijn opnieuw in herinnering. * Ik had schrik voor de reacties van de anderen. * Ik had weinig zelfvertrouwen, ik ben eerder een gesloten type. * Ik had het moeilijk met de gekregen hulp omdat ik dat zelf nooit zou kunnen teruggeven.'* Het merendeel van deze deelnemers pint zich echter niet vast op de voor hen moeilijke momenten of ervaringen. Globaal beoordeelt immers meer dan de helft van de deelnemers (19/26) de sfeer van de bijeenkomsten positief. Ze rapporteren in dat verband: *'Het was goed om bij elkaar te zijn. * Het deed goed om eens te kunnen praten en naar elkaar te luisteren. * Er kon al eens gelachen worden. * Het deed deugd.'* De resterende 7 deelnemers keken met gemengde gevoelens

op de bijeenkomsten terug en getuigen daarover in termen van: *'Goed, maar toch soms ook gespannen. * Goed, maar de groep hing niet echt aan elkaar. * Soms een beetje saai.'* Een dergelijke beleving vinden we hoofdzakelijk in groep 3 terug. De helft van deze groep (4/8) rapporteert een combinatie van positieve en negatieve gevoelens t.a.v. de bijeenkomsten.

Laatst vermelde bevindingen, in het bijzonder de gespannen sfeer waarnaar verschillende deelnemers van groep 3 verwijzen, plaatst vragen bij het eerder bijna volmondig onderschreven vertrouwen in de andere deelnemers. Te meer omdat, zo blijkt ook uit de observaties, de aangehaalde spanning in groep 3 niet zozeer te maken heeft met bijvoorbeeld inhoudelijke meningsverschillen, maar precies met de wijze waarop de deelnemers zich t.o.v. elkaar opstellen, de conflicten en het wantrouwen tussen bepaalde deelnemers. Merk op dat dit voor verschillende moeders ook één van de redenen was om af te haken (supra, 4.4). Bovendien zeggen tijdens het interview ook 2 deelnemers dat ze bepaalde informatie inzake de opvoeding van de kinderen niet in de groep willen bespreken. Ondanks het feit dat de groepsconflicten heel uitdrukkelijk in het begin van de reeks ter sprake werden gebracht, blijft de samenstelling en het functioneren van de groep een heikel punt. Tot in de 12^e bijeenkomst (op totaal van 15) worden in de pauze of voor of na het groepswerk vragen gesteld bij de aanwezigheid en opstelling van bepaalde deelnemers of worden daarover non-verbale signalen uitgezonden (bv. oogopslag, elkaar aanstoten, wat ons ook tijdens het interview door één van de deelnemers bevestigd werd). We zien m.a.w. het gerapporteerde vertrouwen niet over heel de lijn tot uiting komen in de wijze waarop de deelnemers zich t.o.v. elkaar opstellen. Dit neemt niet weg dat ook in deze groep, zij het na enig uistel, heel wat vertrouwelijke ervaringen worden uitgewisseld en intense en krachtige groepsdiscussies ontstaan. In tegenstelling tot groep 1, zien we dit beeld evenwel niet over de hele reeks bevestigd.

Verder ingaand op de groepskenmerken merken we op dat ook in groep 2 heel wat vertrouwelijke ervaringen uitgewisseld worden. De gesprekken bereiken echter niet dezelfde intensiteit als in groep 1 en 3. Bepaalde thema's werden in groep 2 wel grondig besproken, maar minder in termen van rechtstreekse wisselwerking of in interactie met elkaar. Ook voor het aanbrengen van de gespreksthema's was veelal een uitdrukkelijke aansporing van de groepsbegeleidster nodig. Deze terughoudendheid of schroom zagen we veel minder in de 2 andere groepen. Daar traden telkens verschillende deelnemers op de voorgrond en dat zowel voor het inbrengen als het bediscussiëren van (nieuwe) thema's.

Na deze meer globale bespreking van het procesmatig werken, is nu de concrete uitwerking aan de orde. Dit brengt ons bij de analyse van de verschillende processen die we in het theoretisch kader beschreven (supra, 2.4.3). Aangezien het ‘activerings-, wervings- en toeleidingsproces’ en de uitkomsten van dit proces in hoofdstuk 4 beschreven werden, laten we dat hier buiten beschouwing. We richten ons op de volgende, door elkaar heen vloeiende, processen: uitwisselen van ervaringen en verwachtingen, structureren en verhelderen van ervaringen en verwachtingen en inbrengen van nieuwe perspectieven. Alles wat naar de evaluatieprocessen verwijst, nemen we niet hier, maar in punt 5.5 op.

Uitwisselen van ervaringen en verwachtingen

Over de hele reeks heen vonden nagenoeg alle deelnemers dat ze van de groepsbegeleidster (24/27) en van de andere deelnemers (21/27) voldoende kansen kregen om hun verhaal te vertellen. Slechts een beperkt aantal (respectievelijk 2 en 5) twijfelde daaraan en 1 deelnemer vond dat dit niet het geval was. Laatst vermelde deelnemer vond dat noch de groepsbegeleidster, noch de andere deelnemers daartoe meer inspanningen hadden moeten leveren. Ze stelde dat de problematiek en de vragen van de andere deelnemers meer aandacht vroegen en ook mochten krijgen dan haar eigen ervaringen en bekommernissen. De meeste deelnemers vonden ook dat zowel de groepsbegeleidster als de deelnemers (24/27) hen toelieten om, aansluitend bij de door de andere deelnemers ingebrachte problemen of thema’s, hun eigen ervaringen in te brengen. De analyse van de bijeenkomsten bevestigt dit beeld. De bijeenkomsten zijn doordrongen van een aaneenschakeling van ervaringen van verschillende deelnemers (cf. verder, 5.2). In die zin slaagt het groepswerk er ook in om een effectieve uitwisseling van ervaringen en verwachtingen tussen de deelnemers te realiseren.

De vaststelling dat nagenoeg alle deelnemers vonden dat ze met hun verhaal aan bod konden komen en dat het merendeel van de deelnemers zich ook op hun gemak gesteld voelde (supra), betekent niet dat alle deelnemers van meet af aan een even grote inbreng hebben in het groepswerk. Voor verschillende deelnemers gaan er meerdere bijeenkomsten over alvorens ze meer actief aan het groepsgesprek deelnemen en hun ervaringen en verwachtingen delen. Vaut die optiek is het belangrijk dat de groepsbegeleiders elke keer opnieuw de deelnemers uitnodigen om hun verhaal of ervaringen te vertellen. De groepsbegeleiders volgen daarvoor verschillende sporen. Soms richten ze zich in het bijzonder tot deelnemers die weinig aan bod komen, door

bijvoorbeeld uitdrukkelijk naar hun ervaringen, hun beleving, vragen en problemen te vragen: *'Hoe is voor jou de voorbije week geweest? * Wat denk jij daarvan? * Jij hebt ook dat probleem gehad, hoe ben jij daarmee omgegaan? * Vertel eens wat, als we het mogen weten he'*. Soms maken de groepsbegeleidsters daarbij ook gebruik van hun voorkennis. Ze proberen in te pikken op informatie, thema's of vragen die in voorafgaande individuele contacten (huisbezoek of telefonisch contact) ter sprake werden gebracht. De groepsbegeleidsters gingen daarmee respectvol om. Zonder het specifieke probleem of de vraag te benoemen, maar wel verwijzend naar het individuele gesprek dat ze daarover hadden en/of verwijzend naar de beleving van de deelnemster, vroegen ze of de deelnemster dat ook in de groep wilde bespreken. Bijvoorbeeld: *'Dat probleem waarover je me gisteren belde, wil je daar iets in de groep over vertellen?'* * *'Het was niet gemakkelijk voor jou, het was lastig, wil je er iets over zeggen?'* Alle deelnemsters gingen hier op in en dat na al dan niet aandringen van de andere groepsleden of ondersteuningsmoeder, zoals bijvoorbeeld *'Het is moeilijk voor ons om je te helpen, als we niet weten wat je probleem is.'* Bij de start van het groepswerk zien we dat de openheid van de ondersteuningsmoeders en ancients (deelnemsters die in het verleden al deelnamen aan het groepswerk) een goede impuls gaf aan het groepsgesprek. Ze wisselden spontaan hun ervaringen inzake de opvoeding én het groepswerk uit. Het gaf niet alleen een idee van de mogelijke inhoudelijke inbreng van de aanwezigen, het illustreerde ook de eigenheid van het groepswerk: de ervaringen, vragen en bekommernissen van de groepsleden vormen het vertrekpunt. We zagen dit het sterkst naar voren komen in groep 1, waar voor een lange periode 2 ondersteuningsmoeders actief waren. We zien hier dat verschillende betrokkenen *'het op een positieve manier mensen verleiden tot deelname'* (Orobio de Castro, 2004) weten te vertalen in *'het op een positieve manier mensen verleiden tot mededeelzaamheid'*. Om te weten of er al dan niet van een te indringende aanpak sprake is, werd de deelnemsters gevraagd of er momenten waren dat de groepsbegeleidster, dan wel de deelnemsters, graag meer wilden weten uit hun persoonlijk leven dan dat ze er zelf over wilden vertellen. Ruim de helft van de deelnemsters antwoordt ontkennend (respectievelijk 16/27 en 22/27 deelnemsters). Inzoomend op de indringendheid van de groepsbegeleidster, vonden 10 van de 11 deelnemsters die een dergelijke ervaring hadden gehad, dat geen probleem of zelfs positief. Zo zei een moeder dat je zelf nog altijd kon beslissen of je het al dan niet ook in de groep vertelde. Anderen vonden het noodzakelijk dat de groepsbegeleidster net iets meer ontlokte om er zo ook aan te kunnen werken: *'Dat was wel wat vervelend, maar het is voor jezelf het beste. * Ze moet het er soms uitsleuren,*

*maar je kan er dan wel iets aan doen' * 'Ik vond dat positief, dat was om je te helpen.'* Eén moeder stond er ambivalent tegenover. Ze begreep dat het haar wellicht verder kon helpen, maar ze vond het wel moeilijk om die informatie te delen. Deze eerder negatieve betekenisverlening is ook aan de orde bij de 5 deelnemers die vonden dat de andere deelnemers soms meer wilden weten dan ze zelf wilden vertellen.

Structureren en verhelderen van ervaringen en verwachtingen

Uit de observaties blijkt dat niet alleen de groepsbegeleidster, maar ook de deelnemers actief deelnemen aan het proces waarin de ervaringen en verwachtingen gestructureerd en verhelderd worden. Zo duiden bijvoorbeeld de deelnemers de ingebrachte ervaringen en verwachtingen aan de hand van de eigen ervaringen en verwachtingen of stellen ze veelvuldig vragen aan elkaar: *'Wat was er dan precies gebeurd? * Was dat de eerste keer? * Is dat wat dat het laatste jaar gebeurd is wat dat ge nu vertelt? * Vindt jij dat ge er alleen voor staat? * Blijft jullie relatie goed? * Spelen er voor jou niet nog te veel gevoelens mee? * Hebben jullie een gezamenlijk budget? * Heeft hij - nieuwe partner - ook kinderen? * Stopte dat - steel - gedrag na het geven van zakgeld? * Hoe heb je dat - groot worden, lichamelijke ontwikkeling - precies aan je dochter uitgelegd?'* Bijna alle deelnemers (24/27) bevestigen bovendien dat ze zowel van de groepsbegeleidster als de deelnemers de kans kregen om bij het verhaal van anderen vragen te stellen.

Inbrengen nieuwe perspectieven

Het is niet alleen aangewezen dat de concrete verhalen gestructureerd en verhelderd worden, ook verschillende perspectieven moeten uitgelicht en ingebracht worden (supra, 2.2.2). De groepsbegeleiders zijn daarbij een belangrijke hefboom. Zij moeten de deelnemers stimuleren om nieuwe perspectieven in te brengen of kunnen daartoe zelf een aanzet geven. Van de groepsbegeleiders vraagt dit dat ze inzicht hebben in de mogelijke verschillende perspectieven en de wisselwerking tussen de verschillende betrokkenen in de opvoeding (bv. kinderen, moeder, vader, familie enz.). Ze kunnen daarbij terugvallen op de inzichten vanuit de eerder beschreven theoretische kaders: de transactionele en ecologische visie op gezinsopvoeding en de contextuele gezinstheorie (supra, 2.1.3). Inhoudelijk betekent dit dat zij zowel betekenissen en/of invloeden vanuit de (ruimere) context, als betekenissen en/of invloeden van binnen het gezinnen ter sprake en ter discussie moeten kunnen stellen. We denken dan bijvoorbeeld aan maatschappelijke verwachtingen inzake schools functioneren, de positionering van hulpverleners,

beleidsbeslissingen op lokaal en hoger niveau enz. Inzoomend op de gezinsinterne factoren kunnen we onder meer verwijzen naar de betekenis van en de relatie met de partner, het persoonlijk functioneren (bv. zelfzorg) en de verschillende opvoedingskwaliteiten (bv. liefde, warmte en empathie, een goede verstandhouding, autonomie, grenzen stellen, maar ook zelfbewustzijn en zelfvertrouwen) die de ontwikkeling van kinderen ten goede kunnen komen.

Het Parental Awareness Interview, een instrument dat peilt naar de concepties of opvattingen over kinderen, de ouder-kindrelatie en het ouderschap (supra, 3.3.1), laat ons toe om zicht te krijgen op de mate waarin opvoeders (begeleidsters) opvoeden zien als een voortdurende wisselwerking tussen verschillende betrokkenen op verschillende niveaus en hun perspectieven. De scores weerspiegelen het redeneringsniveau en gaan van 1 (de egoïstische oriëntatie of het zelf-perspectief) tot en met 4 (de interactionele oriëntatie of het systemen-perspectief). De ene groepsbegeleidster haalt een gemiddelde score van 2,98, de andere 3,31. Beiden redeneren m.a.w. niet vanuit zichzelf, het zelf-perspectief of een egoïstische oriëntatie (niveau 1). De groepsbegeleidster met score 2,98 redeneert in beperkte mate nog vanuit gewoontes, tradities, regels en normen die de maatschappij of bepaalde groepen daarbinnen voorschrijven (niveau 2), maar laat zich in belangrijke mate leiden door het kindperspectief, door de positie en de behoefte van het kind (niveau 3). Bij de andere groepsbegeleidster is dit laatste nog meer uitgesproken aanwezig. Voor beide groepsbegeleidsters is het hoogst behaalde niveau 4, de interactionele oriëntatie. Ze zijn zich bewust van de wisselwerking, de wederzijdse beïnvloeding tussen ouders en kinderen en tussen verschillende perspectieven. Ze slagen er echter niet altijd in om dat niveau te halen. Merk op dat de scores van de groepsbegeleidsters beduidend hoger zijn dan de gemiddelde score van de deelnemers (1,73 bij de start van het groepswerk, zie 4.5.4) en ook hoger dan de gemiddelde score die in ander onderzoek varieert van 2,15 tot 2,38 (Deković, 1996; Newberger en Cook in Deković & Janssen, 1994; Tavecchio et al., 1997).

De beide groepsbegeleidsters hebben niet alleen een goed inzicht in de verschillende perspectieven en de wisselwerking daartussen, ze slagen er ook in om die in het groepswerk in te brengen, te vertalen of te duiden. Zo zegt Katie bijvoorbeeld in de tweede bijeenkomst van groep 2: *'... dat is duidelijk. Streng zijn, dat is voor iedereen anders en dat is ook een stukje dat de groep kan bieden. Dat is samen bekijken, wat is dat, hoe kijkt iedereen daar naar, iedereen op een verschillende manier'*. Meermaals vragen de groepsbegeleidsters

uitdrukkelijk naar de betekenis van de aangehaalde situatie voor de andere betrokkenen zoals de kinderen, partner, de ouders, de leerkracht, de hulpverlener enz. of brengen ze nuances in: *‘Welke invloed heeft het financieel met uwe rug tegen de muur staan? ... Hoe doen jullie dan tegenover jullie kinderen?’* of *‘Hoe zal dat kind zich voelen?’* (Het kind dreigde na een ruzie met zijn vader dat het niet meer zou komen en zijn stiefmoeder reageerde met de woorden: ‘dan kom je niet meer, dat is er dan weer enen minder.’)

Niet alleen de groepsbegeleidsters brengen nieuwe perspectieven ter sprake, ook de deelnemers en ondersteuningsmoeders doen dat. Ze doen dit bijvoorbeeld door in hun aansluitende getuigenis in te zoomen op de betekenisverlening van het kind, de partner of andere betrokkenen: *‘Kinderen die willen niet liever dan dat papa en mama terug bij elkaar gaan. * Ik ben een moeder, ik moet zien dat hij - om te vermijden dat hij uitgelachen wordt - met propere kleren naar school gaat. * Voor dat kind is dat wel erg, hij zit twee jaar bij dezelfde kinderen, maar zij gaan over en hij moet blijven zitten.’* Soms doen ze dit door andere perspectieven uitdrukkelijk te bevragen of aan te halen: *‘Is dat - verblijf bij ex-partner - veilig voor de kinderen? * Maar gij zijt de volwassene. * Je moet dat ook anders bekijken, van hoe was ik als kind en dan kunt ge u ook in de plaats zetten van uw eigen kind.’* Ze spreken andere deelnemers ook aan op hun verantwoordelijkheid of gaan in tegen veralgemeningen (zie Bijlage 15).

De volgende voorbeelden illustreren hoe de groepsbegeleidsters, verwijzend naar de ouderlijke verantwoordelijkheid, het ouderperspectief wat scherper proberen te stellen: *‘Is het niet haar verantwoordelijkheid als moeder om met haar kinderen te eten? * We moeten kinderen - met beperkte mentale mogelijkheden die het gevaar van bepaalde situaties of de gevolgen van hun gedrag niet altijd kunnen inschatten - beschermen. * Het is je verantwoordelijkheid als moeder dat je dat gesprek - over betekenis van plaatsing in internaat voor moeder én kind - met je kind voert * Ik denk dat het hier belangrijk is dat gij in de plaats van uw kinderen grenzen gaat stellen. * Jullie nemen de plaats in van dat kind en daarvoor zitten we hier, want wij zijn verantwoordelijk. * Ja, ziet ge die consequentie van die opvoeding - kinderen steeds ‘hun plan laten trekken’, waardoor vraag naar bv. tussendoortje niet meer gesteld wordt, ze voortdurend dingen die ze wensen uit de kast halen - ... Ik vond het een schitterend gesprek, bedankt voor jullie inbreng en jullie wederzijdsheid, maar we zijn er nog niet uit he, ik maak me zorgen om je kind, ik maak mij daar echt zorgen over, wie nog? ... Daar moeten we een grens zoeken.’*

De groepsbegeleidster bevestigen en danken de deelnemers ook uitdrukkelijk voor het (al dan niet spontaan) inbrengen van een andere kijk of een ander perspectief en/of het expliciteren en bevragen van de ouderlijke verantwoordelijkheid: *'Dat is heel knap van u Marie dat gij daar - zoon geeft de indruk gemakzuchtig te zijn, maar moeder weet dat de omstandigheden het hem niet gemakkelijk maken - achter kijkt, dat is heel knap. * Maar iets wat dat ik wel knap vind, dat is dat ge de papa erbij betreft. * Ik vind het knap dat gij die nuances hier legt, zo van die man niet, maar er zijn nog mannen in de wereld die wel te vertrouwen zijn * Knap dat ge zo naar uzelf gaat - moeder zegt dat ze misschien onvoldoende aandacht besteedt aan de betekenis die de lichaamsveranderingen voor haar zoon heeft - naar uw eigen verantwoordelijkheid gaat ge nu.'*

Doorheen het groepswerk zien we dat het scherper stellen van het eigen aandeel of het expliciteren van de ouderlijke verantwoordelijkheid nooit de eerste insteek van een gesprek is en ook niet geïsoleerd aan de orde is. De eerder beschreven processen (uitwisselen, verhelderen en structureren van ervaringen) gaan daaraan vooraf en erkenning geven, betrokkenheid uiten en begrip tonen nemen daarbij een belangrijke plaats in (zie Bijlage 16). De groepsbegeleiders creëren a.h.w. eerst een fond, waarin het nieuwe perspectief of de mogelijk confronterende opdracht, zich kan verankeren.

Het inbrengen van nieuwe perspectieven is ook niet aan één bijeenkomst gebonden. In alle groepen zien we dat verschillende thema's soms over meerdere bijeenkomsten heen besproken worden. Dit illustreert het eerder vermelde procesmatige karakter van het groepswerk (supra, 5.1.2). Het opnieuw opnemen van een thema is veelal toe te schrijven aan de beperkte tijdsduur van een bijeenkomst om het thema in totaliteit en in de diepte te bespreken. Soms brak de groepsbegeleidster van groep 1 een thema af omdat ze in de discussie tot een patstelling kwamen. Dit deed zich onder meer voor bij het zoeken naar een antwoord op de vraag of ouders zich al dan niet moeten verontschuldigen tegenover hun kinderen. De groepsbegeleidster vroeg de deelnemers om thuis verder na te denken over dit thema en om het in één van de volgende bijeenkomsten opnieuw ter sprake te brengen. Aansluitend bij de besproken thema's geeft deze groepsbegeleidster ook punten mee waarover ze thuis verder kunnen nadenken en die in een volgende bijeenkomst besproken kunnen worden (bv. goede en negatieve eigenschappen van kinderen, wie ze als ouder willen zijn of hoe ze het als ouder willen doen). Het merendeel van deze thema's wordt effectief opnieuw opgenomen, al lukt dat niet altijd in de daarop volgende bijeenkomst.

Redenen daarvoor zijn: de veelheid aan nieuw aangebrachte thema's of het - op vraag van de deelnemers - centraal staan van een andere thematiek waarvoor een gastbegeleidster gevraagd werd (bv. over relatievorming). Het verder uitwerken of onderbreken en later weer opnemen van de aangebrachte thema's gaf niet alleen een nieuwe input aan de discussie, de discussie werd ook verder open getrokken, nieuwe elementen of perspectieven werden ingebracht en deelnemers wijzigden ook hun aanpak. We zien dit bijvoorbeeld bij Luna die ertoe gekomen is om zich t.a.v. haar zoon te verontschuldigen voor haar overdreven reactie op hem en bij Iris die de positieve betekenis van een plaatsing van haar zoon in een internaat ook van hem uit kan zien en verwoorden.

Uit het voorgaande blijkt dat de groepsbegeleiders op verschillende manieren met de verschillende perspectieven proberen te werken. Ingebrachte (nieuwe) perspectieven worden geduid, positief bekrachtigd, bevrraagd, bediscussieerd en dat over verschillende bijeenkomsten heen. Verder, in punt 5.2, zal blijken dat ze daarbij een brede waaier aan inhouden en thema's aansnijden. Dit alles betekent evenwel niet dat het kijken en handelen vanuit verschillende perspectieven, in elke groep even sterk geconsolideerd wordt. Vooruitlopend op de uitkomsten van het groepswerk (zie 6.2 en 6.3), vermelden we alvast dat 17 van de 26 deelnemers vinden dat ze in de loop van het groepswerk een andere kijk of perspectief op hun probleem of situatie kregen. Verhoudingsgewijs zien we dat aantal het sterkst vertegenwoordigd in groep 1: 9/12. Voor groep 2 bedraagt dat aantal 3/6 en voor groep 3 5/8. Deze bevindingen zien we ook weerspiegeld in de evolutie van het ouderlijk redeneren. Groep 1 gaat er het meest uitgesproken (significant) op vooruit (van 1,79 naar 1,98). Ook in groep 3 vertaalt zich dit in een significante vooruitgang (van 1,60 naar 1,76). Groep 2 gaat er echter nauwelijks (n.s.) op vooruit (van 1,84 naar 1,85). Vraag is hoe we deze verschillen kunnen verklaren. Dit brengt ons bij de voorwaarden voor het inbrengen en het verwerven van nieuwe inzichten en bij de factoren die dat belemmeren.

Voorwaarden voor het inbrengen en opnemen van nieuwe perspectieven (?)

Groep 1 haalde bij de start van het groepswerk reeds de hoogste score inzake het ouderlijk redeneren (supra, 4.5.4) en maakt tegen het einde van het groepswerk de meest uitgesproken vooruitgang (verder, 6.3). Groep 3, die bij de start de laagste score haalde, maakt evenwel ook een significante vooruitgang. Aangezien de gemiddelde beginscores bij de start niet significant van elkaar verschilden, kunnen we ons niet uitspreken over de rol van het basis ouderlijk redeneringsniveau. De evolutie in groep 1 en 2 laat vermoeden dat

de mate waarin deelnemers al dan niet reeds in staat waren om over hun eigen perspectief heen te kijken, geen impact heeft op de mate waarin de deelnemers zich op dat vlak verder ontwikkelen.

Op het niveau van de groepsbegeleiders kunnen we stellen dat hun hoog ouderlijk redeneringsniveau, hun capaciteit om verschillende perspectieven in te nemen en om de wisselwerking tussen verschillende perspectieven te onderkennen (zie p.190), niet garandeert dat in alle groepen even intens gewerkt wordt aan het inbrengen van nieuwe perspectieven en dat alle deelnemers zich deze inzichten eigen maken. In het vooronderzoek kwamen reeds een aantal belemmerende factoren aan het licht. De complexiteit van de aangebrachte problematiek kan ertoe leiden dat het gesprek vastloopt in het structurerings- en verhelderingsproces. Andere verklaringen zijn tijdsgebrek of een overload aan nieuwe getuigenissen of thematieken die maken dat de perspectiefferuiming en terugkoppeling naar de oorspronkelijke thematiek uit het oog verloren wordt (Nys & Vandemeulebroecke, 2003).

In het hoofdonderzoek komen verschillende van deze belemmerende factoren opnieuw aan de oppervlakte. Voor verschillende deelnemers is het de eerste keer dat ze uitdrukkelijk gevraagd worden om met anderen over hun ervaringen, bekommernissen en vragen te praten. Ze hebben tijd of verschillende bijeenkomsten nodig om over die drempel heen te gaan. We zagen meermaals dat, eens die drempel overschreden, een uitvoerig verhaal volgde. De emotionele beladenheid van de persoonlijke getuigenissen en/of de complexiteit van de aangebrachte thematiek, vragen dat de deelnemers ook effectief de tijd krijgen om hun verhaal te brengen. Ook het structureren en verhelderen van de aangebrachte thema's eiste heel wat tijd op. Aan het inbrengen van nieuwe perspectieven gaat m.a.w. een lang, tijdrovend en onmisbaar proces vooraf.

Vormt een groot aantal deelnemers en het mogelijk daarmee samenhangend tijdsgebrek een belemmering om alle thema's aan bod te laten komen en er in de diepte (inzicht- en perspectiefferuimend) aan te werken? We weten immers dat het exploreren en evalueren van de eigen praktijk een onmisbare schakel is in het proces dat zich richt op het bevorderen van de kwaliteit van het ouderlijk redeneren (Thomas, 1996). Tijdsgebrek is a.h.w. een constante in de evaluatie van ouderprogramma's (Barlow & Stewart-Brown, 2001) en komt ook in ons onderzoek als één van de tekortkomingen van het groepswerk

naar voren. Het wordt door meer dan de helft van de deelnemers aangehaald (verder, 5.6.1). Dit is evenwel niet gelinkt aan het aantal aanwezige deelnemers. Een grote groep betekent niet dat er minder tijd is om de thema's en vragen van de deelnemers aan bod te laten komen. Groep 1 kent immers gemiddeld genomen het grootste aantal aanwezigen: 10,17 tegenover 6,53 in groep 2 en 6,60 in groep 3 (supra, 4.3). En waar er in groep 1 een uitgesproken overwicht is van deelnemers die vonden dat hun thema's voldoende aan bod kwamen (2/3), is dat in de twee andere groepen voor precies de helft van de deelnemers het geval (verder, 5.2.3). Het deelnemersaantal is m.a.w. geen belemmerende factor.

Hoe kan het eerder vermelde verschil tussen de 3 groepen dan wel verklaard worden? Uit de observaties blijkt dat groep 1 er van meet af aan in slaagt om spontaan of op vraag van de groepsbegeleidster (die alle of een selectie van deelnemers aanspreekt) samen een thema te bespreken. Dit komt zowel tot uiting in het uitspreken van begrip, het elkaar bevragen (bv. vraag naar meer informatie over de situatie, reeds ondernomen stappen of aanpak), het toelichten van hun eigen situatie en beleving, het inbrengen van nieuwe perspectieven (bv. partner, ex-partner, kind) en het geven van adviezen. Van bij de start vonden de meeste deelnemers een goede aansluiting bij elkaar en was er een zeer grote openheid en betrokkenheid t.a.v. elkaar. We zien dat weerspiegeld in de emotioneel zwaar beladen thematiek die regelmatig ter sprake werd gebracht. Het daarmee gepaard gaande verdriet werd in bijna 3/4 van de bijeenkomsten van deze groep in tranen geuit. Mogelijk heeft dit de betrokkenheid op elkaar (nog verder) aangewakkerd. De confrontatie met verdriet en het kunnen delen in verdriet riep immers bezorgdheid op. Deze bezorgdheid werd meermaals door de deelnemers, de ondersteuningsmoeder(s) en/of de groepsbegeleidster, al dan niet expliciet, tijdens de bijeenkomsten uitgesproken.

Zowel de groepsbegeleidster als de deelnemers brachten meermaals die betrokkenheid op elkaar, de openheid tegenover elkaar en het belang daarvan, ter sprake. Zo zegt de groepsbegeleidster: *'Ik vind het ook schoon dat ge zo betrokken zijt, begaan zijt met de toekomst van Bianca, ja, en dat ge dat hier openlijk durft zeggen, ik wil jullie daar wel voor bedanken. * Niemand is hier verkeerd, de ene zegt haar mening, de andere zegt eens iets, Kelly zal wel uitmaken wat dat ze daarmee doet... als ge mekaar maar niet kwetst en als ge u gekwetst voelt, dan moet ge het zeggen.. * Wacht even, wacht even, ze is weer vertrokken onze locomotief. Ge moogt dat zeker vertellen want ik vind uwen inbreng heel goed,*

iedereen zijnen inbreng hier, want anders zou dat hier niet zo goed lopen.' Verder zullen we zien (5.3.3 en 5.5) dat de groepsbegeleidster regelmatig, al dan niet op vraag van de deelnemers, haar functioneren (als groepsbegeleidster, mens en ouder) ter sprake brengt en in vraag stelt. Ook de deelnemers verwoorden spontaan, vooral naar het einde toe van de reeks, de goede aansluiting en openheid zoals bv. *'Ge hebt het gevoel dat er nog mensen die problemen hebben, dat ge er niet alleen voor staat * Ik voel mij hier heel goed door de mensen die hier zijn ... ge trekt u daaraan op. * Ik vind dit geen gesprekken die ge met een professioneel doet ... dat is raar om te zeggen, maar dat zijn hier vriendinnen ... ge wordt verstaan ... ge zijt niet alleen.'* Ook in de interviews bevestigen de deelnemers van deze groep herhaaldelijk de openheid van de deelnemers en de betrokkenheid op elkaar: *'Zo ziet ge maar dat ge ook aan mensen kunt geven die ge totaal niet kent, dat ge daar verder aan denkt van hoe gaat het met die. * Ik vind dat we wel een band hebben ... als ge mekaar tegen komt, dan voelt ge die band wel en hetgeen dat er gezegd wordt, dat blijft dan allemaal onder ons, ik vind dat wel plezant, dat schept wel wat een band tussen elkaar. En ja dat is een gebeurtenis in uw leven waar dat ge op kunt terugkijken, ja toch wel een positieve ervaring vind ik.'* Verder, in punt 5.4, gaan we uitgebreider in op de opstelling en betekenis van de deelnemers voor elkaar.

Samenvattend en in navolging van Thomas (1996), kunnen we stellen dat in groep 1 de omgevingscondities die een inzietsveranderingen kunnen bevorderen (bv. zich gesteund, begrepen en gerespecteerd voelen, de blootstelling aan alternatieve manieren van denken enz.), het meest uitgesproken aanwezig zijn. Naast deze positieve omgevingscondities die zich tijdens de bijeenkomsten voordoen, is er ook sprake van een positieve omgevingsconditie die zich naast en aansluitend bij de bijeenkomsten voordoet: de huisbezoeken van de groepsbegeleidster. In groep 1 kwamen die verhoudingsgewijs het meest frequent voor (10/12) en ook in groep 3 heeft een respectabel aantal deelnemers (4/8) een huisbezoek gekregen (verder, 5.1.3). In groep 2 waren huisbezoeken eerder uitzonderlijk (2/6). Huisbezoeken maken het groepswork intenser en ook veel indringender omdat de aangehaalde thema's in de thuissituatie opnieuw of verder uitgeklaard kunnen worden (Thomas, 1996). Dit biedt bijkomende mogelijkheden om de nieuwe inzichten en perspectieven te verankeren.

5.1.3 Flexibel werken

Flexibel werken staat voor het inspelen op de verwachtingen en ervaringen van de deelnemers en dat zowel voor wat de inhoud betreft, als wat de activiteiten en

werkvormen betreft (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004). Deze omschrijving geeft onmiddellijk de sterke verwevenheid met het vraaggestuurd werken aan (verder, 5.2). Dat kwaliteitscriterium stelt immers dat de vragen en behoeften van de deelnemers centraal moeten staan. Inzake de inhoudelijke invulling beperken we ons hier tot een meer algemene analyse. In punt 5.2 zoomen we specifiek en dieper in op de inhoud en thema's.

Het opvoedingsondersteunend groepswerk is geen vooraf ingevuld programma (supra, 2.1.3 e.v.). De begeleiders krijgen een geheel van uitgangs- en handelingsprincipes aangereikt waarmee ze in het werken met de deelnemers aan de slag moeten gaan. De deelnemers bepalen effectief de inhoudelijke invulling van het groepswerk. Zij reiken de thema's aan waarover in het groepswerk gesproken wordt. Niet alle thema's komen dan ook in alle groepen terug. Zo komen bijvoorbeeld de thema's anticonceptie, relatievorming en seksuele opvoeding meermaals in groep 1 ter sprake, maar niet of slechts terzijde in de andere groepen. Ook financiële problemen zien we heel uitgesproken en meermaals aan bod komen in groep 1, terwijl dit in groep 2 en 3 minder frequent besproken wordt.

De deelnemers rapporteren dat ze een heel gevarieerd aanbod aan ondersteuning gekregen hebben. Er werd hen emotionele- en beoordelingssteun geboden, ze kregen informatie en/of advies enz. (verder, 5.3.2). De bevindingen inzake de gebruikte activiteiten en werkvormen om aan de ondersteuning vorm te geven, liggen in de lijn van het vooronderzoek (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Vooral het groepsgepraak neemt de bovenhand tijdens het groepswerk. De deelnemers brengen (al dan niet na uitdrukkelijke vraag) van de groepsbegeleidster een thema aan en vertellen hun ervaringen of problemen. Daarbij worden vragen gesteld en er wordt over gediscussieerd. De gestelde vragen omvatten het brede palet zoals door Bales (in Dekeyser & Baert, 1999, p.179) omschreven: vragen om richting (informatie, verduidelijking, bevestiging of herhaling) en vragen om meningen (standpunten, evaluaties, analyse, expressie van gevoelens). Ook andere taakgerichte interventies komen veelvuldig voor zoals het geven van informatie, het herformuleren van wat deelnemers meedelen of het parafraseren.

Op sociaal-emotioneel gebied worden, in termen van Bales, vooral positieve reacties gegeven door de groepsbegeleiders en de deelnemers. We zien dit bijvoorbeeld in het uiten van begrip en de bevestiging die ze geven: *'Dat is prachtig., Ik vind het al goed Kelly dat jij nu uw grenzen trekt, want het is niet gemakkelijk he?'* Negatieve reacties komen

echter ook voor. Deelnemers worden aangesproken op de geuite bedreigende (bv. te verregaande conclusies of adviezen), veralgemenende of negatieve reacties op of over deelnemers en/of hun kinderen. Vooral in groep 1 komen dergelijke interventies voor. Zowel bij meningsverschillen als op momenten dat verschillende deelnemers en/of ondersteuningsmoeders een uitgesproken gedrevenheid toonden om een situatie verhelderd, geanalyseerd en opgelost te krijgen, moest de groepsbegeleidster afremmend tussen komen. We zien dit in de volgende voorbeelden:

- *‘Zijn we niet wat te ver aan het denken nu, zouden we niet een stapje terug doen? ... Zo ver zijn we nog he Bianca? * Voorzichtig, niet te rap, niet te rap, hoe lang is dat al bezig? ... We gaan nog geen diagnose stellen hier - een deelnemer suggereerde Gilles de la Tourette - 2 april ga jij op consultatie en dan ga je iets horen.’*
- *‘Wacht efkes, en positief benaderen - of moeder er al dan niet problemen mee zou hebben als haar zoon homo zou zijn?’*
- *‘Ow, ow, ow, ge hebt het - als stiefmoeder al dan niet zorg voor kinderen van partner mee moeten opnemen - niet juist verstaan.’*
- *‘Wacht eens efkes Monia, wat zegt gij Iris? * Wacht eens efkes Luna, want ik denk dat ze nog bezig was.’*
- *‘Wacht - tegen Nathalie die door moeder weggelegd papiertje terug aan kind geeft - om efkes te onderbreken nu, hoe gaat ge het best om met een kind dat kwaad wordt en dat zijn goesting niet krijgt?’*
- *‘Wacht eens efkes, ik denk dat we hier een discussie aan het voeren zijn tussen mensen die wel hun partner vertrouwen en mensen die hem niet vertrouwen en dat misschien om bepaalde redenen die in het verleden gebeurd zijn. Daarna gaan ze op zoek naar de elementen, bij de partner en de moeders zelf, die ertoe kunnen bijdragen dat iemand al dan niet vertrouwen heeft in zijn/haar partner.’*

Naast de bovenvermelde verbale tussenkomsten of interventies, gebruiken de groepsbegeleiders verschillende andere communicatie- en werkvormen. Beide groepsbegeleiders verwoorden en/of bevragen de non-verbale signalen van de deelnemers of gebruiken zelf non-verbale communicatie om de deelnemers te ondersteunen of in het gesprek te betrekken. Voorbeelden daarvan zijn het bevestigend knikken, het achter de deelnemer(s) gaan staan en de handen op de schouders leggen. Het laatst vermelde voorbeeld kwam meermaals in groep 1 voor. Ook de deelnemers van deze laatste groep ondersteunden elkaar meermaals non-verbaal, door hun hand op de arm of hand van de deelnemer naast hen te leggen of een schouderklop te geven. Vooral in groep 1 is het gebruik van metaforen overvloedig aanwezig. Elke bijeenkomst nemen zowel

de groepsbegeleidster als de deelnemers beeldspraak in de mond: de rugzak (wat mensen meedragen, bv. *'haar rugzak is nog zo - doet gebaar - groot'*), een leven dat al dan niet over rozen (kan/moet) lopen, een put die een bodem heeft, een rode loper voor de kinderen willen leggen (bevreesd voor mogelijke homoseksualiteit van zoon en negatieve reacties die hij daar op zal krijgen). Het gebruik van metaforen brengt bovendien ook vaak een humoristische noot in het groepsgeprek zoals bijvoorbeeld *'Als ik u Luna nu zie, dat is toch meer dan een druppel vooruitgang?'* waarop Ghislaine reageert *'Dat is al een heel zwembad.'* en Luna *'Juist mijnen dolfijn ontbreekt nog.'* of de uitspraak van Monia *'Een vet varken weet toch niet dat een mager honger heeft.'*

Andere werkvormen zoals bijvoorbeeld het rollenspel of het werken met opdrachten is niet evident. Ze worden sporadisch aangewend. In groep 1 was er een rollenspel over het voeren van een goed gesprek met de partner (geen ontlading van verwijten) en een rollenspel over het voeren van een gesprek met het kind over seksualiteitsbeleving. In deze groep werd een opgestart rollenspel (hoe moeder en kind een warm gesprek kunnen voeren over de beleving van het al dan niet dik zijn en het feit dat het kind zijn eetgedrag moet aanpassen) vrij snel afgebroken omdat de deelnemster aangaf zich niet te kunnen concentreren en begon te wenen. Andere moeilijke, negatieve gebeurtenissen kwamen in haar op en vroegen een onmiddellijke ontlading (cf. eerder vermelde overload aan negatieve ervaringen, stressvolle gebeurtenissen). In groep 2 werd in een rollenspel de thematiek *'Hoe kan je een verbod beargumenteren en dat naar een kind overbrengen?'* opgenomen.

Opdrachten worden niet alleen sporadisch gegeven, ze worden ook niet altijd uitgevoerd en in de groep terug opgenomen of uitvoerig besproken. Veelal is dit toe te schrijven aan de nieuwe input (thema's, vragen) van de deelnemers (supra, 5.1.2) of aan het feit dat de deelnemers de opdracht niet uitgevoerd hebben. Zo dachten niet alle deelnemers van groep 1 thuis na over positieve en negatieve kenmerken van de kinderen en brachten niet alle deelnemers de gevraagde foto's van hun gezin mee. N.a.v. de eerste onuitgevoerde opdracht, probeert de groepsbegeleidster een nieuwe stimulans te geven door het gebruik van (huiswerk)schriftjes te suggereren (BK15). Ook dat vindt, zoals uit Bijlage 17 blijkt, geen ingang. Verschillende deelnemers uiten op subtiele en humoristische manier hun bezwaren, waaronder bijvoorbeeld *'Waar moeten we dat dan leggen om dat niet te vergeten?'* of *'Het is maar 3 keren meer.'* Het is niet uit te maken of het werken met een dergelijk schriftje voor deze groep zinvol zou geweest zijn. Het laatst vermelde bezwaar

wijst er alvast op dat er geen routine of goede strategie meer opgebouwd zou kunnen worden voor het gebruik ervan (cf. eerst vermelde bezwaar).

We zien de flexibele houding van de groepsbegeleiders meer uitgesproken vertaald in de wijze waarop ze erin slagen om het gedrag van één of meerdere aanwezige kinderen als gespreksthemata op te nemen. Aangezien het één van de wezenlijke opdrachten is van de groepsbegeleider om de betrokkenheid van kinderen in het initiatief te garanderen (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004, p.77), bespreken we dit in een afzonderlijk punt (verder, 5.1.4).

De groepsbegeleiders voeren, al dan niet op vraag van de deelnemers, ook individuele gesprekken met de deelnemers. Deze gesprekken gaan verder dan het tweewekelijks telefonisch herinneringscontact voor de eerstvolgende bijeenkomst en worden meestal tijdens een huisbezoek gevoerd. Iets meer dan de helft van de deelnemers (16/26) heeft minstens één keer een uitvoerig tussentijds individueel gesprek met de groepsbegeleider gehad. In groep 1 is dat voor 10 van de 12 deelnemers het geval, in groep 2 voor 2 van de 6 en in groep 3 voor 4 van de 8. Van de 12 deelnemers die geen huisbezoek van de groepsbegeleider kregen, drukte slechts 1 moeder (groep 2) haar ongenoegen daarover uit. Ze vond dat de groepsbegeleider niet alleen bij de afhakers op huisbezoek moest gaan. Volledigheidshalve merken we op dat de deelnemers van groep 1 en 2 ook bij de ondersteuningsmoeders terecht konden voor individuele ondersteuning. Voor precies de helft van deze deelnemers was dat het geval: 5/12 van groep 1 en 4/6 van groep 2. Voor groep 3 was een dergelijk aanbod niet mogelijk omdat er in hun groep geen ondersteuningsmoeder ter beschikking was.

Aansluitend bij de individuele gesprekken toont zich nog een ander aspect van het veelzijdig werken van de groepsbegeleiders: hun opstelling als brugfiguur. Beide groepsbegeleiders namen deze rol op. Ze gingen bijvoorbeeld mee met de moeders op gesprek bij de kinderarts, de maatschappelijk werk(st)er van het OCMW (bv. budgetbegeleiding), de directeur van de school (bv. betaling van de schoolrekeningen), de sociale dienst van het ziekenfonds (bv. werking van systeem van maximumfactuur), het Comité Bijzondere Jeugdzorg. De uitkomsten van deze gesprekken worden in het hoofdstuk over de resultaten van het groepswerk (verder, 6.8.3) besproken.

Naast de hiervoor besproken werkvormen die een plaats vinden in het formele ondersteuningsaanbod, zijn er tijdens het weekend of in de vakantie ook verschillende informele groepsbijeenkomsten en groepsoverstijgende activiteiten (bv. moederfeest in de nieuwjaarsperiode, vakantieuitstap, driekoningenfeest, swingontbijt, karaoke). Ze overbruggen de (lange) vakantieperiodes waarin er geen formele groepsbijeenkomsten zijn. Daarnaast bieden ze de deelnemers, de groepsbegeleiders en de organisatie de mogelijkheid om op een informele wijze kennis te maken met elkaar. Zowel in het voor- als in het hoofdonderzoek drukten verschillende deelnemers hun behoefte aan dergelijke informele activiteiten uit. Vooral in groep 1 is er een redelijk grote deelname aan deze activiteiten: 10 van de 13 deelnemers namen, al dan niet met hun hele gezin, aan minstens twee van deze activiteiten deel. In groep 2 en 3 bedraagt dat aantal respectievelijk 2/9 en 5/8. Zoals eerder vermeld (supra, 4.2.3), is de tevredenheid over deze informele activiteiten zeer groot. De beperktere deelname in groep 2 en 3 is in belangrijke mate toe te schrijven aan het niet kunnen overbruggen van de verplaatsingsmoeilijkheden én het beperkter aanbod voor hen. Verschillende initiatieven werden immers vanuit een samenwerkingsverband tussen verschillende organisaties op gemeentelijk niveau genomen en werden ook enkel voor 'inwoners van de gemeente' open gesteld. Middelen en bijgevolg ook initiatieven, blijven m.a.w. aan gemeentegrenzen gebonden. Een goede samenwerking met andere diensten en organisaties (cf. mesoniveau in het kwaliteitskader: relatie van de organisatie tot de context), resulteert m.a.w. niet automatisch in grens- of gemeenteeverschrijdend werken.

5.1.4 Kinderen betrekken

Twee indicatoren zeggen ons iets over het betrekken van de kinderen in het groepswerk: het inbrengen van het kindperspectief en het interrelationeel karakter van opvoeden en de activiteiten voor of samen met de kinderen. Het laatst vermelde aspect wordt slechts in beperkte mate door vzw De Keerkring opgenomen. Aan de formele groepsbijeenkomsten kunnen enkel de niet-schoolgaande kinderen deelnemen en aan het beperkt aantal informele, al dan niet groepsoverstijgende, bijeenkomsten kunnen alle kinderen deelnemen (zie 2.4.2). In de praktijk blijkt dat in beide gevallen het merendeel van de in aanmerking komende kinderen effectief aanwezig is.

Uit het vooronderzoek bleek dat de aanwezigheid van kinderen tijdens de groepsbijeenkomsten voor afleiding kan zorgen en de implementatie van het structurerings- en verhelderingsproces belemmert (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Ook tijdens het

hoofdonderzoek stelden we vast dat het gedrag van één of meerdere kinderen het groepsgesprek kan onderbreken. Net deze tussenkomsten grijpen de groepsbegeleiders aan om het kindperspectief en het interrelationeel karakter van opvoeden in het groepswerk in te brengen. Ze bevragen bijvoorbeeld het gedrag dat zich voordoet: *'Wat gebeurt er? * Wilt hij niet luisteren? * Waarom weent hij? * Wat heeft ze nodig?'* T.a.v. de niet aanwezige (veelal schoolgaande) kinderen kan enkel gewerkt worden met wat de moeders over hen vertellen. Ook t.a.v. deze groep kinderen zien we dat ook hun perspectief in het gesprek ingebracht wordt. Waar sommige moeders dat spontaan ter sprake brengen, doen anderen dat op vraag van de groepsbegeleidster of andere deelnemers. Voorbeelden daarvan zijn: *'Hoe denk je dat je zoon zich daarbij voelt? * Welke impact heeft dat - financiële problemen, geen contact meer met hun vader, nieuwe partner - op jullie kinderen?'*

Het gedrag van de kinderen vormt een aanzet om de betekenis ervan te verhelderen of te duiden en om de mogelijke aanpak te bespreken. Zo werd in groep 1 meermaals gezocht naar verklaringen voor kinderen die wenen (bv. omdat ze moe zijn, omdat ze iets niet mogen of omdat ze iets niet krijgen, zie Bijlage 18). In groep 2 werd gewerkt rond het storend gedrag van een kind dat niet ingaat op de herhaaldelijke vraag van moeder om te stoppen met het aan- en uitdoen van het licht en het open en dicht doen van de deur. In groep 3 is er een groepsinterventie t.a.v. een kind dat een stuk speelgoed vast heeft waarmee het niet mag spelen. De groepsbegeleidster formuleert soms ook concrete suggesties om met dat gedrag (bv. wenen, vermoeidheid, verveling) om te gaan. Voorbeelden zijn: *'Ga jij er eens mee wandelen? * Neem jij hem even over van haar zodat ze kan verder vertellen? * Neem hem maar op uw schoot en troost hem maar'*. De laatste suggestie kwam meermaals voor in groep 1. In één van de bijeenkomsten spoorde de groepsbegeleidster verschillende deelnemers aan om hun kind op schoot te nemen om de kinderen uitdrukkelijk het gevoel van nabijheid te laten voelen. In groep 1 en 2 kwam het ook meermaals voor dat een deelnemer of ondersteuningsmoeder spontaan - niet op vraag van de groepsbegeleidster of de betrokken moeder - de zorg voor een kind overnam.

De mogelijkheden die de aanwezigheid van de kinderen biedt om hun perspectief uitdrukkelijk in het groepswerk in te brengen, sluit negatieve reacties niet uit. De deelnemers zijn niet onverdeeld tevreden over de aanwezigheid van kinderen. Voor 8 van de 26 deelnemers belemmert de aanwezigheid van de kinderen het goede verloop van het groepswerk: *'Het is moeilijk om je aandacht bij het gesprek te houden, je te*

*concentreren. * Het verstoort de gesprekken. * Het werkt op mijn zenuwen.*' Zowel moeders die zelf één of meerdere kinderen meebrengen als moeders wiens kinderen niet aanwezig zijn, rapporteren dergelijke problemen. De laatst vermelde groep moeders kijkt veelal uit naar de groepsbijeenkomst als een rustig moment voor zichzelf, zonder de kinderen. De aanwezigheid van kinderen staat dat soms in de weg. Voor anderen roept vooral het hun inziens onvoldoende of niet ingrijpen door de moeder ergernis op (bv. niet reageren op storend gedrag, hun kind niet laten mee opruimen). Dit kwam zowel in groep 2 als groep 3 voor. Tegelijkertijd zijn verschillende van deze moeders zich er wel van bewust dat het vaak onvermijdelijk is dat jonge kinderen erbij zijn. Anders zou het voor veel van deze moeders niet mogelijk zijn om aan het groepswerk deel te nemen.

In het vooronderzoek wezen we al op het belang van een ondersteuningsmoeder, die dergelijke afleidingen kan opvangen door bijvoorbeeld met de kinderen te spelen, met hen naar het toilet te gaan enz. (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Een locatie waar de kinderen bijvoorbeeld in een aparte ruimte kunnen spelen, zou in dat verband soelaas kunnen bieden. Het opvangen van de kinderen in een aparte ruimte was praktisch onmogelijk. Mede t.g.v. de beperkte financiële middelen (zie mesosysteem of organisatieniveau in het kwaliteitskader) lieten de beschikbare locaties dat niet toe. Ook een locatie vlakbij bijvoorbeeld een speeltuin - zoals door één moeder gesuggereerd '*opdat de moeders niet naar de kinderen zouden moeten omkijken*' - was niet mogelijk. Bovendien ontnemt een aparte locatie ook de mogelijkheid om, zoals hiervoor aangegeven, meer direct te werken met het kindgedrag, de interacties tussen de kinderen én tussen de kinderen en hun moeders.

5.2 Inhouden en thema's

Voor de beoordeling van de inhouden en thema's van het opvoedingsondersteunend aanbod, worden in het kwaliteitskader voor opvoedingsondersteuning verschillende criteria opgenomen (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004). De kwaliteitscriteria 'dagelijkse opvoedingsthema's' en 'maatschappelijke duiding van opvoedingsthema's' zijn heel sterk met elkaar verweven en vloeien, zoals we in het vooronderzoek reeds konden vaststellen, uit elkaar voort. Om herhaling te vermijden, bespreken we deze twee criteria in één punt.

5.2.1 Dagelijkse opvoedingsthema's in een ruimere maatschappelijke context

Uit de analyse van de inhoudelijke thema's van de groepsbijeenkomsten blijkt dat in de drie groepen een brede waaier aan (dagelijkse) vragen van de deelnemers in het groepswerk ingebracht werden. Meer concreet betreft het: de kindontwikkeling (bv. intellectuele, sociaal-emotionele en seksuele ontwikkeling, al dan niet gerelateerd aan specifieke problematieken zoals ADHD, autisme enz.) de ouder-kindrelatie (bv. omgaan met grensovertredend gedrag), het functioneren als ouder (bv. al dan niet afwezigheid van de vader), de relatie tussen de ouders (bv. relatie ex-partner, nieuwe partner en betekenis voor de kinderen en stiefkinderen), relatie met de familie (bv. ouders, broers en zussen), relatie met het ruimer sociale netwerk waaronder de school (bv. contacten met ouders, al dan niet op gepaste wijze omgaan met specifieke problemen van de kinderen), de hulpverlening (bv. betekenis, belang, mogelijkheden en beperkingen), financiële situatie (bv. schuldbemiddeling, alimentatie) al dan niet in combinatie met tewerkstelling, woonomgeving (huisvesting, buurt) en ruimere maatschappelijke contextfactoren (bv. beleidsmaatregelen aangaande voorgaande thema's, overheersende en veroordelende ideaalbeelden inzake bijvoorbeeld de lichaamsbouw). Ook groepswerkgerelateerde thema's zoals bijvoorbeeld de opstelling van de deelnemers of het functioneren van de groepsbegeleidster komen ter sprake (zie ook 5.5). Ter illustratie geven we in de bijlagen een overzicht van al de gespreksonderwerpen van een bijeenkomst van groep 1 (Bijlage 19) en een bijeenkomst van groep 3 (Bijlage 20). Zoals eerder aangegeven staan de besproken thema's niet los van elkaar. Veelal vloeit het ene thema voort uit een eerder aangebracht thema. We zien daarbij een beweging in twee richtingen: (1) het opentrekken van bijvoorbeeld een kindproblematiek (bv. ontwikkelingsproblemen) naar de opvoedingscontext en de ruimere context (bv. hoe daar als ouder mee omgaan, betekenis voor broers, zussen en/of nieuwe partner, al dan niet nieuwe relatie aangaan, opvolging en aanpak in de school) en (2) vanuit ruimere contextaspecten (bv. problemen met de afbetaling van de schulden, huisvestingsproblemen) inzoomen op de betekenisverlening voor één van de betrokkenen (bv. betekenis en impact op de kinderen).

In het theoretische kader voor het groepswerk reikten we 4 inhouden aan die bij de concrete ingebracht kunnen worden: de ruimere sociale context (bv. steun omgeving, beeldvorming hulpverlening,...), het tijdsperspectief (verleden, heden en toekomst), het handelen (kind- en oudergedrag) en de betekenis (beleving, cognities, verwachtingen, motieven). Uit het

vooronderzoek bleek reeds dat meermaals, hetzij op initiatief van de groepsbegeleidster, hetzij op initiatief van de deelnemers, met deze vier inhouden gewerkt werd. Ook in het hoofdonderzoek zien we dat deze vier inhouden tijdens de bijeenkomsten aan bod komen. In het interview van de deelnemers vroegen we uitdrukkelijk of de ruimere context (cf. omgevingsinvloeden, steun) en het tijdsperspectief (cf. verleden - heden - toekomst) aan bod kwamen. Zowel het terugkijken naar de eigen kindertijd (het bespreken van het opvoedingsverleden) als de ruimere context kwam volgens meer dan de helft van de deelnemers aan bod (zie Tabel 13). Het werken met toekomstperspectieven werd door iets meer dan 1/5 van de deelnemers gerapporteerd.

Tabel 13: Karakteristieken van het ondersteuningsaanbod: inhoud van het aanbod

	groep 1 n=12^a	groep 2 n=6^b	groep 3 n=8	Totaal n=26
stilstaan bij mijn omgeving (bv. invloed, steun,...)	5	5	4	14
terugkijken naar eigen kindertijd	11	4	4	19
praten over toekomstverwachtingen	3	1	2	6

^a Van 1 deelnemer hebben we geen informatie.

^b Van 3 deelnemers hebben we geen informatie.

Vooral in groep 1 was het terugkijken naar de eigen kindertijd aan de orde. Het wordt door nagenoeg alle deelnemers gerapporteerd. In de twee andere groepen is dat verhoudingsgewijs minder het geval, maar toch nog altijd voor de helft of meer van de deelnemers. In groep 2 werd er volgens het merendeel van de moeders ook stil gestaan bij de invloed en/of steun van hun omgeving.

5.2.2 Aandacht voor verscheidenheid van opvoedingsmodellen

Verschillende voorgaande punten raken aan het criterium ‘aandacht voor verscheidenheid aan opvoedingsmodellen’. Vooral de wijze waarop de groepsbegeleiders met de aangebrachte thema’s omgaan illustreren dat. Er is niet alleen een uitvoerige en diepgaande bespreking van de aangebrachte thema’s, ervaringen of problemen (supra 5.1.2 en 5.2.1), ze bevragen ook veelvuldig verschillende aspecten van die thema’s (supra, 5.1.3). Door het stellen van open vragen, het bevragen van de betekenisgeving voor de verschillende betrokkenen (moeder, partner én de kinderen) en/of de terugkoppeling naar de voorgeschiedenis van de betrokkenen, proberen de groepsbegeleiders de opvoedingsprincipes en/of aanpak van de deelnemers te expliciteren. Het merendeel van de deelnemers bevestigt dat de groepsbegeleidster wel degelijk aandacht had voor hun eigen ideeën over opvoeding (23/27). Slechts 1 deelnemer twijfelt daaraan en 1 vindt van

niet. Twee deelnemers vonden dit item niet van toepassing. Ze vonden niet dat ze hun eigen ideeën over opvoeding naar voren moesten brengen.

Sporadisch brengen de groepsbegeleidsters, al dan niet op vraag van de deelnemers, hun eigen ervaringen in. Vier deelnemers beschouwen dit als een onderdeel van hun takenpakket. Ze verwijzen daarbij naar de voorbeeldfunctie die de groepsbegeleidster kan opnemen. Voor één van deze moeders had de groepsbegeleidster dat nog meer mogen doen.

Beide groepsbegeleidsters geven bij de voorbeelden uit hun eigen gezinscontext (bv. omgaan met kinderen die niet opruimen, kledijkeuze) ook aan wat en waarom ze bepaalde aspecten in de opvoeding belangrijk vinden. Ze verwijzen daarbij veelal naar de invloed van hun eigen voorgeschiedens en/of huidige gezinscontext. Eerder bleek reeds dat ze zich bewust zijn van de wisselwerking, de wederzijdse beïnvloeding tussen ouders en kinderen (supra, 5.1.2). Merk op dat aan deze dieperliggende concepties ook verder gewerkt wordt tijdens bijvoorbeeld supervisiemomenten of bijscholingsactiviteiten (bv. contextuele gezinstheorie). Ook andere topics, zoals het bewust worden van de eigen opvatting over goed genoeg ouderschap en de wijze waarop dit meespeelt in de interactie met de deelnemers, maken deel uit van supervisie- en vormingsactiviteiten.

Niet alleen tijdens de bijeenkomsten, ook in onze gesprekken met de groepsbegeleidsters blijkt dat ze zich bewust zijn over de wijze waarop ze naar opvoeding kijken en hoe dat kan meespelen in hun interactie met de deelnemers. Groepsbegeleidster Leen biedt ons een tekenend voorbeeld. Ze rapporteerde dat ze, met het oog op het zo goed mogelijk kunnen bespreken van het thema relatievorming en seksualiteit, een co-begeleidster en experte in dit domein inschakelde. Ze ervaaarde persoonlijke barrières en wou voorkomen dat haar persoonlijke opvattingen inzake deze thematiek de discussie onvoldoende ruimte zou geven. In zekere zin heeft ze door het inschakelen van een co-begeleidster op een positieve manier gekozen voor een veiligheid die tegelijkertijd ook optimale kansen bood om precies verschillende perspectieven in te brengen.

5.2.3 Vraaggestuurd werken

Reeds in het vooronderzoek bleek de sterke vraaggestuurde werking (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Elke bijeenkomst werd inhoudelijk ingevuld vanuit de ervaringen, vragen of bekommernissen van de deelnemers. Ook in het hoofdonderzoek komen we, op basis van de analyse van de transcripten van de groepsbijeenkomsten

(afoetsend wie de gespreksthemas inbrengt), voor de drie groepen tot dezelfde bevinding: in het groepswerk wordt gewerkt met of ingegaan op problemen of vragen van de deelnemers en vaak vloeit de ene aangebrachte thematiek ook uit de andere voort. Soms trekt de groepsbegeleidster de thematiek verder door en worden aanverwante of onderliggende thema's besproken. Zo werd bijvoorbeeld, aansluitend bij de getuigenissen van verschillende deelnemers van groep 1, voorgesteld om tijdens één van de volgende bijeenkomsten te werken rond mishandeling ('misse-handelingen'). Ook het thema relatievorming, seksuele opvoeding en anticonceptie werd 'gepland' tijdens verschillende bijeenkomsten opgenomen. Beide thema's werden onder leiding van een gastbegeleidster of experte inzake deze thematieken besproken. Het vooropstellen van een specifieke thematiek én de aanwezigheid van een gastbegeleidster sluit evenwel niet uit dat ook tijdens deze bijeenkomsten rond andere of nieuwe vragen of problemen van de deelnemers gewerkt wordt (bv. financiële problemen, problemen met ex-man, betekenis van en omgaan met kind met autisme, relatievorming enz.). Verschillende thema's (bv. relatievorming en seksuele opvoeding, steelgedrag van kinderen, al dan niet internaatplaatsing van kind) komen op vraag van de deelnemers meermaals als thema aan bod.

Iets meer dan de helft van de deelnemers bevestigt in de interviews dat de thema's waarover ze vragen hadden of ervaringen wilden uitwisselen, voldoende aan bod kwamen tijdens het groepswerk (zie Tabel 14 op de volgende bladzijde). Acht moeders rapporteerden dat een aantal thema's wel, maar andere dan weer niet of onvoldoende besproken werden. Eén moeder vond dat de thema's die zij besproken had willen zien, helemaal niet aan bod kwamen. Deze moeder had graag meer gewerkt rond persoonlijke en psychische problemen, haar opvoedingsverleden en de relatie met haar ouders. Ze is er zich weliswaar van bewust dat ze niet zo vaak aanwezig was (laatste 4 bijeenkomsten niet meer) en het moeilijk vond om aan het woord te komen. Eén deelnemer van groep 2 vond dat niet zozeer voor zichzelf, maar wel voor de andere deelnemers een specifiek thema onderbelicht werd. Aangezien heel wat deelnemers met een scheiding geconfronteerd werden, vond ze dat de bespreking van de consequenties of impact van een scheiding voor ouders en/of kinderen een hele bijeenkomst in beslag mocht nemen. Een expert inzake deze thematiek, zou de deelnemers verheldering kunnen bieden.

Tabel 14: Mate waarin de eigen thema's in het groepswerk aan bod kwamen

	groep 1 n=12^a	groep 2 n=6^b	groep 3 n=8	Totaal n=26
ja	8	3	4	15
sommige wel, andere niet	2	2	4	8
nee	1	-	-	1
niet bekend	1	1	-	2
Totaal	12	6	8	26

^a Van 1 deelnemer hebben we geen informatie.

^b Van 3 deelnemers hebben we geen informatie.

De 3 groepen vergelijkend, zien we vooral in groep 1 een uitgesproken overwicht van deelnemers wiens thema's voldoende aan bod kwamen. In de twee andere groepen is dat telkens voor precies de helft van de deelnemers het geval. De groeps grootte kan hier niet als verklarende factor ingeroepen worden. Het gemiddeld aantal aanwezigen bedraagt in groep 1 immers 10,17 tegenover 6,53 in groep 2 en 6,60 in groep 3 (supra, 4.4.2). Een kleinere groep is m.a.w. geen garantie dat iedereen voldoende aan bod komt of de eigen thematieken ter sprake kan brengen (zie ook p.195 e.v.).

Vooraf deelnemers van groep 3 uitten meermaals dat ze onvoldoende aan bod kwamen. Dit staat in contrast met wat we tijdens de groepsbijeenkomsten vaststelden en de analyse van de transcripten van de groepsbijeenkomsten. Kijkend naar de mate waarin welke deelnemer aan bod kwam, kregen over alle bijeenkomsten heen, alle deelnemers de kans om hun thema's of vragen in te brengen. Al de ingebrachte thema's of vragen werden ook effectief besproken. Het is weliswaar zo dat een aantal keer de thematiek van één van de deelnemers het merendeel van de tijd van een bijeenkomst in beslag nam. Daardoor kan de indruk ontstaan dat vooral andere deelnemers aan het woord waren. Uiteraard is het mogelijk dat de deelnemers die vonden dat ze te weinig aan bod kwamen, nog meerdere andere vragen hadden die ze niet tijdens de bijeenkomsten ter sprake konden brengen. Merk op dat groep 2 en 3 minder bijeenkomsten telden (15 tegenover 18 in groep 1) en precies in groep 3 meerdere bijeenkomsten grotendeels gewijd werden aan groepsproblemen (conflicten). Daardoor was er voor andere thema's minder tijd beschikbaar. Vraag is of meer bijeenkomsten een voldoende voorwaarde is voor het aan bod komen van alle relevante of door de deelnemers verwachte thema's. Op basis van de analyse van het procesmatig werken (zie 5.1.2), moeten we hierop ontkennend antwoorden.

5.3 Opstelling van de begeleidsters

Verschillende kwaliteitsindicatoren werpen licht op de wijze waarop de groepsbegeleidsters zich in het groepswerk opstellen, op de houding en de positie die zij innemen (zie Schema 1, p.65). Zo bespraken we reeds het flexibel (5.1.3) en vraaggestuurd werken (5.2.3). In dit punt staan we stil bij de globale beoordeling van de positie en de opstelling van de groepsbegeleidsters en de kwaliteitscriteria ‘faciliterende houding’ en ‘dialogale relatie’.

5.3.1 Globale beoordeling van het functioneren van de groepsbegeleidsters

De deelnemers beoordelen het functioneren van de groepsbegeleidsters uitermate positief. Dit blijkt zowel uit de antwoorden op de meerkeuzevragen over het functioneren van de groepsbegeleidster, als uit de wijze waarop de deelnemers in eigen woorden de betekenis van de groepsbegeleidster beschrijven (supra, 3.3.6).

De meerkeuzevragenlijst vormt een weerspiegeling van de uitgangs- en handelingsprincipes van het opvoedingsondersteunend groepswerk. Het merendeel van de bevroegde aspecten (o.a. mate waarin de groepsbegeleidster hen met respect behandelde, hen als gelijkwaardig zag, naar hen luisterde, zich kon inleven in hun situatie, begrip toonde, hen voldoende tijd gaf om hun verhaal te vertellen, deskundig is, hen aanmoedigde om vragen te stellen), waren in de 3 groepen en dus voor de beide begeleidsters, grotendeels tot uitgesproken aanwezig. Slechts uitzonderlijk rapporteren de groepsleden dat bepaalde aspecten in mindere mate of helemaal niet aanwezig zijn. Verhoudingsgewijs uit groep 1 zich het meest uitgesproken positief over de groepsbegeleidster (95,14% van de te scoren items tegenover 91,66% in groep 2 en 93,23% in groep 3). In groep 2 worden verhoudingsgewijs het hoogst aantal indicatoren vermeld als zijnde ‘niet aanwezig’. Dit aantal bedraagt weliswaar nog altijd maar 4,76% van het aantal te scoren items tegenover 1,74% in groep 1 en 1,04 % in groep 3. Voor groep 1 betekent dit dat 4 deelnemers voor 1 tot 2 items een negatief oordeel gaven, voor groep 2 waren dat er ook 4 en in groep 3 waren dat 2 deelnemers. Groep 3 heeft verhoudingsgewijs het hoogst aantal onbesliste uitspraken (6,25% tegenover 2,78% in groep 1 en 3,57% in groep 2). In het laatste geval twijfelen de groepsleden eraan of de groepsbegeleidster al dan niet het desbetreffende aspect realiseerde.

Het merendeel van de antwoorden op de open vraag naar de betekenis van de groepsbegeleidster, getuigen van een grote of positieve betekenis (24/26). Enkel in groep 2

is er een moeder die niet weet wat de groepsbegeleidster voor haar betekend heeft en is een andere moeder ontevreden over de groepsbegeleidster. Nagenoeg alle moeders omschreven de betekenis van de groepsbegeleidster aan de hand van een typerende karakteristiek. Het is opmerkelijk hoe verschillend beide groepsbegeleidsters getypeerd worden. We zien in deze verschillende typering en ook onze observatie-indrukken bevestigd.

Aan de groepsbegeleidster van groep 1 wordt een belangrijke emotionele betekenis toegekend. Ze wordt vooral getypeerd als een moederfiguur (7/12 deelnemers). De volgende uitspraken getuigen daarvan: *'Ze is zoals een moeder. * Ik denk een moeder, ja, een moederkloek van ons allemaal, ze is begaan met onze problemen, ze geeft moed, allé ja, een stimulans. * Dat is een tweede moeder. * Dat is zo'n moederke he ... dat ze dieper kan gaan in alles, ze is zorgzaam, de uitstraling dat ze heeft.'* Verschillende deelnemers brengen daarbij uitdrukkelijk de vergelijking met hun eigen moeder ter sprake, zoals bijvoorbeeld Tania die zegt: *'Zij kan helpen, tegenover mijn eigen moeder, daar heb ik nooit geen deftige hulp van gekregen'*. Telkens 1 moeder van deze groep typeert haar als *'een vertrouwenspersoon'*, *'een schat van een mens'*, *'een schooljuf'* of *'iemand die klaar staat en steun biedt'*. Verder zien we ook dat in deze groep verhoudingsgewijs, omschrijvingen zoals *'geen vooroordelen hebben'*, *'onpartijdig zijn'*, *'eerlijk zijn'*, *'oprecht zijn'*, *'te vertrouwen zijn'* het meest frequent gerapporteerd worden als horend bij het takenpakket van de groepsbegeleidster (zie Bijlage 21).

In de betekenis die de deelnemers van groep 2 en 3 aan hun groepsbegeleidster toeschrijven, is er geen karakteristiek die uitgesproken naar voren komt of door het merendeel van de deelnemers van deze groepen gerapporteerd wordt. De typering en worden in beide groepen telkens door 1, 2 of 3 deelnemers vermeld. Over de twee door haar begeleidde groepen heen, nemen weliswaar typering en die aansluiten bij het professionele karakter van het begeleiden de overhand. Voorbeelden daarvan zijn: *'professioneel'*, *'Het is een geruststelling dat er iemand bij is die ervoor geleerd heeft.'*, *'iemand die raad geeft'*, *'een raadgeefster'*. Anderen omschrijven de groepsbegeleidster in termen van *'een vertrouwensfiguur'*, *'een voorbeeldfiguur'*, *'een steun, iemand die klaar staat'*, *'een lieve'*, *'een schat van een mens'* of *'een goeie, waar je eens mee kan lachen'*.

5.3.2 Faciliterende houding

Uit de bespreking van het werkingsprincipe 'positief vertrekpunt' (5.1.1), bleek dat de groepsbegeleidsters slechts uitzonderlijk hun analyse naar voren schuiven en/of

onmiddellijk (ongevraagd) advies geven. Ze proberen vooral door het stellen van vragen mét de deelnemers een analyse te maken. De groepsbegeleidsters stellen zich niet op als degene die dé oplossingen of antwoorden aanbiedt, maar als iemand die samenwerkt met de deelnemers (zie 5.1.2, 5.1.3 en 5.2.3), als iemand die de mogelijkheden en voorwaarden schept voor het procesmatig empowerend werken (Vandemeulebroecke & Nys, 2001).

Het oordeel van de deelnemers over de mate waarin de groepsbegeleidster zich dominant opstelde, bevestigt het voorgaande. Het merendeel van de deelnemers (21/27) ontkende dat hun groepsbegeleidster zich dominant opstelde. Verschillende deelnemers formuleerden daarbij denkingen zoals *‘Dat zou niet goed zijn.’* of *‘De groepsleden moeten juist zelf aan het woord komen.’* Twee deelnemers spraken zich niet uit over het feit of de groepsbegeleidster zich al dan niet dominant opstelde, ze twijfelden. De resterende 4 deelnemers rapporteerden dat de groepsbegeleidster dominant was en vonden dat positief. Ze vinden het noodzakelijk dat een groepsbegeleidster *‘het gesprek in de hand houdt’*, *‘het gesprek probeert te leiden’* of *‘probeert bij te sturen waar nodig’*. Ze vullen de dominante opstelling in vanuit de groepsbegeleidende rol en niet in termen van bijvoorbeeld het overmatig aan het woord zijn of het inhoudelijk invullen van de bijeenkomsten (zie ook supra, 5.2.3).

Dat de groepsbegeleidsters zich op de achtergrond houden, blijkt ook uit de observaties en de analyse van de transcripten van de groepsbijeenkomsten. De deelnemers zijn het merendeel van de tijd aan het woord. Dit sluit evenwel niet uit dat de inbreng van de groepsbegeleidsters soms uitdrukkelijker op de voorgrond treedt en soms ook aangewezen is (supra, 2.2.2). We zien dat bijvoorbeeld bij het geven van informatie over specifieke thema’s of bepaalde procedures of bij het (al dan niet scherper) ter sprake brengen van nieuwe/andere perspectieven. Van al de bijeenkomsten zijn er slechts twee (de 10^e bijeenkomst van groep 1, en de 7^e bijeenkomst van groep 2) waarin de inhoudelijke inbreng van de groepsbegeleidster, in beide gevallen een ‘gast’begeleidster, de bovenhand kreeg.

Zoals in het punt ‘flexibel werken’ vermeld (supra, 5.1.3), moeten de groepsbegeleidsters ook op het vlak van activiteiten en ondersteuningsvormen, flexibel inspelen op de behoeften van de deelnemers. Dit betekent dat ze met een breed palet aan activiteiten en ondersteuningsvormen moeten kunnen werken of daartoe stimulansen geven. De beide groepsbegeleidsters blijken daar in de praktijk ook in te slagen. De deelnemers geven

immers aan dat ze een heel gevarieerd aanbod aan ondersteuning kregen (zie Tabel 15). De drie meest frequent gerapporteerde vormen van steun zijn: begrip voor hun vraag of probleem (25/26 deelnemers), een praktisch toepasbaar advies (24/26 deelnemers) en emotionele vormen van ondersteuning zoals bijvoorbeeld het luisterend oor dat hen geboden werd of de bevestiging die ze kregen (22/26 deelnemers). Meer dan de helft van de deelnemers zegt dat ze gestimuleerd werden om zelf een oplossing te zoeken (17/26).

Tabel 15: Karakteristieken van het ondersteuningsaanbod, gerapporteerd door de deelnemers

	groep 1 n=12 ^a	groep 2 n=6 ^b	groep 3 n=8	Totaal n=26
begrip (voor mijn vraag of probleem)	12	5	8	25
een praktisch toepasbaar advies	12	5	7	24
emotionele of beoordelingssteun (bv. luisterend oor, bevestiging)	10	6	6	22
een stimulans om zelf een oplossing te zoeken	8	3	6	17
informatie	7	2	6	15
doorverwijzing naar andere instantie(s)	6	2	3	11

^a Van 1 deelnemer hebben we geen informatie.

^b Van 3 deelnemers hebben we geen informatie.

De deelnemers brengen ook in hun omschrijving van het takenpakket van de groepsbegeleiders, de faciliterende houding van de groepsbegeleiders naar voren. Ze zien dit in verschillende taakaspecten vertaald: in de aan te bieden activiteiten, in de persoonlijke uitstraling van de groepsbegeleidster en de taken die verband houden met het groepsgebeuren (zie Bijlage 21). We zien daarin het eerder beschreven ondersteuningsaanbod in grote lijnen weerspiegeld. Zo is het ‘geven van advies of een oplossing’ het meest frequent gerapporteerde taakaspect (13/26). Dit wordt gevolgd door het bieden van emotionele steun in termen van ‘een luisterend oor’ (11/26), ‘het klaar staan’ in de betekenis van het beschikbaar en aanspreekbaar zijn (10/26) en ‘het stimuleren om zelf een oplossing te vinden’ (7/26). Net zoals bij de beschrijving van de betekenis van de groepsbegeleidster (supra, 5.3.1), zien we ook hier een verschillend profiel aan de oppervlakte komen. Vooral de deelnemers van groep 2 en 3 zien voor de groepsbegeleidster een taak weggelegd op het vlak van het geven van adviezen en oplossingen (3/6 van groep 2 en 6/8 van groep 3), wat aansluit bij de eerder onderkende ‘professionaliteit’ van deze groepsbegeleidster. In groep 1 komt de beschikbaarheid en aanspreekbaarheid van de groepsbegeleidster het sterkst naar voren. Vooral de deelnemers van deze groep zijn ervan overtuigd dat de groepsbegeleidster de

deelneemsters moet stimuleren om zelf een oplossing voor hun problemen te vinden (bv. *'anderen kunnen je problemen niet oplossen, je moet dat zelf aanpakken'*). In de andere 2 groepen wordt dat verhoudingsgewijs minder gerappoteerd.

Dat de beide groepsbegeleidsters grotendeels beantwoorden aan de verwachtingen van de deelneemsters, blijkt ook uit het feit dat slechts een minderheid van de deelneemsters (4/26) iets veranderd wil zien in het functioneren van de groepsbegeleidsters. Suggesties die 1 tot 3 deelneemsters formuleren zijn: nog meer inspanningen doen om de zwakkeren aan bod te laten komen (3), nog meer reactie van de andere deelneemsters uitlokken (1), nog meer de vooropgestelde thema's aan bod laten komen (1), meer haar eigen ervaring inbrengen (1) en bij iedereen - en niet enkel de afhakers - een huisbezoek afleggen (1).

5.3.3 Dialogale relatie

Mét de ouders zoeken naar antwoorden of veranderingen, vraagt een gelijkwaardige relatie tussen begeleidsters en ouders (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004). Een dergelijke relatie maakt dat de deelneemsters een belangrijke inbreng in het groepswerk kunnen hebben. In de voorgaande punten beschreven we al verschillende indicatoren die daartoe bijdragen (zie 5.1.1 e.v.). We richten ons hier op de indicatoren 'rol in groep expliciteren' en 'het inbrengen van deskundigheid met respect voor de onderlinge gelijkwaardigheid' (zie Schema 1, p.65). Deze indicatoren staan niet los van de eerder beschreven indicatoren (bv. flexibel werken, vraaggestuurd werken). Ze sluiten heel sterk bij elkaar aan en dragen een inhoudelijk en communicatief aspect in zich. Vanuit de vragen of het appèl van de deelneemsters, kan de groepsbegeleidster immers een inhoudelijke input geven (bv. informatie of een ander perspectief).

Beide groepsbegeleidsters brengen tijdens de eerste bijeenkomst hun rol in het groepswerk ter sprake (zie Bijlage 13 en Bijlage 14). Ook tijdens andere bijeenkomsten doen ze dit. De groepsbegeleidsters verwijzen daarbij naar verschillende aspecten. Zo geven ze toelichting bij hun taken, verantwoordelijkheden (bv. het in goede banen leiden van het groepswerk, het gesprek stopzetten als het ingebrachte niet in het voordeel van de deelneemsters is, gids zijn maar ook niet meer) en bereikbaarheid en verwijzen ze bijvoorbeeld naar het belang van de wisselwerking. Daarbij aansluitend expliciteren ze ook wat buiten hun takenpakket of verantwoordelijkheid valt (bv. zorg voor de kinderen tijdens de bijeenkomsten). Een ander aspect dat ze ter sprake brengen is de mogelijke betekenis van het groepswerk voor henzelf. Ze verwijzen daarbij niet alleen naar het feit dat ze samen op weg gaan en dat ze

kunnen zien hoe anderen van elkaar leren, maar ook naar het feit dat zijzelf als groepsbegeleidster van de deelnemers kunnen leren. Verder (zie 5.5) zal blijken dat de groepsbegeleiders ook hun functioneren in de groep durven te bevragen.

De wijze waarop de groepsbegeleiders hun rol opnemen, wordt uitgesproken positief beoordeeld. Nagenoeg alle deelnemers vinden dat de begeleidster hen als gelijkwaardig zag. Slechts 1 van de 26 deelnemers heeft daarover geen idee. De deelnemers zijn het er unaniem over eens dat de groepsbegeleidster hen met respect behandelde. Het volgende uittreksel illustreert hoe Katie, de groepsbegeleidster van groep 2, tijdens de eerste bijeenkomst ‘gelijkwaardigheid’ verwoordt: *‘Ge moet soms ook van uzelf leren en daarnaast, ik zet dat er echt naast, dus ge hebt uzelf en de andere moeders hier, ik ben ook moeder, ik ben ook iemand die ervoor naar school geweest is. Dus ik heb daarnaast een beetje mijn boekenwijsheid ook nog wel wat. Maar dat wil ik er echt wel naast zetten, omdat ik vind van, ja, het is waardevol, maar het is niet waardevoller dan wat dat jullie aan mekaar, van jullie zelf, te bieden hebben.’*

5.4 Opstelling van de deelnemers en de ondersteuningsmoeders

Om zicht te krijgen op de wijze waarop de deelnemers de aanwezigheid en bijdrage van de andere deelnemers beoordelen, legden we hen een reeks items voor. Deze items stemmen grotendeels overeen met degene die over het functioneren van de groepsbegeleidster werden voorgelegd (supra, 5.3). Enkele items, zoals bijvoorbeeld de mate van deskundigheid werden niet bevroegd. Daarnaast vroegen we hen ook om te omschrijven wat de andere deelnemers voor hen betekenden (supra, 3.3.6).

De deelnemers beoordelen het functioneren van de groepsleden overwegend positief, zij het minder uitgesproken dan dat van de groepsbegeleiders. De positieve beoordeling komt het sterkst naar voren in groep 1, waar 87,5% van de beoordeelde items een positieve score kreeg. In groep 2 en 3 bedraagt dat percentage respectievelijk 77,92% en 74,43%. In groep 3 komt twijfel over het functioneren van de deelnemers verhoudingsgewijs het meest frequent voor (15,34% tegenover 10,98% in groep 1 en 13,64% in groep 2). In deze groep worden ook het meest frequent negatieve beoordelingen genoteerd: 10,22% van de te beoordelen items. Iets meer dan de helft van de deelnemers in groep 3 (5/8) scoorde 1 tot 11 items negatief. Deze bevindingen weerspiegelen de geobserveerde en eerder beschreven

problemen tussen de groepsleden (zie 5.1.2). Ook in groep 2 beoordelen heel wat deelnemers het functioneren van de andere deelnemers op 1 of meerdere items negatief (6/7). Zij doen dat voor 1 tot 4 items (8,44%). In groep 1 laten slechts 3 van de 12 deelnemers zich op 1 tot 2 items negatief uit over het functioneren van de groepsleden.

De wijze waarop het functioneren van de deelnemers beoordeeld wordt, zet zich in grote lijnen ook verder in de betekenis die aan de deelnemersgroep toegekend wordt. Het merendeel van de deelnemers (18 van de 26) zegt dat de anderen een (overwegend) positieve betekenis hebben voor hen of dat de deelnemers veel voor hen betekenden (bv. *'Ik heb toch wel iets geleerd van de oudere moeders. Dat zijn volwassenen. Ze hebben meer ervaring.'*) In groep 1 uiten 9 van de 12 deelnemers hun positieve waardering. Dezelfde verhouding vinden we terug in groep 3 (6/8). In groep 2 spreekt de helft van de deelnemers (3/6) over een positieve betekenis. Zes deelnemers spreken zich verdeeld positief uit over de deelnemers of geven aan dat waar sommige deelnemers betekenisvol waren voor hen, anderen dat helemaal niet of veel minder waren. Een voorbeeld daarvan is Anaïs. Enerzijds vond ze het vriendelijke, toffe meisjes waarmee ze kon lachen. Anderzijds heeft ze er niets meer van gehoord en bovendien had ze in bepaalde deelnemers geen vertrouwen. Twee moeders, beiden van groep 2, zeggen dat de overige deelnemers geen bijzondere betekenis hadden voor hen (bv. Bonnie *'Ze waren wel vriendelijk, maar verder was er ook niets.'*)

De deelnemers die een positieve betekenis toekennen aan de andere deelnemers, verwijzen daarbij het meest frequent naar de ervaren vriendschap. Dit geldt voor 9 deelnemers. Bij 6 van deze 9 deelnemers heeft deze vriendschap een langer durend karakter gekregen: ze hebben nog altijd contact met elkaar, kunnen elkaar opbellen of bij elkaar langsgaan (zie verder, 6.6.2). Voor anderen had die vriendschap een meer tijdelijk of bijeenkomstgebonden karakter. Zo zegt bijvoorbeeld Marie: *'Vriendin is een groot woord, in de groep wel, daarbuiten nog niet, maar dat kan nog komen,... het is één groep.'* Sylva spreekt over de andere deelnemers in termen van collega's en vult dat aan met: *'Het waren geen vriendinnen. Het was ook soms moeilijk en ik heb er ook geen contact meer mee.'* Telkens 4 deelnemers zien de betekenis van de andere deelnemers vertaald in het feit dat ze met hen konden praten, dat ze hen een luisterend oor boden of dat ze hen advies, raad, oplossingen en/of antwoorden gaven. Andere betekenisgevingen worden

telkens door 3 of minder deelnemers vermeld (bv. *'ze zijn er en geven steun'*, *'ze tonen begrip'* of *'ik heb van hen iets geleerd'*).

Voor veel deelnemers is het moeilijk in te schatten of ze zelf ook iets betekend hebben voor de andere deelnemers. Het merendeel van de deelnemers (14/26) kan niet zeggen of ze iets voor de andere deelnemers betekend hebben. Eén van deze moeders wil daarover uitdrukkelijk geen uitspraak doen. Dat wel doen, zou ervan getuigen dat ze 'een hoge dunk van haar zelf heeft'. Twee moeders denken niet dat ze een bijzondere betekenis hadden voor de andere deelnemers. Acht deelnemers vermoeden dat ze een positieve betekenis hadden voor de andere deelnemers en 2 deelnemers zijn daarvan overtuigd. Ze drukken dat als volgt uit: *'Ik hoop dat ik hen heb kunnen helpen. * Nathalie zal wel iets gezien hebben in mij, ze kwam naar mij en zal ook vragen hoe het is gegaan. * Ik hoop goed omdat ik toch altijd eerlijk ben geweest. * Ik hoop wel dat ze toch geholpen zijn. * Ik denk wel dat ik goed overgekomen ben, ik heb hen ook gesteund. * Ik denk veel, de mensen vinden me tof. * Ze hadden me graag, stimuleerden me om toch te komen. * Ze bellen geregeld naar mij als ze problemen hebben om te praten. * Ze misten mij, ze misten mijn lach toen ik 3 keer na elkaar afwezig was geweest.'* We zien hier hoe het groepswork een bron van bevestiging kan zijn en hoe de reacties en de omgangsvormen van andere deelnemers een positieve impact op hun zelfwaardegevoel kunnen hebben.

Naast de deelnemers en groepsbegeleiders, namen ook ondersteuningsmoeders aan het groepswork deel. Zij staan onder meer in voor de praktische ondersteuning van het groepswork en kunnen door de groepsbegeleidster ook gevraagd worden om deelnemers individueel te ondersteunen (bv. huisbezoek, telefonisch contacteren van een deelnemer). Aangezien er enkel in groep 1 en 2 ondersteuningsmoeders waren, konden we hun betekenis voor de deelnemers enkel in deze 2 groepen bevragen. Het merendeel van de deelnemers beschouwen de ondersteuningsmoeders als 'gewone' deelnemers. Ze staan vooral mee in voor een aantal praktische taken (bv. tafels klaar zetten, koffie maken). Daarnaast staan ze ook in voor het ontlasten van de groepsbegeleiders (bv. beschikbaar zijn voor de deelnemers tijdens en na de bijeenkomsten) en de deelnemers (bv. zorg voor de kinderen tijdelijk overnemen). De helft van de deelnemers van groep 1 en 2 (9/18) hebben, aansluitend bij het groepswork, een individueel gesprek gehad met de ondersteuningsmoeder. Ze beoordelen deze gesprekken positief, ze ervoeren dat als een steun. Eerder wezen we al op hun betekenis voor de onderzoeksdeelname (supra, 3.4.1 en

3.4.3). Hun vertrouwen in de onderzoekster en hun positief ervaren onderzoeksdeelname droegen bij tot de bereidheid van de andere deelnemers om aan het onderzoek deel te nemen. Daarnaast zien we ook dat ze tijdens de bijeenkomsten hun vertrouwen in het groepswerk naar de andere deelnemers uitdragen. Ze doen dit door te praten over hun voorbije (positieve) ervaringen met het groepswerk. Ze bevragen en tonen begrip voor de aangehaalde situaties en denken mee na over mogelijke alternatieve manieren van aanpak.

In het voorgaande brachten we de werkingsprincipes van empowerment, de inhouden en thema's en de opstelling van de verschillende betrokkenen in kaart. Er rest ons in de analyse van de procesfactoren op microniveau nog één stap te zetten: de analyse van de mate waarin 'evaluatie' een onderdeel van het groepswerk vormt of in de praktijk geïmplementeerd wordt. In het volgende punt gaan we daar op in. De evaluatieaspecten die het microniveau overstijgen, bespreken we in een afzonderlijk punt (verder, 5.6).

5.5 Evaluatie op microniveau

In ons theoretisch kader voor opvoedingsondersteunend groepswerk neemt evaluatie een centrale plaats in (supra, 2.4.3). Het is ingesloten in het (vormings-) proces en wordt gerealiseerd in de reflectie van de deelnemers én de groepsbegeleiders over de doelstellingen en aangewende middelen in de opvoeding en het vormingsproces. Daarbij is het belangrijk dat niet alleen bij het beëindigen van het groepswerk, maar ook tijdens het groepswerk deze reflectiemomenten ingebracht worden. Het kwaliteitskader volgt de tweedeling 'product- en procesevaluatie' om zicht te krijgen op de wijze waarop de dienstverlening verloopt (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004). Centrale gedachte is dat de kwaliteit van opvoedingsondersteuning in dialoog met de ouders getoetst en geoptimaliseerd moet worden. Dit gaat verder dan het aftoetsen van een lijst van meetbare criteria. Vanuit die optiek is de evaluatie van de uitkomsten een proces en zijn product- en procesevaluatie heel sterk met elkaar verweven. Zo werpt bijvoorbeeld de vraag naar de betekenis van wat besproken werd, veelal ook een licht op de wijze waarop dit besproken werd (al dan niet voldoende diepgang, betrekken van de specifieke contextgegevens).

De continue aandacht voor evaluatie bleek reeds uit verschillende voorgaande punten. We beschreven voorbeelden waarin het functioneren van de deelnemers en van de groepsbegeleider, een onderdeel was van het groepswerk (supra, 5.1.2 en 5.3.3). Elkaar bevragen biedt vaak een aanzet om de eigen situatie vanuit een andere invalshoek te

bekijken en inzicht te krijgen in de situatie. Het biedt de deelnemers ook zicht op het doorlopen proces, de vooruitgang die de betrokkenen maakten (bv. deelnemer, partner, kind enz.) en de betekenis van het groepswerk of andere elementen daarin.

Doorheen de hele reeks bliken de groepsbegeleiders terug op wat tijdens een voorgaande bijeenkomst besproken of onbesproken bleef (bv. *'Is er iemand die vorige keer met iets is blijven zitten?'*) of peilen ze naar de betekenis van wat in de groep besproken, bediscussieerd en/of geadviseerd werd (bv. *'Ben je daar iets mee? * Heb je daar iets aan? * Heb jij een antwoord op uw vraag? * Heb je iets geleerd? * Kan jij wat verder?' * Kan u dat wat helpen? * Heb jij wat tips gekregen? * Heb je een antwoord gekregen?'*) Meermaals stellen de groepsbegeleiders vragen over de haalbaarheid van de adviezen: *'Is het helder wat dat je daarmee kan doen? * Zie je dat zitten om dat te doen? * ... en hoe dat ge er mee moet omgaan, ziet ge dat wel zitten? * Zie jij u dat - deur helemaal open zetten voor uw kind, kind boodschap geven dat het altijd bij moeder mag komen - doen bij uw kind? * Ik zie, zie ik u zeggen van ah maar ik kan dat niet?'* Het laatste voorbeeld illustreert ook hoe de non-verbale communicatie aangegrepen wordt om het besprokene te evalueren.

Naast deze individueel gerichte terugkoppelingsmomenten, zijn er ook terugkoppelingsmomenten die zich naar alle deelnemers richten: *'Heeft iedereen een antwoord gekregen op zijn vragen?'* Bij een ontkennend antwoord, werd voorgesteld om die vraag of thematiek de volgende keer op te nemen. Soms lukte dat tijdens de volgende bijeenkomst, soms gingen er meerdere bijeenkomsten over.

De groepsbegeleidster van groep 1 gaat meermaals uitgebreid in op haar eigen functioneren in de groep. Ze staat daarbij zowel stil bij de wijze waarop ze zich tegenover deelnemers of andere mensen opstelt en de mogelijke beperkingen of haar tekortschieten op dat vlak (zie Bijlage 22). Zo merkt ze bijvoorbeeld tijdens één van de bijeenkomsten op dat ze hét antwoord, dé oplossing niet direct weet: *'Ik moet daar nu echt eens over nadenken, maar daar moet iets aan gedaan worden ... ik ga dat bespreken met mijn supervisor.'* Ook tijdens de laatste bijeenkomst is haar functioneren meermaals een gespreksonderwerp. Tijdens de evaluatiebesprekingen in de kleine groepjes (zie verder) werpt één van de deelnemer op dat meer structuur in het groepswerk en een betere bewaking van de gesprekstijd, de bespreking van de vooropgestelde thema's ten goede zou komen. De groepsbegeleidster erkent deze tekortkoming (*'Dat is mijn aandeel Marie, dat ben ik, de gids moet dat in het*

oog houden.') en zegt dat ze dit aandachtspunt ook in de toekomst, mede onder impuls van de supervisor, zal opnemen. Voor een uitgebreide illustratie van de wijze waarop ze tijdens de laatste bijeenkomst terugblijkt op de voorbije reeks en verwijst naar de evolutie van de deelnemers, de wijze waarop de groep functioneerde én naar haar eigen functioneren verwijzen we naar Bijlage 23. We zien een dergelijke evaluatieve opstelling ook bij de deelnemers van deze groep naar voren komen. Vanaf de 14^e bijeenkomst spreken verschillende deelnemers zich spontaan evaluatief uit over het groepswerk, de groep of de betekenis van de andere deelnemers en/of het groepswerk voor hen. In groep 2 komt dit niet voor en in groep 3 enkel naar aanleiding van bijvoorbeeld de afwezigheid van één van de deelnemers of de onzekerheid over het al dan niet opnieuw mogen deelnemen.

Op het einde van de reeks wordt het groepswerk in alle groepen geëvalueerd aan de hand van een korte vragenlijst. De vragenlijst peilt naar de mate waarin de deelnemers vinden dat ze aan bod kwamen, of het groepswerk steun bood, wat ze minder goed vonden, of ze nog aan een volgende reeks zouden deelnemen en of ze iets geleerd hebben over zichzelf, de kinderen en/of de opvoeding (omgaan met kinderen). In de drie groepen werd deze vragenlijst voorgelegd en door de deelnemers ter plaatse ingevuld. In groep 2 en 3 werd er tijdens de laatste bijeenkomst kort en met de hele groep samen op deze vragenlijst ingegaan. In groep 1 kwamen de deelnemers in groepjes van 3 of 4 tot bij de groepsbegeleidster, vulden ze eerst individueel de vragenlijst in en werden vervolgens hun antwoorden op deze vragen in dat kleine groepje besproken. De deelnemers werden uitgenodigd om te reflecteren over het doorlopen proces en de uitkomsten (bv. *'Welke evolutie heeft er zich bij jou en in jouw gezin voorgedaan?'*) en stil te staan bij elementen, al dan niet groepswerkgebonden, die daartoe bijgedragen hebben. Deze evaluatie vormde voor de groepsbegeleidster de insteek voor de afronding van het groepswerk. Ze blikte vanuit de verschillende aangehaalde perspectieven en betekenissen en mede in naam van de verschillende deelnemers, terug op het groepswerk.

De laatst geschetste werkwijze, waarin de deelnemers en de groepsbegeleidster samen de betekenis van het groepswerk uitvoerig bespreken, biedt niet alleen de mogelijkheid om de evaluatie naar de deelnemers individueel en in groep terug te koppelen. Het biedt ook aanknopingspunten om aan te geven hoe en/of in welke mate het groepswerk, aansluitend bij hun beoordeling en suggesties, verder geoptimaliseerd kan worden. Uit het eerder aangehaalde tekstfragment in Bijlage 13 blijkt dat dat laatste ook effectief in de praktijk

gebeurt. Naast de uitbreiding van de duur van de reeksen, werden in het verleden reeds op vraag van de deelnemers meer informele vakantieactiviteiten georganiseerd.

Aansluitend bij de evaluatie op het einde van de reeks en met het oog op de samenstelling van de groep voor de volgende reeks, zorgen de beide groepsbegeleiders in individuele contacten voor een verdere terugkoppeling. In deze gesprekken wordt bevestigd hoe hun situatie geëvolueerd is, welke betekenis het groepswerk gehad heeft en in de toekomst nog zou kunnen hebben en of ze nog wensen deel te nemen aan het groepswerk. Ook tijdens informele momenten (bv. moederfeest, driekoningenfeest) was een dergelijke terugkoppeling soms een gespreksonderwerp.

5.6 Procesfactoren en -indicatoren op mesoniveau

De mate waarin de procesfactoren en -indicatoren op mesoniveau in het groepswerk aan de orde zijn (zie Schema 3, p.68), werd grotendeels in hoofdstuk 2 en hoofdstuk 4 beschreven. In dit punt gaan we op de nog niet besproken factoren en indicatoren in: de praktisch-organisatorische aspecten van het groepswerk, de relatie tot de context en de kwaliteitszorg.

5.6.1 Praktisch-organisatorische aspecten

Een eerste praktisch-organisatorisch aspect is de locatie van het groepswerk. De 3 groepen vinden plaats in ruimtes die door leden van het netwerk van vzw De Keerkring ter beschikking worden gesteld (een lokaal bij de gemeenteschool, een lokaal van een dorps huis en een lokaal van een dagcentrum). Het zijn 3 voldoende ruime lokalen waarover alle deelnemers zich overwegend positief uitlaten. Geen enkele, uitgezonderd een moeder die de nabijheid van een speeltuin als suggestie naar voren schoof (zie 5.1.4), wil aan de locatie iets veranderd zien. Enkele moeders verwijzen wel naar de drukte ten gevolge van de aanwezigheid van de kinderen in dezelfde ruimte, maar zien dat overwegend als horend bij het groepswerk (cf. belang dat de kinderen in de nabijheid zijn).

Andere praktisch-organisatorische aspecten zijn de duur, de looptijd en het aantal bijeenkomsten. Op deze punten ervaren verschillende deelnemers een leemte. Voor 19 van de 26 deelnemers waren de bijeenkomsten te kort. Zo signaleert een deelnemer *'We waren soms maar net goed op dreef gekomen en dan moesten we alweer afscheid nemen'*. Het merendeel van de deelnemers is voorstander van een hogere frequentie: 15 van de 26 deelnemers bepleit wekelijkse i.p.v. tweewekelijkse groepsbijeenkomsten en 9

van de 26 deelnemers vinden het zinvol om ook tijdens de vakantieperioden met de groep samen te komen. Ze vinden dat ze te lang moeten wachten eer ze hun vragen of problemen kunnen voorleggen. In tussentijd doen zich vaak tal van andere problemen voor. De tegenstanders van wekelijkse bijeenkomsten werpen verschillende bezwaren op. Sommigen vragen zich af of er ingeval van wekelijkse bijeenkomsten nog wel voldoende gespreksstof zou zijn. Anderen vermoeden dat wekelijkse bijeenkomsten een te grote inspanning van hen zouden vragen. Wekelijkse bijeenkomsten zouden ook hun deelname aan andere sociale activiteiten (bv. familie- of marktbezoek) nog meer in het gedrang brengen.

5.6.2 Relatie tot de context

We zien dat vzw De Keerkring op verschillende manieren de resultaten naar de (lokale) gemeenschap vertaalt en bekend maakt (Zimmerman, 1999). Instrumenten daartoe zijn de jaarverslagen en de vorming die vzw De Keerkring aan verschillende van hun partners, diensten en voorzieningen uit de regio geeft. Een ander belangrijk terugkoppelingsmoment, zij het momenteel slechts éénmalig, was de ontmoetingsdag (7 november 2003) waarop zowel deelnemers, de betrokkenen van vzw De Keerkring als het ruime netwerk aan diensten en voorzieningen uit de regio aanwezig waren en hun ervaringen (met het groepswerk en de doorgemaakte evoluties) met elkaar konden uitwisselen. Gezien de betekenisvolheid van dit initiatief (uitgesproken positieve reacties van alle deelnemers en tegelijkertijd een moment waarop verder aan de beeldvorming gewerkt kon worden), werd gesuggereerd om dit bijvoorbeeld om de 5 jaar te organiseren.

5.6.3 Kwaliteitszorg

Supervisie is een belangrijk instrument om de processen op te volgen en indien nodig bij te sturen. Beide groepsbegeleidsters vinden dit een belangrijk en noodzakelijk aspect in het begeleiden van de groepen en beoordelen de gekregen supervisie als positief. Zowel het groepsfunctioneren, de inhoudelijke invulling, als de problematiek van bepaalde deelnemers waren besproken thematieken. De beperktheid van de supervisie (wegvallen van een aantal voorziene supervisiemomenten) werd ten dele opgevangen door intervisie (groepsbegeleidster), de interne vorming en de (externe) opleiding die beide groepsbegeleidsters volgden.

5.7 Balans van het groepswerk

In het voorgaande hebben we de verschillende procesfactoren en -indicatoren in kaart gebracht en waar mogelijk ook gewezen op de implementatiebevorderende en/of belemmerende factoren. Verschillende informatiebronnen (observatiegegevens, deelnemers, groepsbegeleidsters enz.) droegen bij tot de constellatie van deze bevindingen. Alvorens tot een besluit van dit hoofdstuk te komen, laten we de deelnemers hun balans van het groepswerk opmaken. De volgende punten zijn een weergave van de in het oog springende sterke, dan wel zwakte punten van het groepswerk.

5.7.1 Groepsfunctioneren als meest gewaardeerde aspect

Net zoals in het vooronderzoek (Nys & Vandemeulebroecke, 2003) heeft vooral de wijze waarop het groepswerk vorm krijgt, in het bijzonder het samen zijn met andere deelnemers een beklivende indruk nagelaten (zie Tabel 16). De analyse van de aspecten waarover ze hun tevredenheid uiten, laat toe om precies de sterkte van het groepswerk in beeld te brengen. Ze appreciëren vooral de open en ontspannen sfeer (17/26) en de wijze waarop ze zich t.a.v. elkaar opstellen: naar elkaar luisteren (13/26), elkaar aanvaarden (10/26) en open kunnen praten (12/26). Dat alles creëerde ruimte om over hun eigen problemen te praten (bv. *'je hart kunnen luchten'*, *'je eigen problemen kwijt geraken'*) (17/26). Heel wat deelnemers waarderen daarbij uitdrukkelijk het advies, de tips en/of oplossingen (14/26) die hen werden aangereikt of steun (9/26) die ze kregen.

Tabel 16: Meest beklivende aspecten van het groepswerk

	groep 1 n=12 ^a	groep 2 n=6 ^b	groep 3 n=8	Totaal n=26
deelnemersgroep en hoe die met elkaar omgaan	9	3	6	18
inhoud, specifieke thema's	1	3	-	4
groepsbegeleidster	1	-	1	2
deelnemersgroep ... en inhoud	1	-	-	1
deelnemersgroep ... en groepsbegeleidster	-	-	1	1
Totaal	12	6	8	26

^a Van 1 deelnemer hebben we geen informatie.

^b Van 3 deelnemers hebben we geen informatie.

Deze bevindingen illustreren dat het eigene van het groepswerk, *in groep* kunnen praten en werken rond de opvoeding en andere thema's, door de deelnemers geapprecieerd wordt. Ze ervaren en waarderen de kracht van ervaringsuitwisseling (zie Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004, p.77). We zien dit weerspiegeld in het belang dat heel wat deelnemers

(14/26) hechten aan het samen kunnen zijn. Mede daardoor komen ze los uit hun dagelijkse sleur, doorbreken ze hun sociale isolement en/of ervaren ze sociale ondersteuning. Voor veel deelnemers was dit sociale aspect ook een belangrijk motief om aan het groepswerk deel te nemen (supra, 4.5.5). Dit brengt ons terug bij het belang dat sociale ondersteuning in opvoedingsondersteuning in een plaats krijgt (zie o.a. Hermanns, 1995; Vandenbroeck, 2007; Vranken, 2004; Webster-Stratton, 1997), wat zich ook in de doelstellingen (supra, 2.3.6) en de uitkomsten van het groepswerk (verder, 6.2) vertaald heeft.

5.7.2 Werken in groep is niet evident

Dat eigene van het groepswerk, het *in groep* kunnen praten en werken rond de opvoeding en andere thema's, roept echter ook het meest frequent ongenoegen of ontevredenheid op. Zo hebben 14 van de 26 deelnemers het wel eens moeilijk gehad met het feit dat niet iedereen in dezelfde mate aan bod kon komen. Ze verwijzen daarbij naar de meer uitvoerige bespreking van de problematiek door één of meerdere andere moeders, waardoor hun eigen vragen of bekommernissen minder of niet aan bod kwamen. Verschillende deelnemers kunnen dit evenwel plaatsen in het licht van de hele reeks (bv. de ene keer komt de ene moeder wat meer aan bod, de andere keer een andere moeder) en zien dat in die zin ook niet als een uitgesproken tekortkoming, maar als iets wat eigen is aan het werken in een groep. Dit brengt ons bij het eerder vermelde tijdsgebrek (supra, 5.6.1) dat ook in ander onderzoek frequent als een tekort naar voren komt (Barlow & Stewart-Brown, 2001). Dit geeft ook aan dat, eens de drempel voor deelname aan het groepswerk overschreden werd (supra, 4.4) en de deelnemers de positieve betekenis van het groepswerk konden ervaren, het merendeel van de deelnemers vragende partij zijn om het aanbod nog uit te breiden.

Daarnaast stellen we vast dat het niet altijd gemakkelijk is om tijdens het groepswerk abstractie te maken van persoonlijke kenmerken (bv. sympathie of antipathie voor iemand). Vooral in groep 3 getuigen deelnemers daarvan (5 van de 8 deelnemers van deze groep). Gelet op de aanwezige conflicten (supra, 4.5.5), is dat geen verrassende bevinding. Eerder zagen we reeds dat in deze groep slechts de helft van de deelnemers de sfeer van de bijeenkomsten uitgesproken positief beoordeelt en de andere helft zowel positief als negatief. In de andere twee groepen is de sfeer voor het merendeel van de deelnemers uitgesproken positief. Andere, minder positief ervaren aspecten, zoals bijvoorbeeld de storende aanwezigheid van de kinderen (supra, 5.6.1) of de vaststelling dat ze onvoldoende advies, hulp of oplossingen aangereikt kregen, werd telkens door minder dan 1/3 van de deelnemers gerapporteerd.

5.8 Besluit

Het groepswerk is een complex geheel. Dit is toe te schrijven aan het feit dat verschillende niveaus (micro-, meso- en macroniveau) betrokken zijn. Bovendien zijn de verschillende processen en aspecten sterk met elkaar verweven. Alle facetten van het groepswerk in beeld brengen en *'de analyse van het complex proces van beïnvloeding in zijn samenhang van factoren en de evolutie daarvan'* (Vandemeulebroecke, 1979, p.347) uitvoeren en beschrijven is dan ook geen sinecure. Het naar het groepswerk vertaalde kwaliteitskader voor opvoedingsondersteuning bood een gestructureerde instap voor de beschrijving van de implementatie van het groepswerk (zie onderzoeksvraag 1). We sluiten daarbij in het bijzonder aan bij de opgenomen procesfactoren die staan voor *'het geheel van pedagogische en organisatorische interventies om de vooropgestelde doelstellingen te bereiken'* (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004, p.68). Merk op dat, gezien het vraaggericht werken, ook de deelnemers hun eigen verwachtingen en doelstellingen inbrengen en we daarin zowel binnen als tussen de groepen soms grote verschillen zien (supra, 4.5.5). In die zin is het onmogelijk om dé factor(en) die de realisatie van deze doelstellingen mogelijk maakt te taxeren (zie onderzoeksvraag 2).

De observaties van de bijeenkomsten en de bevraging van de deelnemers geven aan dat het merendeel van de procesfactoren en -indicatoren in belangrijke mate in het groepswerk gerealiseerd worden. Zo komen de werkingsprincipes van empowerment, positief vertrekpunt, procesmatig en flexibel werken, en de brede en vraaggestuurde oriëntatie inzake inhouden en thema's, uitgesproken naar voren. Het werkingsprincipe 'kinderen in het groepswerk betrekken' komt vooral tot uiting in het werken rond het interrelationeel karakter van opvoeding en het bevragen en inbrengen van het kindperspectief. Activiteiten voor of samen met de kinderen komen slechts in beperkte mate voor. Dit is deels toe te schrijven aan inhoudelijke keuzes (geïsoleerde maatschappelijk kwetsbare gezinnen willen bereiken), deels aan praktische beperkingen (o.a. locatie en personeel). Evaluatie is een constante in het groepswerk en omvat verschillende aspecten. Zowel tijdens het groepswerk als bij het beëindigen van het groepswerk wordt niet alleen de inhoudelijke bijdrage geëvalueerd, maar ook de wijze waarop het ondersteuningswerk vorm kreeg en de impact daarvan op de groepsleden. Tijdens de laatste bijeenkomst werd daarvoor gebruik gemaakt van een korte vragenlijst die in de groep mondeling overlopen werd. In groep 1 gebeurde dat in kleine groepjes. Dat zorgde ervoor dat *alle* deelnemers hun inbreng konden hebben. Het liet meer diepgang in de gesprekken toe. Daarbij aansluitend kon de

groepsbegeleidster t.a.v. de hele groep en in naam van de hele groep de ervaringen inzake het groepswerk naar de deelnemers terugkoppelen. Een dergelijke terugkoppeling is ook aan de orde tijdens de voorbereiding van de volgende reeks waarin de groepsbegeleiders de deelnemers individueel contacteert.

Zowel tijdens de groepswerkgebonden evaluatie als bij de onderzoekgebonden evaluatie leggen de deelnemers eigen klemtonen. Dit neemt niet weg dat er bijvoorbeeld inzake sterktes en zwaktes van het groepswerk, een grote gemeenschappelijkheid te onderkennen valt. Zo vindt het merendeel van de deelnemers dat de groep en de wijze waarop de groepsleden met elkaar omgaan van doorslaggevend belang is voor het succes van het groepswerk. Dit ligt gezien de opzet van het groepswerk (o.a. ervaringsuitwisseling) in de lijn van de verwachtingen. We zien dit bovendien weerspiegeld in de overwegend positieve beoordeling van het functioneren van de groepsleden. Tegelijkertijd valt niet te ontkennen dat net in het eigen van het groepswerk, het *in groep* kunnen praten en werken rond de opvoeding en andere thema's, ook de kwetsbaarheid van de groep tot uiting komt. Het werken in groep stelt immers bijzondere eisen aan de groepsbegeleiders én de deelnemers die niet altijd realiseerbaar zijn.

De balans inzake het groepsgebeuren is in groep 1 het meest uitgesproken positief. Doorheen het groepswerk komen nagenoeg alle deelnemers, zij het elk op hun eigen tempo, tot een uitgesproken betrokkenheid, openheid en respectvolle omgang met elkaar. In termen van Berns en Baldwin (1993) is hier sprake van '*much spontaneous disclosure and mutual problem solving*'. In deze groep komt ook het veelzijdig werken (cf. verschillende levensdomeinen en niveaus) het meest uitgesproken tot uiting. De prominente inbreng, bevraging en vooral ook stimulans tot mededeelzaamheid door bijvoorbeeld de ondersteuningsmoeders en andere deelnemers, is daarbij een niet te miskennen bevorderende factor. Bovendien profileert de groepsbegeleidster zich in deze groep als een verbindend persoon tussen de deelnemers. Ze geeft hen niet alleen erkenning, wat onder meer tot uiting komt in de door de deelnemers uitgesproken emotionele betekenis van de groepsbegeleidster, maar daagt hen ook uit om samen nieuwe perspectieven te verkennen. Ook de groepsbegeleidster van de twee andere groepen biedt de deelnemers erkenning en daagt de deelnemers uit om nieuwe perspectieven te verkennen, maar blijft vooral in groep 2, meer de anker- of tussenpersoon die bijvoorbeeld de deelnemers aanspoort om elkaar te bevragen. We zien dit vertaald in de wijze waarop de deelnemers het

takenpakket van de groepsbegeleidster omschrijven. Zo komt in groep 1 naast het individueel ingevulde luik (bv. steun bieden, adviseren en informeren) ook het meer groepsgebonden luik (bv. gesprek in goede banen leiden en reacties uitlokken) sterk naar voren. In de twee andere groepen is het laatst vermelde luik verhoudingsgewijs veel minder uitgesproken aanwezig. De deelnemers van groep 2 en 3 verwijzen veeleer naar haar professioneel handelen inzake het verstrekken van steun, advies of hulp. In dat verband is het zinvol te verwijzen naar de vaststelling dat voor gelijk welke behandeling, de therapeutische alliantie tussen - in dit geval - ouder en ondersteuner, de belangrijkste predictor is van het behandelingssucces (Kopta et al., 1999). Het opbouwen van een goede relatie met de ouders en in partnerschap met hen werken is m.a.w. een kritische factor voor het behalen van resultaten (Barlow & Stewart-Brown, 2001; Grimshaw & McGuire, 1998; Knorth, 2003; Moran & Ghate, 2005). Vanuit dit oogpunt is in groep 1 de meest uitgesproken positieve evolutie te verwachten. De verbondenheid tussen de deelnemers en de groepsbegeleidster komt daar immers het sterkst tot uiting. Merk op dat het hier groepswerk betreft, waarin precies ook van de deelnemers een wezenlijke inbreng wordt verwacht en waarbij tal van andere factoren zoals bijvoorbeeld groeps- en contextfactoren (bv. praktisch-organisatorische aspecten en kwaliteitszorg op organisatieniveau) een impact hebben op het verloop van de processen. Groepswerk begeleiden is dan ook vaak een moeilijke evenwichtsoefening. Groepsbegeleiders moeten ruimte laten én creëren voor de inbreng van de deelnemers, maar ze moeten ook present en dienstbaar zijn (Baartman, 2004), professioneel en betrokken zijn, alsook individueel en groepsbegeleidend actief zijn. We zien hierin een belangrijke taak weggelegd voor (basis)opleidingen, vormingsinitiatieven en supervisie, die zowel het werken *met* ouders en met groepsdynamische inzichten, als het werken met verschillende perspectieven in de schijnwerpers plaatsen. Dat alles kan immers aan begeleiders van ondersteuningsprogramma's de nodige back-up bieden, wat de effectiviteit van dergelijke programma's ten goede komt (Moran, Ghate & van der Merwe, 2004).

6 Resultaten van het vraag- en perspectiefgericht opvoedingsondersteunend groepswork

The answer to the question of whether we know if parenting support services can make a difference to the lives of families is both 'yes' and 'no'. It is probably fair to say that whilst we now have a reasonable idea of some of the approaches that 'work' or at least look 'promising', we do not always know exactly why they work, or why some services work for some parents but not others, or how long-lasting the effects are.

(Moran & Ghate, 2005, p.335)

Het vraag- en perspectiefgericht opvoedingsondersteunend groepswork betreft niet een enkelvoudige interventie, maar een brede en meervoudige interventie, waarbij op verschillende niveaus en met vragen of bekommernissen uit verschillende levensdomeinen gewerkt wordt (zie 2.1.3 e.v.). Dit werd vooral ingegeven door de complexiteit van de moeilijkheden waarmee maatschappelijk kwetsbare gezinnen geconfronteerd worden en onderzoek naar ouderprogramma's. Zo blijkt bijvoorbeeld dat 30 tot 50% van de gezinnen geen voordeel halen uit het ouderprogramma en dat t.g.v. andere gebeurtenissen in hun leven (Webster-Stratton en Hammond in Stewart-Brown et al., 2004). Meervoudig werken, impliceert dat het antwoord op de vraag naar de resultaten of de output van het groepswork (onderzoeksvraag 3) binnen verschillende niveaus en domeinen te situeren is. Hetzelfde geldt voor de uitkomstbevorderende dan wel -belemmerde factoren (onderzoeksvraag 4).

Gelet op de theoretische onderbouwing van het groepswork en de vaststelling dat de ontwikkelde methodiek in de praktijk implementeerbaar is (zie hoofdstuk 5), kunnen we betekenisvolle en veelzijdige resultaten verwachten (zie Barlow & Stewart-Brown, 2001). Waar mogelijk en zinvol maken we een vergelijking tussen de meetresultaten bij de start van het groepswork en deze bij het beëindigen van het groepswork. Uiteraard kunnen we deze vergelijking enkel maken voor de deelnemers die op beide meetmomenten bevestigd werden. Waar we bij de start van het groepswork 29 deelnemers interviewden, bedroeg dat aantal bij het beëindigen van het groepswork 26 (supra, 3.4.1). Eén deelnemer, die bij het beëindigen van het groepswork niet geïnterviewd kon worden, beantwoordde een aantal interviewvragen schriftelijk. Dat brengt het respondentenaantal voor sommige interviewitems op 27. Voor de aspecten die in de schriftelijke vragenlijsten bevestigd werden, konden we voor 26 deelnemers een vergelijking tussen de 'begin- en eindscore' maken.

In navolging van Lutz e.a. (2001) merken we op dat veranderingen bij de deelnemers sterk kunnen verschillen van de algemene trend die aan de oppervlakte komt. In die zin is het relevant om ook dieper, op individueel vlak te kijken hoe we die verschillen kunnen begrijpen vanuit individuele factoren (bv. achtergrondkenmerken, stressvolle factoren, mate van deelname enz.) en/of andere factoren. Afgaand op de bevindingen inzake de implementatie van het groepswork in de drie groepen (zie hoofdstuk 5), zijn er verschillen tussen de groepen te verwachten. In het bijzonder verwachten we in groep 1 de meest uitgesproken vooruitgang.

Zoals in hoofdstuk 3 vermeld, volgen we voor de beschrijving van de resultaten in grote lijnen het kwaliteitskader voor opvoedingsondersteuning (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004). Gelet op de meervoudige en multilevel empowermentbenadering omvat de resultatenanalyse zowel het micro-, meso- als macroniveau (supra, 3.1.2). Op microniveau geven we eerst een meer globaal beeld van de veranderingen die zich al dan niet in de loop van het groepswork hebben voorgedaan (6.1). Om zicht te krijgen op de meer concrete veranderingspunten, zoomen we vervolgens in op een aantal specifieke deelaspecten en levensdomeinen: tewerkstelling, financiële situatie, huisvesting, gezondheid en persoonlijk welbevinden. Daarna brengen we de betekenis van het groepswork voor de deelnemers in kaart (6.2). We doen dit aan de hand van de volgende indicatoren: de mate waarin het groepswork tegemoet komt aan de verwachtingen van de deelnemers en de mate waarin ze over het aanbod tevreden zijn, de mate van waardering en steun die de deelnemers in het groepswork ervaren, de mate waarin het groepswork voor henzelf en/of voor anderen zinvol is en de mate waarin ze iets uit het groepswork geleerd hebben en zich op verschillende domeinen veranderingen hebben voorgedaan. In de daarna volgende punten spitsen we ons toe op de verschillende opvoedingsaspecten. Achtereenvolgens richten we ons op de kwaliteit van het ouderlijk redeneren (6.3), de beleving van de opvoedingssituatie (6.4), de beoordeling van het kindgedrag door de deelnemers en de sociale sleutelfiguren (6.5) en de mate waarin het (in)formele netwerk van de deelnemers versterkt werd (6.6). Op meso- en macroniveau leggen we ons eerst toe op de relatie van de organisatie tot de context (6.7). Daarbinnen analyseren we het netwerk van vzw De Keerkring en de mate waarin deze organisatie haar maatschappelijke verantwoordelijkheid opneemt. Vervolgens richten we ons op de mate waarin de pedagogische gevoeligheid in de samenleving is toegenomen (6.8). Indicatoren die daarop een licht kunnen werpen zijn: de mate waarin diensten en organisaties alert zijn voor de vragen en de behoeften van ouders, de

beeldvorming van en over maatschappelijk kwetsbare gezinnen, de mate waarin gezinnen gehoor vinden bij organisaties met een pedagogische opdracht en de wijze waarop gezinnen het opvoedingsondersteunend aanbod evalueren. In het laatste punt van dit hoofdstuk (6.9) geven we een synthese van de meest opmerkelijke bevindingen.

6.1 Globale situatie en verschillende levensdomeinen

6.1.1 Verbetering van de globale situatie

Om een globaal zicht te krijgen op de evolutie die zich al dan niet in hun gezinsleven heeft voorgedaan, vroegen we de deelnemers een vergelijking te maken tussen hun globale situatie bij het beëindigen van het groepswork en bij de start van het groepswork. Meer dan de helft van de deelnemers (16/26) rapporteert een verbetering (zie Tabel 17). Ze verwijzen daarbij het meest frequent naar veranderingen die zich inzake hun persoonlijk functioneren hebben voorgedaan: ze voelen zich beter, hebben meer zelfvertrouwen, durven nu meer van zich af te bijten of op tafel te kloppen, weten nu beter wie ze kunnen aanspreken om te helpen en zullen dat ook doen. Verder zal blijken dat precies op persoonlijk vlak het meest frequent uitkomsten worden gerapporteerd (zie 6.2.4). Andere aspecten, door 3 of minder van deze moeders vermeld, zijn het inzicht of de verandering die zich in de opvoeding heeft voorgedaan al dan niet in combinatie met de hulp die daar ondertussen voor ingeschakeld werd, de relatie met de partner, de huisvesting, de financiële situatie en werkomstandigheden.

Tabel 17: Beoordeling van de globale situatie (vergelijking voor en na groepswork)

	groep 1 n=12	groep 2 n=6	groep 3 n=8	Totaal n=26
verbetering	8	1	7	16
hetzelfde	4	3	1	8
slechter	0	2	0	2
Totaal	12	6	8	26

Minder dan 1/3 (8/26) ziet geen verandering en 2 deelnemers rapporteren een verslechtering van hun situatie. Deze laatste 2 moeders verwijzen naar zeer specifieke omstandigheden als verklaring voor de minder positieve beleving van hun globale situatie. Eén moeder verwijst naar haar recente scheiding. De andere moeder verwijst naar de ernstige problemen met haar dochter (spijbelen, niet thuis komen). Ze had daarvoor op aanraden van de groepsbegeleidster contact opgenomen met de politie en het Comité Bijzondere Jeugdbijstand. T.g.v. de wachtlijst werd er echter niet onmiddellijk een initiatief

ondernomen, wat de moeder veel zorgen baarde. Deze bevindingen liggen in de lijn van het vooronderzoek, zij het dat in het vooronderzoek geen enkele moeder een verslechtering rapporteerde (Nys & Vandemeulebroecke, 2003). Precies 2/3 (10/15 moeders) rapporteerde een vooruitgang, 1/3 (5/15 moeders) vond dat de globale situatie hetzelfde was gebleven.

6.1.2 Minder stressgebieden en verbetering van de fysieke omgeving

Bovenvermelde, grotendeels positieve evolutie in de globale situatie, wordt ook in ander onderzoeksmateriaal bevestigd. Globaal genomen is er een gunstige evolutie inzake het aantal stressgebieden van de BSS (Jansma & Klugkist, 1997). Waar bij de start van het groepswerk het aantal stressvolle levensdomeinen varieerde van 0 (4 moeders) tot 6 (1 moeder) en er bij het meest aantal moeders (8) sprake was van 2 stressgebieden, varieert dat aantal bij de beëindiging van het groepswerk van 0 (2 moeders) tot 5 (1 moeder). Het meest voorkomend (13 keer) aantal stressgebieden op dat moment is 1 (zie Tabel 18). Twee deelneemsters, die aanvankelijk geen enkel stressgebied kenden, ervaren bij de beëindiging van het groepswerk spanning op financieel vlak en één daarvan ook op het vlak van de relatie met haar moeder. Deze laatste moeder verwijst naar de hospitalisatie van één van haar kinderen. Ze voelde zich daarbij onvoldoende gesteund door haar moeder en de hospitalisatie betekende een bijkomende zware financiële last.

Tabel 18: Aantal stressgebieden op de BSS op Mom 1 en Mom 2

Aantal stressgebieden	Groep 1 (n=12)		Groep 2 (n=6)		Groep 3 (n=8)		Totaal (n=26)	
	Mom 1	Mom 2	Mom 1	Mom 2	Mom 1	Mom 2	Mom 1	Mom 2
0	2	1	1	1	1	-	4	2
1	3	8	1	1	1	4	5	13
2	4	2	1	4	3	2	8	8
3	3	1	3	-	1	1	7	2
4	-	-	-	-			0	0
5	-	-	-	-	1	1	1	1
6	-	-	-	-	1	-	1	0

Uit de globale analyse van de verschillende levensdomeinen, blijkt dat de deelneemsters met minder spanning geconfronteerd worden vanuit hun fysieke omgeving (zie Tabel 19 op de volgende bladzijde). De gemiddelde score op de gecombineerde schaal fysieke omgeving (woon-, werk- en financiële situatie) is bij het beëindigen van het groepswerk significant hoger dan bij de start van het groepswerk ($t = -2,36$, $df = 25$, $p_{1-zijdig} = 0,0132$). Dit niveau is echter nog altijd significant hoger dan dat van de vergelijkingsgroep van de BSS ($z = -5.66839$, $p_{2-zijdig} = 0.00000$, zie Bijlage 24). Uit de detailanalyse, waarin we per levensdomein de evolutie nagaan, zal blijken dat vooral de werksituatie positief evolueert.

Tabel 19: Vergelijking van de BSS-scores¹ voor de twee meetmomenten

Schaal	Mom 1			Mom 2			df	t	P > t 1-zijdig
	n	gemid	sd	n	gemid	sd			
1. Woonsituatie	26	12,38	4,06	26	13,19	3,94	25	-1.12	0.1350
2. Financiële situatie	26	7,23	4,34	26	8,15	6,11	25	-.98	0.1689
3. Werksituatie	1	13		6	15,33	3,44			
4. Relatie partner	22	11,64	5,09	22	11,23 ^a	4,32	a		
5. Relatie kinderen	25	11,96	3,51	25	12,08	3,23	24	-.21	0.4175
6. Relatie moeder	17	9,65	3,97	17	9,53 ^a	4,32	a		
7. Relatie vader	14	12,13	4,07	14	12,5	3,9	13	-.44	0.3332
8. Relatie verwanten	22	11,45	3,69	24	11,08 ^a	3,51	a		
9. Relatie vrienden	22	14,09	3,48	24	13,67 ^a	2,37	a		
10. Fysieke omgeving	26	9,96	3,21	26	11,15	3,84	25	-2.36	0.0132
11. Relatie familie	24	11,46	2,54	24	10,63 ^a	3,46	a		
12. Relatie totaal	26	11,77	2,18	26	11,62 ^a	1,86	a		
13. Gedrag	25	12,88	4,56	25	11,84	4,88	24	.82	0.2104

¹ De scores variëren van 0 tot 18, een score van ≤ 9 betekent spanningsveroorzakend.

^a Bevindingen tegengesteld aan de verwachtingen.

Toename van deeltijdse tewerkstelling

Naast de ene moeder die bij de start van het groepswerk deeltijds als administratief bediende werkte, zijn er in de loop van de reeks nog 6 moeders uit werken gegaan. Vijf van deze 6 moeders hebben een deeltijdse betrekking als arbeidster (als interim, poetswerk en in de horeca) en 1 moeder is deeltijds als verpleegkundige aan de slag kunnen gaan. Uitgesplitst per groep betreft het 3 moeders van groep 1, 1 moeder van groep 2 en 2 moeders van groep 3. Nathalie, een moeder van groep 1, verwoordt uitdrukkelijk hoe ze in haar deelname aan het groepswerk een aanzet vond om werk te zoeken. Ze illustreert hoe een opvoedingsondersteunend aanbod een impact kan hebben op het ruimer leven van gezinnen (zie ook Zeedyk et al., 2002): ‘... *het is door naar de groep te gaan dat ik ben gaan werken ... door naar de groep te komen ben ik beginnen inzien dat gaan werken ook belangrijk is voor de kinderen. Je doet dat ook wel voor jezelf, zo heb je toch iets meer ... Ik dacht, zouden ze - groepsleden - van mij ook vinden dat ik precies niet vooruit wil? Nu dat ik werk kunnen ze zeggen, die Nathalie gaat toch wel werken, die geraakt er toch uit. Ja schulden, ik heb schulden, maar nog geen berg zoals sommigen. Ik kan alle dagen voor vers eten zorgen en voor vlees op hun boterham en bij hun patatten.*’

De werkende moeders ervaren hun werksituatie als een bron van steun. Dit blijkt uit de scores op de werksituatieschaal van de BSS: ze variëren van 10 tot 18 (\bar{x} = 15,33, sd = 3,44,

zie Tabel 19 op p.231). In de BSS wijst een lage score (minimum 0) op spanning en een hoge score (maximum 18) op steun. De gemiddelde score van de deelnemers op deze schaal is zelfs 1 punt hoger (n.s.) dan deze van de vergelijkingsgroep (zie Bijlage 24). Volledigheidshalve vermelden we nog dat zowel in groep 1 als groep 2 telkens ook 1 partner voltijds is gaan werken in de loop van het groepswerk.

Lichte financiële vooruitgang

Ook op financieel vlak gaan de deelnemers er licht (n.s.) op vooruit (van $\bar{x}=7,23$, $sd=4,34$ naar $\bar{x}=8,15$, $sd=6,11$, zie Tabel 19 op p.231). De groep situeert zich echter nog altijd aan de spanningsveroorzakende zijde van het continuüm dat zich uitstrekt van score 0 (hoge mate van spanning) t.e.m. 18 (hoge mate van steun). Hun financiële mogelijkheden blijven behoorlijk beperkt en bezorgen hen spanning. Rekening houdend met het feit dat in heel wat gezinnen de financiële problemen al meerdere jaren aanslepen, zou het ook onrealistisch zijn te verwachten dat deze, door het rechtstreeks of onrechtstreeks toedoen van het groepswerk in minder dan een jaar opgeheven zouden kunnen worden. De toegenomen tewerkstelling van de deelnemers is ook niet van die aard dat ze op financieel vlak een grote vooruitgang kunnen boeken. Alle werkende deelnemers hebben immers, vooral op interimbasis, een deeltijdse betrekking. Voor één moeder van groep 1 ziet het er weliswaar naar uit dat de financiële problemen opgeheven worden. Na vele jaren van afbetaling, schold de bank de nog uitstaande schulden kwijt.

Lichte verbetering inzake huisvesting, wachtlijstproblematiek blijft gehandhaafd

De bevraging van de stress die van het levensdomein 'huis en buurt' uitgaat (zie BSS) brengt een lichte (n.s.) verbetering aan de oppervlakte (van 12,38 naar 13,19, zie Tabel 19 op p. 231). Vier moeders zijn in de loop van de reeks verhuisd. Eén van deze moeders heeft in de loop van de reeks, met hulp van een groepslid, een woning gevonden op de particuliere woningmarkt. Ze moest dringend een andere woning vinden wegens de nakende uithuiszetting. De overige 4 van de 5 moeders die bij de start op een wachtlijst stonden, staan er nog altijd op. Eén moeder van groep 1 heeft zich op een wachtlijst voor een sociale woning laten plaatsen en dit op aanraden van de groepsbegeleidster en met behulp van de administratieve en praktische hulp (bv. papieren invullen en verplaatsing naar de huisvestingsmaatschappij) van een deelnemer. Er blijven m.a.w. heel wat drempels bestaan om (zelfstandig) een goede woning te vinden. Vzw De Keerkring werkt

weliswaar samen met de huurdersbond, maar van daaruit kan uiteraard niet aan alle huisvestingsproblemen (bv. wachtlijstproblematiek) gewerkt worden.

6.1.3 Gezondheidstoestand en persoonlijk welbevinden

Overwegend stabiele gezondheidstoestand

Bij het merendeel van de moeders (65,38%) en hun partners (72,72%) blijft de gezondheidstoestand stabiel (zie BSS). Er is bij hen geen toename of afname van de gerapporteerde gezondheidsproblemen of -klachten. Bij de moeders is er bij 5/26 (19,23%) van een vermindering van het aantal klachten sprake, bij de partners is dat bij 3/22 het geval (13,64%). Bij respectievelijk 4/26 (15,38%) moeders en 3/22 (13,64%) partners is er sprake van een toename van het aantal gezondheidsproblemen- of klachten. We merken op dat de toename van deze klachten bij de moeders volledig toe te schrijven is aan groep 2 en het uitsluitend lichamelijke klachten of problemen betreft.

Minder uitgesproken negatief welbevinden

De vergelijking van de resultaten van de welbevindenschaal (Cantril-ladder) op de twee meetmomenten toont een lichte (n.s.) toename van het persoonlijk welbevinden: van 5,81 naar 6,35 (zie Tabel 20).

Tabel 20: Vergelijking gemiddelde scores welbevinden (Cantril)

	Moment 1			Moment 2		
	N	gem	sd	N	gem	sd
Groep 1	12	5,92	2,15	12	6	1,41
Groep 2	6	6,17	1,17	6	6,33	1,58
Groep 3	8	5,38	2,13	8	6,88	1,36
Totaal	26	5,81	1,92	26	6,35	1,44

Groep 3, met de laagste gemiddelde score bij de start van het groepswerk, boekt de grootste (weliswaar n.s.) vooruitgang. Net zoals bij de start van het groepswerk (supra, 4.5.3) is er ook nu geen significant verschil tussen de 3 groepen.

Bij het beëindigen van het groepswerk komen de extreem lage welbevindenscores (1-3) niet meer voor en komt de hoogste score (8) twee keer zo vaak voor (8 keer tegenover 4 keer bij de start). Het merendeel van onze respondenten (17/26) is, volgens de categorieënverdeling van het onderzoek 'Opvoeden in Nederland', in de middengroep (score 6-8) te situeren (zie ook supra, 4.5.3). In het onderzoek 'Opvoeden in Nederland', haalden doorsnee gezinnen een gemiddelde score van 7,95 (Deković et al., 1996), wat nog altijd meer dan 1 punt hoger

is dan het gemiddelde op ons tweede meetmoment. Vanuit de categorieënverdeling in het Nederlandse onderzoek blijft het welbevinden van onze respondenten laag. De Nederlandse onderzoekers beschouwen immers de score van 1 tot en met 5 als 'laag' en 9 van onze respondenten (ongeveer 1/3) zijn binnen die categorie te situeren. Vraag is of de gehanteerde categorieënverdeling wel een goede weerspiegeling is van de beleving van de betrokkenen. Tijdens onze interviews bleek dat score 5 veeleer de betekenis droeg van 'niet heel goed, niet heel slecht'. Het opnemen van score 5 in een aparte categorie, lijkt ons dan ook beter aan te sluiten bij de betekenisgeving van de betrokkenen. Een gelijkaardige opmerking geldt voor score 8, die in onze onderzoeksgroep uitgesproken werd in termen van 'goed', maar die volgens de Nederlandse indeling slechts bij de 'middengroep' hoort.

Het ontbreken van een betekenisvolle vooruitgang inzake welbevinden, kan vanuit het momentaal bevraging karakter van dit instrument verklaard worden. De Cantril welbevindenschaal peilt immers naar de wijze waarop de respondenten zich *nu* (op het moment van de bevraging) voelen. Onze respondenten brengen een grote verscheidenheid aan verklarende factoren ter sprake. Zowel langer aanslepende beperkingen inzake hun leefsituatie als nieuwe negatieve gebeurtenissen liggen aan de basis van een niet uitgesproken positief welbevinden. Voorbeelden van de gerapporteerde materiële en sociaal-emotionele belemmerende factoren zijn: de werksituatie (bv. dreigt in combinatie met het gezinsleven te zwaar te worden), de woonsituatie (bv. huisvestingsproblemen), de gezondheidstoestand (bv. lichamelijke klachten zoals rugproblemen, verminderde eetlust), het persoonlijk functioneren (bv. zich gespannen, niet goed voelen), de relatie (bv. gemis aan een partner) en de kinderen (bv. spijbelen, niet luisteren).

Dit sluit aan bij de bevindingen inzake de gerapporteerde stressvolle gebeurtenissen (cf. levensgebeurtenissenschaal van de NOSI). Net zoals bij de start van het groepswork is er bij de beëindiging van het groepswork een uitgesproken overwicht van meerdere ingrijpende negatieve gebeurtenissen. Precies het voorkomen van dergelijke gebeurtenissen biedt een verklaringsgrond voor de niet significante vooruitgang. Moos en Swindle (zie Jansma & Klugkist, 1997, p.3) gaan er immers van uit dat welbevinden en gezondheid beïnvloed worden door de stressvolle omstandigheden waaraan een persoon wordt blootgesteld, de betekenis die hij/zij daaraan geeft en de beschikbare persoonlijke en sociale bronnen van steun om met de stressoren om te gaan. Ook in ander onderzoek is gebleken dat zowel psychologische (bv. depressie) als fysieke stressfactoren (bv. vermoeidheid) belangrijke

predictoren zijn van de globale beoordeling van de levenskwaliteit (zie o.m. Visser & Smets, 1998; Atkinson in McDowell & Newell, 1996, p.197).

6.2 Betekenisverlening door de deelnemers aan het groepswerk

De betekenis die het groepswerk voor de deelnemers heeft, kan vanuit verschillende invalshoeken belicht worden. We doen dit aan de hand van de volgende indicatoren: de mate waarin het groepswerk beantwoordt aan de verwachtingen, de ontvangen waardering en steun, de zinvolheid van groepswerk voor henzelf en/of andere ouders en tot slot de mate waarin en de domeinen waarop ze iets uit het groepswerk geleerd hebben. De laatst vermelde indicator geeft een heel concreet beeld van de uitkomsten van het groepswerk.

6.2.1 Groepswerk komt grotendeels tegemoet aan de verwachtingen

Het merendeel van de deelnemers getuigt over de zinvolheid van het opvoedingsondersteunend groepswerk. Iedereen, uitgezonderd 1 moeder van groep 2 die twijfels heeft over haar deelname, is tevreden over de deelname aan het groepswerk. Voor het merendeel van de deelnemers (17/26) beantwoordt het groepswerk ook aan de verwachtingen. Drie moeders vinden zelfs dat het groepswerk erin geslaagd is hun verwachtingen te overstijgen. Daarnaast zijn er nog 4 moeders waarvoor de verwachtingen slechts ten dele werden ingelost, 1 moeder voor wie het groepswerk niet beantwoordt aan de verwachtingen en 1 moeder die daarover geen uitsluitsel kon geven omdat ze daarover vooraf geen verwachtingen had. Deelnemers die hun verwachtingen niet of slechts ten dele ingelost zagen, hadden ofwel het idee dat ze onvoldoende aan bod kwamen ofwel dat het te lang duurde eer ze hun thema's ter sprake konden brengen.

Naast deze rechtstreekse bevraging van de mate waarin het groepswerk aan de verwachtingen tegemoet kwam, kunnen we daarop ook zicht krijgen aan de hand van een vergelijking tussen de concrete motieven van de deelnemers om in het groepswerk in te stappen (supra, 4.5.5) en de specifieke domeinen waarop ze iets uit het groepswerk geleerd hebben (verder, 6.2.4). De domeinen waarop ze iets geleerd hebben, zijn niet alleen omvangrijker, ze worden ook in grotere mate gerapporteerd dan de domeinen die hun motivatie tot deelname omvatten (zie Bijlage 25). Hier komt één van de sterktes of voordelen van het opvoedingsondersteunend werken *in groep* naar boven (zie ook Barlow & Stewart-Brown, 2001, p.127). De oudergroep laat toe dat ze kunnen leren van de thema's

of vragen die door andere deelnemers ingebracht werden. We zien door de verschillende inbreng van de groepsleden de verrijkende functie van opvoedingsondersteuning gerealiseerd (supra, 2.1.3). Het groepswerk slaagt erin om op nieuwe (aanvankelijk nog niet bestaande) vragen of bekommernissen in te spelen en draagkracht bevorderend te werken.

6.2.2 Waardering en steun

Het kwaliteitskader voor opvoedingsondersteuning neemt de mate waarin de deelnemers zich gewaardeerd en gesteund voelden in hun ouderrol als te bevragen indicator op. We bevroegen dit niet rechtstreeks. Wel peilden we naar de karakteristieken van het ondersteuningsaanbod (supra, 3.3.6). Dat geeft een bredere kijk op de ontvangen waardering en steun. Het verwijst niet alleen naar de ouderrol, maar ook naar andere rollen en domeinen (bv. partnerrol, dochterrol). De bevinding dat nagenoeg alle deelnemers begrip kregen voor hun vraag of probleem (25/26) en dat het merendeel van de deelnemers (22/26) een luisterend oor en bevestiging kregen voor wat ze deden, geeft aan dat het merendeel van de deelnemers zich wel degelijk gewaardeerd en gesteund voelde tijdens het groepswerk.

6.2.3 Zinvolheid van het groepswerk, ook voor anderen

Van de 26 deelnemers denken er 21 dat ze in de toekomst nog zullen deelnemen aan het groepswerk. Voor de 4 moeders die daaraan twifelen, zal de groepssamenstelling (al dan niet dezelfde groep, al dan niet meer deelnemers met oudere kinderen) en/of wie de begeleiding op zich zal nemen (al dan niet dezelfde begeleidster) een beslissende rol spelen. De moeder die in de toekomst niet meer zal deelnemen, heeft ondertussen werk gevonden en voorziet dat dit haar belangrijkste beweegreden om aan het groepswerk deel te nemen - sociale isolatie tegen gaan - opheft.

Bijna alle deelnemers vinden het groepswerk ook voor andere ouders een zinvol initiatief: 24 van de 26 deelnemers zouden het aan andere moeders aanraden. Twee moeders twifelen of ze het groepswerk ook aan andere moeders zouden aanraden. Voor de ene moeder hangt dat af van de situatie van het desbetreffende gezin. De andere moeder heeft enige schroom om aan anderen het groepswerk aan te raden (*'Ik weet dat niet ...'*).

6.2.4 De deelnemers leren op verschillende domeinen

In verschillende publicaties beschreven we reeds de mate waarin en de domeinen waarop de deelnemers iets leerden tijdens het groepswerk (Nys & Vandemeulebroecke, 2003; Nys & Vandemeulebroecke, 2005). Het onderstaande stuk is een integratie van deze publicaties,

aangevuld met een aantal nieuwe gegevens. De rapportering van de deelnemers uit het hoofdonderzoek vormt het vertrekpunt voor de onderstaande beschrijving. Deze uitkomsten worden geconfronteerd met de bevindingen van de sociale sleutelfiguren en de bevindingen van het vooronderzoek.

Weerspiegeling van de doelstellingen van het groepswerk

Alle moeders uit het hoofdonderzoek, uitgezonderd één, rapporteren dat ze iets uit het groepswerk geleerd hebben. Het aantal gerapporteerde aspecten waarover of domeinen waarop ze iets geleerd hebben, varieert van 1 tot 13. Ze weerspiegelen het breed spectrum aan doelstellingen van het groepswerk (supra, 2.4.1). Zowel op opvoedingsvlak als op omgevingsvlak (sociale context) worden door meer dan de helft van de respondenten positieve veranderingen gerapporteerd (zie Tabel 21).

Tabel 21: Door de deelnemers en sociale sleutelfiguren gerapporteerde veranderingen bij de deelnemers (uitgedrukt in %)

Uitkomsten	Vooronderzoek		Hoofdonderzoek	
	Deelnemers n=14	Sociale sleutelfiguren n=31 ¹	Deelnemers n=26	Sociale sleutelfiguren n=13 ²
Persoonlijk functioneren	64	52	85	85
Opvoedingsaanpak	78	81	69	31
Sociaal netwerk: groepsleden	78	-	65	-
Opvoedingsbeleving	78	48	62	54
Beeldvorming hulpverlening	50	19	54	54
Inzicht in de opvoeding	36	45	54	46
Kindgedrag	36	26	27	15
Huishoudelijke organisatie	14	26	23	23
Partnerrelatie	21	23	19	46
Relatie familie, vrienden enz.	14	23	15	31
Contacten hulpverlening	-	48	15	62
Administratie	7	3	12	8
Schoolsituatie	21	13	8	15
Financiële situatie	-	3	8	23
Huisvesting	-	19	8	15
Gezondheid kinderen	14	13	4	8

¹ Rapportering over alle gezinnen die ooit aan het groepswerk deelnamen.

² Rapportering over de aan hen gelinkte deelnemers van het groepswerk.

Het meest frequent (85%) verwijzen ze naar hun persoonlijk functioneren (bv. meer zelfvertrouwen gekregen). Daarnaast rapporteert ruim 2/3 (69%) de opvoeding anders aan te pakken (bv. minder roepen tegen kinderen, meer geduld hebben), 62% geeft aan dat ze meer vertrouwen hebben in de opvoeding en minder stress in de opvoeding ervaren

(opvoedingsbeleving) en 54% heeft meer inzicht in de opvoeding gekregen. Voor bijna 2/3 (65%) van de respondenten is het sociale netwerk groter geworden (bv. contacten tijdens en naast het groepswerk) en 54% van de deelnemers zegt dat hun beeld over hulpverlening veranderd is (bv. minder weerstand tegenover hulpverlening, overtuigd geraakt van de steun die dergelijke voorzieningen kunnen bieden). Iets meer dan 1/4 respondenten rapporteert dat door hun deelname aan het groepswerk, het gedrag van hun kind(eren) ook veranderd is. De overige mogelijke aspecten worden telkens door minder dan 1/4 van de respondenten vermeld en hebben betrekking op verschillende (levens)domeinen.

Sociale sleutelfiguren bevestigen grotendeels de bevindingen van de deelnemers

De bevraging van de deelnemers en de sociale sleutelfiguren levert een aantal parallele uitkomsten op. De sociale sleutelfiguren zien, net zoals de deelnemers, verschillende doelstellingsdomeinen in de uitkomsten van het groepswerk vertaald (zie Tabel 21 op p.237). Ook zij signaleren het meest frequent veranderingen in het persoonlijk functioneren van de deelnemers. Verhoudingsgewijs rapporteren evenveel deelnemers als sociale sleutelfiguren veranderingen op dat vlak (85%). De sociale sleutelfiguren leggen echter soms ook andere klemtonen leggen dan de deelnemers.

Zo komen volgens de sociale sleutelfiguren, veranderingen binnen het hulpverleningsdomein op de tweede plaats. Iets meer dan de helft van de sociale sleutelfiguren (54%) spreekt over veranderingen in de beeldvorming over de hulpverlening. Meer dan de helft van de sociale sleutelfiguren (62%) vindt dat de contacten van de deelnemer met de hulpverlening verbeterd zijn (bv. vlottere contacten, de moeders stellen zich meer open, ze hebben meer vertrouwen en nemen zelf meer contact op met de hulpverlener of dienst). Als we deze 2 hulpverleningsaspecten (beeldvorming en contacten) samen nemen, dan blijkt dat alle gecontacteerde sociale sleutelfiguren op dit domein een verandering bij de deelnemers vaststellen: de deelnemers hebben een positieve of meer realistische beeldvorming over de hulpverlening gekregen en/of er is sprake van betere contacten met de hulpverlening. Merk op dat slechts 15% van de deelnemers vindt dat de contacten met de hulpverlening verbeterden. Mogelijk zijn de deelnemers zich minder bewust van de veranderingen die zich op dit vlak voorgedaan hebben of schrijven ze deze veranderingen niet zozeer toe aan zichzelf (als een uitkomst van het groepswerk), maar aan de hulpverlener of diensten waarop ze een beroep doen.

Aansluitend bij de positieve evolutie die de sociale sleutelfiguren inzake de contacten met de deelnemers rapporteren, zien we een gelijkaardige evolutie in de contacten met de onderzoekster. In tegenstelling tot bijvoorbeeld het eerste bevragingsmoment van het vooronderzoek, was er op het tweede bevragingsmoment van het hoofdonderzoek nagenoeg geen sprake van misgelopen afspraken. De deelnemers namen, zo nodig, zelf contact op om de gemaakte afspraak te verplaatsen. Verschillende elementen kunnen daartoe bijgedragen hebben. We denken bijvoorbeeld aan het (toegenomen) vertrouwen in de onderzoekster (supra, 3.4). Daarnaast stellen we vast dat de deelnemers in de loop van het groepswork een routine opgebouwd hebben om de groepsbegeleidster te verwittigen als ze niet naar het groepswork kunnen komen. Soms gebeurde dit n.a.v. de telefonische herinnering van de groepsbegeleidster aan de volgende bijeenkomst, soms deden ze dit op eigen initiatief. Het groepswork kan hen in die zin iets geleerd hebben over de omgang met of contacteren van derden. Dit werd niet alleen tijdens de bijeenkomsten ter sprake gebracht, doorheen de verschillende contacten, hetzij met de groepsbegeleidster, hetzij met de andere deelnemers, hebben zij mogen ervaren dat respectvol met hun ervaringen, mededelingen enz. omgegaan werd (zie o.a. 5.1, 5.3 en 5.4). Het melden van een afwezigheid of afzeggen van een afspraak kan in die zin veeleer een middel worden om 'gehoor te vinden', dan dat het een pijnlijke confrontatie is met wat ze niet kunnen realiseren.

We keren nu terug naar de veranderingen die de sociale sleutelfiguren rapporteren. Iets meer dan de helft van de sociale sleutelfiguren (54%) signaleert dat er zich bij de deelnemers een verandering heeft voorgedaan in de opvoedingsbeleving. Iets minder dan de helft (46%) verwijst naar meer inzicht in de opvoeding en eenzelfde aantal spreekt over veranderingen op het vlak van de relatie met de partner. Dit laatste moet begrepen worden in termen van het minder impulsief gevolg geven aan een nieuwe relatie (bv. snel na nieuwe relatie bij elkaar intrekken), het onderkennen van het eigen aandeel in mogelijke partnerproblemen, het meer bespreekbaar stellen van een aantal thema's met de partner (bv. eigen behoeften, aandeel van de partner in opvoeding).

Verhoudingsgewijs menen veel minder sociale sleutelfiguren (31%) bij de deelnemers een andere aanpak van de opvoeding te zien, dan dat de deelnemers (69%) dat voor zichzelf inschatten. Ook in het vooronderzoek vonden we voor dit domein hogere percentages voor de deelnemers (78%) en voor de sociale sleutelfiguren (81%). We

kunnen geen uitsluitsel geven over de verklaring van dit grote verschil. T.g.v. de beperkte bevraging is het immers niet altijd duidelijk of de sociale sleutelfiguren geen zicht hebben op veranderingen op dit vlak (bv. omdat ze weinig of geen interacties tussen de ouders en de kinderen kunnen observeren) of effectief geen veranderingen hebben vastgesteld. Misschien krijgen sociale sleutelfiguren doorheen hun gesprekken met ouders wel een idee over hoe de ouders de opvoeding beleven en hoe ze tegenover opvoeden aankijken (cf. de hogere percentages op de betekeniscomponenten van de opvoeding), maar niet over de wijze waarop ouders de opvoeding concreet en dagelijks aanpakken.

In tegenstelling tot de deelnemers, vermelden de sociale sleutelfiguren de uitbreiding van het sociale netwerk door de groepsleden niet als een uitkomst van het groepswerk. Verschillende verklaringen kunnen opgeworpen worden. Mogelijk schattten de sociale sleutelfiguren de tot stand gekomen contacten tussen de groepsleden als tijdelijk in (slechts zolang ze aan het groepswerk deelnemen) en niet als een resultaat op langere termijn. Veranderingen inzake het sociale netwerk blijken ook moeilijk te taxeren door de sociale sleutelfiguren. Verschillende sociale sleutelfiguren vermelden expliciet dat ze t.g.v. tijdsgebrek niet altijd kunnen ingaan op thema's zoals het sociale netwerk van het gezin. In de praktijk van zorg- en hulpverleningsfiguren komt m.a.w. het werken met contextfactoren niet altijd aan bod. Dit bevestigt de bevindingen van Barendrecht, de Winter, van Beek en van Wijk (2008), die stellen dat professionals de neiging hebben om zich te concentreren op het gezin en onvoldoende aandacht besteden aan de sociale omgeving.

Uitkomsten van het groepswerk doorheen de tijd en in het licht van ander onderzoek

Over verschillende reeksen groepswerk heen fluctueren de percentages van de gerapporteerde uitkomsten van het groepswerk, maar de top 5 blijft behouden. Zo is er voor de moeders van het vooronderzoek een quasi - de volgorde verschilt - gelijkaardige top 5 aan uitkomsten: de opvoedingsaanpak (78%), opvoedingsbeleving (78%), uitbreiding van het sociale netwerk (78%), het persoonlijk functioneren (64%) en de beeldvorming over de hulpverlening (50%). Deze uitkomsten situeren zich zowel in het domein van het algemeen persoonlijk functioneren, als in het opvoedingsdomein en het domein van de ruimere sociale context. Ook de sociale sleutelfiguren uit het vooronderzoek rapporteren uitkomsten in deze verschillende domeinen: opvoedingsaanpak (81%), het persoonlijk functioneren van de moeders (52%), opvoedingsbeleving (48%), inzicht in de opvoedingssituatie en -processen (45%) en betere contacten met hulpverleners (48%).

De vastgestelde veelzijdige uitkomsten op persoonlijk en pedagogisch vlak liggen in de lijn van ander onderzoek. Zo spreken Barlow en Stewart-Brown (2001, p.127) over de volgende uitkomsten: persoonlijke winst, vermindering van schuldgevoelens, ontdekking van nieuwe opvoedingstechnieken, gevoel om wat aangeleerd werd aan te passen aan de eigen noden ('making the shoe fit'), toename in empathie, begrijpen en aanvaarding, erkennen van het belang om voor zichzelf te zorgen en het zich minder geïsoleerd voelen. Deelnemers van het Pals Parenting Support Programme verwijzen achtereenvolgens naar wijzigingen in hun opvoedingsaanpak, het verwerven van nieuwe inzichten (bv. omgaan met problemen), specifieke vaardigheden en strategieën, kunnen ervaren dat ze niet alleen problemen hebben en andere ouders kunnen ontmoeten en ervaringen uitwisselen (Zeedyk et al., 2002). Ook in het onderzoek van Smith (1997) worden gelijkaardige veranderingen vastgesteld, maar deze blijken wel minder uitgesproken aanwezig te zijn dan in ons onderzoek. Zo rapporteren organisatoren en begeleiders van ouderprogramma's in Groot-Brittannië het meest frequent veranderingen inzake het persoonlijk functioneren. Meer concreet signaleert 35,29% van de bevrageden een toename van het zelfvertrouwen en zelfwaardegevoel. Dit domein wordt gevolgd door het beter begrijpen van het eigen gedrag en de behoeften van de kinderen (inzicht in de opvoeding), verbeterde opvoedingsvaardigheden (opvoedingsaanpak) en verbeteringen in het kindgedrag. Deze aspecten worden telkens door 19,61% van de respondenten vermeld. In het Head Start programma hingen positieve veranderingen op persoonlijk vlak samen met de participatiegraad (Lamb-Parker et al., 2001). Moeders die over een jaar heen meer participeerden in de Head Start activiteiten, waren minder depressief en rapporteerden meer controle te hebben over het eigen leven. Gezien de verschillende bevraging is het moeilijk om een vergelijking te maken. We kunnen enkel vermelden dat 20 van de 22 (91%) regelmatige deelnemers een verbetering zien op persoonlijk vlak en 6 van de 8 onregelmatige deelnemers¹¹ (75%).

6.3 Positieve evolutie in het ouderlijk redeneren, het verwerven van nieuwe inzichten

Uit de bevraging van de uitkomsten van het groepswerk (supra, 6.2.4), bleek dat iets meer dan de helft van de deelnemers (54%) vond dat ze door het groepswerk meer inzicht kregen in de opvoeding. We zoomen op dit aspect verder in aan de hand van de resultaten van het Parental Awareness Interview. Dit instrument geeft aan of ouders vooral vanuit zichzelf of meer vanuit het kindperspectief en de wisselwerking tussen verschillende

¹¹ Zij woonden minder dan de helft van de bijeenkomsten bij (supra, 4.2.1).

perspectieven, naar de opvoeding kijken (supra, p.86). Eerder verwezen we reeds naar de samenhang tussen het ouderlijk redeneringsniveau en het ouderlijk gedrag en naar het mogelijke directe effect op de kindontwikkeling. Een positieve evolutie in het ouderlijk redeneren staat vanuit die optiek voor een betekenisvolle uitkomst.

Het ouderlijk redeneringsniveau gaat er voor de 3 groepen samen significant op vooruit ($t=-3,98$, $df=25$, $p_{1-zijdig}=0,00025$): van 1,74 naar 1,89. Deze gemiddelde score blijft nog altijd binnen de marges van niveau 1. Dit betekent dat de deelnemers moeite blijven hebben met het herkennen van de behoeften van hun kinderen en zich in hun handelen in belangrijke mate laten leiden door hun eigen behoeften en belangen. De gemiddelde score komt echter dicht bij niveau 2, waarbij algemeen maatschappelijke regels en normen, gewoonten en tradities de leidraad vormen voor het handelen en de vooropgestelde doelen. De vooruitgang is niet voor elke groep even sterk. Zo kennen groep 1 en groep 3 een significante vooruitgang, maar groep 2 niet. Voor groep 1 evolueert de gemiddelde score van 1,79 naar 1,98 ($t= -3,71$, $df=11$, $p_{1-zijdig}=0,00175$). Bij het beëindigen van het groepswork halen 7 van de 12 deelnemers niveau 2 (tegenover 5/12 bij de start). In groep 3 evolueert het gemiddelde van 1,60 naar 1,76 ($t= -3,15$, $df=7$, $p_{1-zijdig}=0,00811$). Het merendeel van de deelnemers evolueert echter binnen de marge van het reeds behaalde niveau. Zo blijven 7 (van de 8) deelnemers binnen niveau 1 en 1 deelnemers binnen niveau 2. Groep 2 gaat er nauwelijks (n.s.) op vooruit (van 1,84 naar 1,85). Ook in deze groep bevindt iedereen, uitgezonderd 1 deelnemer (van de 6), zich binnen de marges van niveau 1. Groep 1 komt het dichtst in de buurt van niveau 2 (conventionele oriëntatie), dat ook in ander onderzoek veelal behaald wordt (supra, 4.5.4). Zo variëren in Nederlands onderzoek de gemiddelde scores van 2,15 tot 2,38 (Deković, 1996; Tavecchio et al., 1997).

Naar analogie met de analyse van Deković (1996), brengen we naast het gemiddeld behaald niveau, ook het hoogst behaalde niveau in kaart (zie Tabel 22 op de volgende bladzijde). Het merendeel van de deelnemers scoort minstens één keer op niveau 3. Ze zijn m.a.w. in staat tot het redeneren op het hogere niveau 3, maar halen dat niveau niet constant. Volledigheidshalve merken we op dat de hoogst behaalde score niet aan één of meerdere specifieke vragen verbonden is. Alle vragen of clusters van vragen halen minstens een keer de hoogste score.

Tabel 22: Hoogst behaalde ouderlijk redeneringsniveau van ouderlijk redeneren op moment 2

Niveau	Groep 1 n=12		Groep 2 n=6		Groep 3 n=8		Totaal n=26		(Deković, 1996)
1	-	-	-	-	-	-	-	-	1%
2	1	8,33%	1	16,67%	3	37,5%	5	19,23%	37%
3	11	91,67%	5	83,33%	5	62,5%	21	80,77%	49%
4	-	-	-	-	-	-	-	-	14%

Uit de vergelijking van de gemiddelde scores volgens de voorafgaande groepswerkervaring, blijkt dat, net zoals bij de start van het groepswerk (supra, 4.5.4), ook nu de nieuwe deelnemers gemiddeld een hogere (n.s.) score halen dan de anciens. Waar de deelnemers die voor de eerste keer deelnemen niveau 2 net niet halen en stranden op score 1,99 (n=10, sd=0,3157), halen de deelnemers die minstens voor de tweede keer deelnemen een gemiddelde score van 1,82 (n=16, sd=0,3110). Verhoudingsgewijs halen meer nieuwe deelnemers niveau 2 (5/10) dan anciens (4/16). De overigen (respectievelijk 5/10 en 12/16) zijn allemaal binnen de marges van niveau 1 te situeren. De verklaringen die bij de bespreking van deze kenmerken in hoofdstuk 4 geopperd werden, zijn ook hier aan de orde en kunnen in punt 4.5.4 van dat hoofdstuk nagelezen worden.

6.4 Positieve evolutie in de beleving van de opvoedingssituatie

6.4.1 Minder ouderlijke stress en opvoedingsbelasting

Uit de interviewgegevens bleek reeds dat voor 62% van de deelnemers de beleving van de opvoeding positief evolueerde (supra, 6.2.4). Ook ander onderzoeksmateriaal wijst op een meer positieve beleving of beoordeling van de opvoedingssituatie. Zo daalt de totale ouderlijke stressindex van 201,64 naar 194,88 ($t=2,18$, $df=24$, $p_{1-zijdig}=0,0195$, zie Tabel 23 op de volgende bladzijde). Dit betekent dat de deelnemers minder stress ervaren in de opvoeding van hun kind.

Als we kijken naar de specifieke domeinen waaraan de ouderlijke stress toegeschreven kan worden (zie Tabel 23 op de volgende bladzijde), dan zien we een significant lagere stressindex voor de gemiddelde totaalscore van het ouderdomein (105,16 tegenover 99,88 met $t=3,42$, $df=24$, $p_{1-zijdig}=0,0011$). We vinden ook significant lagere scores op de subschaal competentiegevoel (19,64 tegenover 18 met $t=2,79$, $df=24$, $p_{1-zijdig}=0,0051$) en op de subschaal gezondheid (12,04 tegenover 11,04 met $t=2,64$, $df=24$, $p_{1-zijdig}=0,0072$). Dit wil zeggen dat de deelnemers zich bij het beëindigen van het groepswerk respectievelijk

meer competent, handiger en vaardiger voelen in de omgang met hun kind en minder last hebben van kwaaltjes zoals bijvoorbeeld slecht slapen of vermoeidheid. De scores op de subschalen rolrestrictie, hechting, depressie, sociale isolatie en huwelijksrelatie evolueren eveneens in positieve zin, maar de verschillen zijn niet significant. De evolutie binnen het kinddomein wordt verder in punt 6.5 besproken.

Tabel 23: Scores op de NOSI-schalen bij de start en het einde van het groepswerk

Omschrijving van de schalen		Start groepswerk		Einde groepswerk		df	t-waarde	P _{1-zijdig}
		\bar{x}	sd	\bar{x}	sd			
Ouderdomein	Competentiegevoel	19,64	3,08	18	2,43	24	2.79	0,0051
	Rolrestrictie	15,32	2,76	14,68	2,3	24	1.55	0,0667
	Hechting	12,16	2,17	11,76	2,5	24	1.22	0,1163
	Depressie	19,28	2,91	18,88	2,73	24	0.75	0,2299
	Gezondheid	12,04	2,15	11,04	1,97	24	2.64	0,0072
	Sociale isolatie	14,72	2,69	13,92	3,01	24	1.25	0,1118
	Huwelijksrelatie	11,7	2,77	11,6	2,16	19	0.20	0,4222
	OUDERTOTAAL	105,16	11,54	99,88	10,28	24	3.42	0,0011
Kinddomein	Aanpassing	16,2	2,45	16,4 ^a	2,9	a		
	Stemming	15,8	2,14	15,08	2,45	24	1.55	0,0668
	Afleidbaarheid	19,16	4,41	18,88	3,81	24	0.50	0,3122
	Veeleisendheid	16,4	2,6	15,6	2,72	24	2.16	0,0203
	Positieve bekrachtiging	12,2	2,31	11,84	2,62	24	0.81	0,2142
	Acceptatie	16,72	2,88	17,2 ^a	2,57	a		
		KINDTOTAAL	96,48	11,85	95	13,31	24	0.79
	TOTAAL	201,64	21,48	194,88	21,7	24	2.18	0,0196

^a Bevindingen tegengesteld aan de verwachtingen.

De resultaten van de NVOS liggen in dezelfde lijn. Zoals verwacht, scoren de deelnemers bij het beëindigen van het groepswerk significant lager op de ervaren opvoedingsbelasting dan bij de start (zie B in Tabel 24 op de volgende bladzijde). Hun score neemt af van 4,08 naar 3,52 ($t=1,69$, $df=24$, $p_{1-zijdig}=0,0524$). Inzake de subjectieve gezinsbelasting (A-deel) ervaren ze minder problemen in de opvoeding (van 3,12 naar 2,9 met $t= 2,49$, $df= 24$, $p_{1-zijdig}=0,0099$), willen ze in mindere mate verandering in de situatie (van 3 naar 2,67 met $t= 2.34$, $df= 24$, $p_{1-zijdig}=0.0138$) en hebben ze minder het gevoel er alleen voor te staan (van 2,98 naar 2,49 met $t=3,23$, $df=24$, $p_{1-zijdig}=0,0018$). Voor de overige schalen is er, uitgezonderd de schaal 'plezier hebben' die er op achteruit gaat, een positieve maar niet significante evolutie.

Tabel 24: Scores op de NVOS-schalen bij de start en het einde van het groepswerk

Omschrijving van de schalen		Start groepswerk		Einde groepswerk		df	t-waarde	P ₁ -zijdig
		\bar{x}	sd	\bar{x}	sd			
A Subjectieve gezinsbelasting	acceptatie	2,34	0,9	2,2	0,73	24	1.00	0.1635
	aankunnen	2,71	0,83	2,5	0,61	24	1.49	0.0745
	problemen hebben	3,12	0,74	2,9	0,6	24	2.49	0.0099
	situatie anders willen	3	0,87	2,67	0,78	24	2.34	0.0138
	kind is belasting	3,12	0,85	2,99	0,74	24	1.03	0.1577
	er alleen voor staan	2,98	0,78	2,49	0,61	24	3.23	0.0018
	plezier hebben	2,3	0,61	2,34 ^a	0,7	a		
	goede omgang	2,98	0,79	2,91	0,76	24	0.58	0.2822
P ₁ -zijdig								
B.	ervaren opvoedingsbelasting	4,08	1,41	3,52	1,53	24	1.69	0.0523
P ₂ -zijdig								
C. Attributies m.b.t. huidige opvoedings-situatie	inspanningen zelf en partner	2,8	0,52	2,8	0,66	24	-0.03	0.9739
	vaardigheid	2,46	0,51	2,46	0,39	24	-0.02	0.9830
	aandeel partner	2,86	1,04	3,03	0,91	19	-1.12	0.2749
	moeilijkheidsgraad	3,05	0,77	2,9	0,64	24	1.37	0.1833
	toeval/lot	2,67	0,79	2,66	0,69	24	0.07	0.9425
P ₂ -zijdig								
D. Hulpverwachting	mate van tevredenheid	3,24	0,53	3,51	0,5	24	-2.55	0.0174
	wil tot verandering	3,25	0,67	2,85	0,64	24	2.69	0.0129
	wil tot hulp	2,95	0,83	2,78	0,68	24	1.26	0.2193
	interne hulpverwachting	3,51	0,69	3,21	0,62	24	2.04	0.0528
	externe hulpverwachting	2,97	0,62	2,69	0,46	24	2.41	0.0239

^a Bevindingen tegengesteld aan de verwachtingen.

We zien deze vaststellingen weerspiegeld in de bevindingen van het D-deel waaruit blijkt dat de deelnemers significant meer tevreden zijn over de opvoedingssituatie (van 3,24 naar 3,51 met $t=-2,55$, $df=24$, $p_{1\text{-zijdig}}=0,0174$) en hun wil tot verandering afneemt (van 3,25 naar 2,85 met $t= 2,69$, $df=24$, $p_{1\text{-zijdig}}=0,0129$). De mate waarin ze hulp willen bij de gewenste verandering neemt eveneens af, maar is niet significant. Merk op dat de verschillen voor de subschalen van het D-deel tweezijdig getoetst werden. Enerzijds is het immers mogelijk dat de opvoedingssituatie ondertussen dermate verbeterd is dat hulp of verandering niet nodig is en ze bijgevolg lager scoren. Anderzijds kunnen deelnemers ook tot het inzicht komen dat (meer) opvoedingshulp nodig is, waardoor ze hoger scoren.

De NVOS laat ook toe zicht te krijgen op de attributies of de elementen die volgens de deelnemers de opvoedingstoestand veroorzaken of in stand houden (Wels &

Robbroeckx, 1996). Waar bij de start van het groepswerk de deelnemers gemiddeld genomen het meest uitgesproken verwijzen naar de moeilijkheidsgraad, verwijzen ze bij het beëindigen van het groepswerk het meest uitgesproken naar het aandeel van de partner. De verschillende aspecten waaraan de opvoedingstoestand toegeschreven wordt, kennen evenwel geen significante verschuivingen. T.a.v. het aspect 'vaardigheden' brengen we volledigheidshalve in herinnering dat de mate waarin ze dit éénduidig inschatten tegen het einde van het groepswerk nog afneemt (supra, 3.3.2 en Bijlage 4). De interne consistentie van deze schaal is bij het beëindigen van het groepswerk .57 tegenover .64 bij de start. Een nog grotere afname zien we bij de schaal 'externe hulpverwachting': van .77 naar .55. Ze laten zich m.a.w. uitgesproken ambivalent uit over de mate waarin ze van externen hulp verwachten of over de wenselijkheid dat anderen de opvoeding (tijdelijk) van hen overnemen. Gelet op hun ambivalentie t.a.v. de eigen vaardigheden of opvoedingscapaciteiten lijkt ons deze vaststelling niet vreemd.

Uit de vergelijking van de resultaten van onze onderzoeksgroep met de normgroepen van de NVOS (zie Bijlage 12 en Bijlage 26), blijkt dat onze onderzoeksgroep op de verschillende schalen evolueert in de richting van de controlegroep. De gemiddelde scores van onze onderzoeksgroep blijven echter significant hoger dan deze van de controlegroep. Onze onderzoeksgroep ervaart m.a.w. nog altijd meer gezins- en opvoedingsbelasting en heeft een grotere hulpverwachting dan de controlegroep. Eerder (supra, 3.2.6) brachten we aan dat omgevingsstressoren een vertekend beeld kunnen geven van wat in vragenlijsten bevraagd wordt. We weten dat de deelnemers bij het beëindigen van het groepswerk globaal met minder spanning geconfronteerd worden vanuit hun fysieke omgeving (woon-, werk- en financiële situatie), maar nog altijd significant hogere scores dan de vergelijkingsgroep van de BSS (supra, 6.1.2). Omgevingsstressoren blijven m.a.w. aanwezig. Enerzijds is dat, gezien de eigenheid van onze doelgroep (maatschappelijk kwetsbare gezinnen), niet eens zo vreemd. Anderzijds wijst dit ons ook op de mogelijke beperktheid van het groepswerk.

Een uitsplitsing van de resultaten per groep levert opmerkelijke bevindingen op (zie Bijlage 27 en Bijlage 28). Zo is er enkel in groep 1 sprake van een significante verbetering op een aantal van de eerder vermelde domeinen: de totale ouderlijke stress (NOSI), de stressindex op het ouderdomein (NOSI) en de beoordeling van de opvoedingssituatie (B-deel van de NVOS). Bovendien gaat voor de deelnemers van groep 1 ook een significant lagere

stress uit van het kinddomein van de NOSI. In groep 2 en 3 betreft het daarentegen telkens niet significante verbeteringen, een status-quo (ervaren opvoedingsbelasting in groep 3) of een resultaat tegengesteld aan de verwachtingen. Zo is er een kleine toename (van 3,5 naar 3,67) van de ervaren opvoedingsbelasting (B-deel van de NVOS) in groep 2. Voor de NOSI vinden we vooral in groep 3 resultaten die tegengesteld zijn aan de verwachtingen: op 6 van de 13 schalen tegenover respectievelijk 2 in groep 1 en 4 in groep 2.

Een mogelijke verklaring voor de verschillen tussen de groepen, vinden we in de scores op de attributieschaal van de NVOS. Morrissey-Kane en Prinz (1999) stelden immers vast dat ouders met een externe locus of control minder tevreden zijn over de behandeling, de voorgestelde opvoedingsstrategieën als minder relevant en aanvaardbaar beschouwen en na het programma minder goede uitkomsten behalen (supra 4.4, p.63). We zien in groep 2 dat zowel bij de start als bij het beëindigen van het groepswerk, de ervaren opvoedingsbelasting in hoofdzaak toegeschreven wordt aan externe factoren (zie Bijlage 27). Zo zien de moeders achtereenvolgens het aandeel van de partner, toeval of lot en de moeilijkheidsgraad als oorzaak. Deze worden gevolgd door de interne factoren: inspanning van de moeder zelf en haar partner en de vaardigheid om op te voeden. In vergelijking met de 2 andere groepen komen in deze groep de externe factoren als meest sterke oorzaken naar voren.

Verder ingaand op de verschillen tussen de groepen en in het bijzonder op de resultaten die tegengesteld zijn aan de verwachtingen (de ervaren opvoedingsbelasting in groep 2 en verschillende subschalen van de NOSI in groep 2 en 3), stellen we ons de vraag of die hogere scores verband houden met een toegenomen vertrouwen in het onderzoek en de onderzoekster. Een groter vertrouwen zou immers kunnen betekenen dat de respondenten, naargelang het onderzoek vordert, meer open staan voor het rapporteren van hun moeilijkheden. Daarbij aansluitend kunnen we verwachten dat respondenten met een grotere vertrouwdheid met ons onderzoek ook 'sneller' (van bij de eerste meting) die openheid hebben. Dit brengt ons bij de vertegenwoordiging van anciens (moeders die voor een tweede keer deelnamen aan een reeks bijeenkomsten van het groepswerk) in onze respondentengroep. Groep 1 kende verhoudingsgewijs het kleinste aantal anciens en bovendien was geen enkele van deze anciens in het vooronderzoek betrokken. Voor alle deelnemers van deze groep was onderzoeksdeelname een nieuw gegeven, zij waren daarmee niet vertrouwd. Dit is wel het geval voor het merendeel van de deelnemers van

groep 3 en om en bij de helft van de deelnemers van groep 2, de twee groepen waarin verschillende subschaalscores tegengesteld zijn aan de verwachtingen. Nagenoeg alle ancients van deze 2 groepen maakten deel uit van het vooronderzoek. Op een aantal bedenkingen bij de omvang van de vragenlijst na, signaleerden noch de ancients, noch de groepsbegeleidster of ondersteuningsmoeder van deze 2 groepen een gebrek aan vertrouwen in het onderzoek. Eerder vermeldden we reeds dat bij de start van het hoofdonderzoek, de deelname aan het onderzoek minder betwijfeld werd dan bij de start van het vooronderzoek (supra, 3.4.1). Deze drempel bleek m.a.w. al grotendeels bij de start van het hoofdonderzoek overwonnen, wat betekent dat er reeds een zeker (basis)vertrouwen was. Blijft de vraag of groep 1, waarvan nagenoeg alle subschaalscores in de lijn van de verwachtingen liggen, toch niet een groter (basis)vertrouwen in de onderzoekster en het onderzoek had? Hierop kunnen we geen sluitend antwoord geven. We kunnen enkel verwijzen naar de eerder gerapporteerde bevinding dat de inbreng van de ondersteuningsmoeder in deze groep ertoe bijgedragen heeft dat de deelnemers van meet af vertrouwen hadden in het onderzoek (supra, 3.3.2). Zij spoorde de deelnemers aan om een realistische weergave van hun situatie te geven. Daarenboven heeft het vertrouwen in de groepsbegeleidster, zich in een uitgesproken vertrouwen in de onderzoekster en het onderzoek vertaald (supra, 3.4.3). Daarbij mogen we niet vergeten dat in deze groep het veelzijdig, met verschillende levensdomeinen, werken (supra, 5.1.3) het meest uitgesproken tot uiting kwam.

Een hogere score op de ervaren opvoedingsbelasting en ouderlijke stress, kan ook geïnterpreteerd worden als een toegenomen probleembewustzijn. Moeders kunnen zich door het groepswerk realiseren dat er zich echt wel een probleem voordoet in de opvoeding van hun kind of dat het gedrag van hun kind niet gewoon is en extra begeleiding, opvolging of hulp vraagt. Eén moeder van groep 2 gaf dat ook uitdrukkelijk in het interview aan. Dit sluit aan bij de vaststelling dat het merendeel van de deelnemers van deze groep (6/8) vond dat het bij de start van het groepswerk 'goed' ging in de opvoeding (zie 4.5.4). In de andere groepen vinden verhoudingsgewijs minder moeders dat: 4/8 in groep 3 en 3/13 in groep 1. Dit vertaalde zich ook in de motivatie tot deelname: in groep 2 werd de deelname het meest frequent gemotiveerd vanuit het doorbreken van hun sociale isolement (zie 4.5.5) en in mindere mate vanuit vragen of problemen in de opvoeding.

Aansluitend bij het mogelijk verhoogd probleembewustzijn, merken we op dat verschillende deelnemers in de loop van het groepswork naar hulpinstanties doorverwezen werden (verder, 6.4.2). Gezien het korte tijdsbestek waarbinnen de deelnemers op deze hulp een beroep deden, is er niet onmiddellijk een aantoonbaar resultaat of afname van de ouderlijke stress te verwachten. Het gegeven dat in groep 3 het merendeel van de deelnemers reeds vroeger of nog altijd een beroep doet op hulpverlening én het merendeel van deze deelnemers reeds meerdere reeksen van het groepswork volgden, laat vermoeden dat in deze groep niet zozeer een verhoogd probleembewustzijn zich laat gelden, maar een andere verklaring gezocht moet worden. Enerzijds had deze groep deelnemers bij de start van het groepswork de minst uitgesproken verwachtingen. Anderzijds formuleerden ze tijdens de laatste bijeenkomst de meeste vragen en bekommernissen over het al dan niet nog mogen deelnemen aan het groepswork. Verschillende deelnemers getuigden dat ze het zonder het groepswork niet zouden aankunnen. Eén moeder zei dat ze zich opnieuw bij het comité zou aanmelden om hulp te krijgen. De onzekerheid en ondersteuningsafhankelijkheid zijn in deze groep groot en zien we mogelijk weerspiegeld in de (toegenomen) ouderlijke stress. Daarenboven namen in deze groep de gezondheids- en andere problemen bij de kinderen het meest uitgesproken toe (van gemiddeld 2,75 naar 3,25) en bereikten zij bij het beëindigen van het groepswork de hoogste score (tegenover 2,25 in groep 1 en 1,67 in groep 2). We zien deze onzekerheid en ondersteuningsafhankelijkheid echter niet weerspiegeld in de scores op de hulpverwachtingsschaal van de NVOs. In vergelijking met de twee andere groepen scoren ze daar eerder laag (zie Bijlage 27), wat wijst op een minder uitgesproken hulpverwachting. In 4.5.4 opperden we reeds een mogelijke verklaring voor deze vaststelling: ze hebben al hulp van het dagcentrum, een thuisbegeleidingsdienst enz. en willen niet *nog meer* hulp of willen niet dat er ook nog andere hulpverleningsinstanties betrokken worden. Vanuit die optiek kunnen we stellen dat ze niet zozeer op zoek zijn naar bijkomende hulp, maar veeleer naar erkenning voor de ervaren problemen en bevestiging voor de wijze waarop ze daarmee omgaan. Eerder bleek reeds dat ze die erkenning en bevestiging in belangrijke mate in het groepswork vinden (supra, 6.2.2). Hypothetisch kunnen we hun behoefte aan erkenning en bevestiging verwoorden in termen van ‘we schakelen hulp in en/of onze problemen worden opgevolgd en opgelost.’ Dat laatste zien we onder meer bevestigd in de wijze waarop de deelnemers van deze groep het takenpakket van de groepsbegeleidster omschrijven: het geven van adviezen en oplossingen neemt daarin de bovenhand (supra, 5.3.2). Mogelijk blijven de verwachtingen op dat vlak te groot en slaagden tot nu toe ook

andere ondersteunings- of hulpverleningsinitiatieven er niet in om daarin een kentering te brengen. We zien hier voor al de betrokkenen de opdracht weggelegd om (terug) meer uitgesproken aan het basisvertrouwen te werken en deze gezinnen een nog meer actieve rol toe te kennen door met hen te reflecteren over hun situatie en op zoek te gaan naar alternatieven.

6.4.2 Vragen waarvoor niet altijd bijkomende steun of hulp nodig is

Op het einde van het groepswerk heeft bijna 2/3 van de deelnemers vragen over de opvoeding en/of andere thema's (zie Tabel 25). Het betreft een breed spectrum aan vragen. Voorbeelden van opvoedingsthema's zijn het niet luisteren van de kinderen, omgaan met woede uitbarstingen, de moeilijke eetsituatie, steel- of wegloupedrag. Daarnaast komen ook schoolgerelateerde vragen voor (bv. kind al dan niet naar het internaat, al dan niet een jaar overdoen) en eenmalig ook het contact tussen de ex-partner en de kinderen. De andere vragen gaan over de gezondheid (bv. hoe omgaan met steeds weerkerende luizen bij één van de kinderen), de huisvesting (bv. al dan niet betalen van schadevergoeding voor vorige woonst) en de moeder-dochterrelatie (bv. de houding van een deelnemer tegenover haar moeder). Het betreft zowel recent ontstane als langer aanslepende vragen of problemen. Het merendeel van deze moeders (12 van 17) heeft daar ondertussen, onder impuls van het groepswerk, andere steunbronnen en/of professionele diensten voor ingeschakeld.

Tabel 25: Al dan niet vragen hebben

	groep 1 n=12	groep 2 n=6	groep 3 n=8	Totaal n=26
geen vragen	3	1	5	9
wel vragen	9	5	3	17
. opvoeding	7	3	2	12
. school	2	1	-	3
. gezondheidstoestand	1	-	-	1
. huisvesting	1	-	-	1
. relatie met anderen	1	-	-	1
. ex-partner - kinderen	-	1	1	2
Totaal	12	6	8	26

Het feit dat het merendeel van de deelnemers bij het beëindigen van het groepswerk met vragen zit, betekent niet dat zij daar allemaal bijkomende steun voor wensen. Ruim 2/3 van de deelnemers heeft bij het beëindigen van het groepswerk geen behoefte aan meer steun (zie Tabel 26 op de volgende bladzijde). Ze vinden dat het huidige aanbod volstaat. Voor hen komt het groepswerk, al dan niet in combinatie met andere ondersteuningsbronnen of

hulpverleningsinstanties, voldoende tegemoet aan hun behoeften. Ter vergelijking: bij de start bedroeg dat aantal iets meer dan de helft (14/26 deelnemers).

Tabel 26: Al dan niet behoefte aan meer steun

	groep 1 n=12	groep 2 n=6	groep 3 n=8	Totaal n=26
voldoende steun	7	5	6	18
graag meer steun	5	1	2	8
Totaal	12	6	8	26

Iets minder dan 1/3 moeders zou graag meer steun krijgen. Zij verwijzen vooral naar hun persoonlijke problematiek die een bijkomende of andere ondersteuning vereist (bv. psychologische hulp om de relatie met de moeder uit te klaren of de kindproblematiek te aanvaarden) of naar administratieve hulp. De voorgaande voorbeelden illustreren dat het bestaan van een behoefte niet noodzakelijk een negatieve connotatie heeft. We zien juist dat deze moeders door hun deelname aan het groepswork meer bewust worden van het feit dat het voor hen zinvol kan zijn om ook op andere ondersteuningsbronnen een beroep te doen. Het gaat hier zowel over diensten of voorzieningen die meer gespecialiseerde hulp kunnen aanbieden en/of op een meer geïndividualiseerde manier op hun vragen kunnen ingaan. Merk op dat 11 van de 26 deelnemers ook effectief naar andere diensten of voorzieningen doorverwezen werden (supra, 5.3.2). Het groepswork maakt deelnemers bewust van de mogelijke zinvolheid van meer intensieve ondersteuningsvormen en leidt hen daar naartoe.

6.5 Beoordeling van het kindgedrag

Verschillende onderzoeksinstrumenten peilen bij de deelnemers naar hun beoordeling van het kindgedrag. Zo is er de globale beoordeling van het gedrag van hun kinderen in de BSS en de beoordeling van het gedrag van één van de kinderen in de NOSI (supra, 3.3.2). Beide beoordelingen evolueren in positieve zin (zie Tabel 19 op p.231 en Tabel 23 op p.244), maar er is geen sprake van een significante verbetering. Enkel voor de subschaal veeleisendheid van de NOSI is er een significante afname van 16,4 naar 15,6 (df=24, t=2,16 en $p_{1-zijdig}=0,0203$). Dit betekent dat de mate waarin de deelnemers vinden dat hun kind hoge eisen aan hen stelt als ouder, tegen het einde van het groepswork afgenomen is.

Net zoals bij de beleving van de opvoedingssituatie, is ook hier het resultatenprofiel van de 3 groepen niet gelijklopend. In groep 1 zien we zowel in de BSS als in de NOSI een

significant gunstigere beoordeling. De deelnemers rapporteren in de BSS significant minder problematisch gedrag van hun kinderen ($t=2,43$, $df=11$, $p_{1zijdig}=0,01675$) en halen gemiddeld een significant lagere stressscore op het kinddomein ($t=2,11$, $df=10$, $p_{1zijdig}=0,0305$). In groep 2 wijzen de gemiddelde scores op een positieve, weliswaar niet significante, evolutie. Zo neemt bijvoorbeeld de gemiddelde stressscore op het kinddomein af van 90,3 tot 89,7. Voor zowel de BSS als de NOSI zijn de resultaten van groep 3 tegengesteld aan de verwachtingen. De score van de gedragschaal van de BSS is bij het beëindigen van het groepswerk 2 punten hoger dan bij de start van het groepswerk (van 11,25, $sd=5,31$ naar 13,5, $sd=6,23$), wat in de richting wijst van meer problematisch kindgedrag. Er is ook een lichte toename van de stressindex op het kinddomein van de NOSI (van 97,25, $sd=12,17$ naar 98,4, $sd=16,3$).

Hoe kunnen we het ontbreken van een significante verbetering en de resultaten die tegengesteld zijn aan de verwachtingen verklaren? De laatst vermelde vaststelling brengt ons terug bij de eerder gesuggereerde verklaring (supra, 6.4.1): de deelname aan het groepswerk heeft bijgedragen tot een toegenomen probleembewustzijn. Stewart-Brown e.a. (2004, p.523) halen een bijkomende verklaring aan. De gedragsscores van jonge, niet-schoolgaande, kinderen zijn minder stabiel over de tijd heen dan deze van oudere kinderen. Daardoor is het moeilijk om veranderingen in het gedrag van deze kinderen te detecteren. Wetende dat in groep 2 de niet-schoolgaande kinderen het sterkst vertegenwoordigd zijn (33,33% van de kinderen, supra, 4.5.2), lijkt dit een aannemelijke verklaring voor de niet significante vooruitgang in deze groep. We zien de moeilijke beoordeling van het kindgedrag ook weerspiegeld in de weinig éénduidige inschatting van de mate waarin hun kind op fysiek, intellectueel en emotioneel vlak beantwoordt aan hun verwachtingen (supra, 3.3.2). Chronbach's alfa van de acceptatieschaal was .61. Voor 2 andere kindschalen, 'aanpassing' en 'stemming', overschrijdt deze waarde maar net het ondergrenscriterium (.71 en .73).

6.6 Versterking (in)formele netwerk

Verschillende indicatoren laten toe zicht te krijgen op de sterkte van het (in)formele netwerk. In de nabije omgeving kijken we naar de relatie met de partner, familieleden en vrienden en naar de steun die daarvan uitgaat, alsook naar de betekenis van de groepsleden voor de deelnemers. Inzake het formele netwerk focussen we op de bekendheid van en het vertrouwen in ondersteunende voorzieningen.

6.6.1 Relatie met partner, familieleden en vrienden

Inzoomend op de relatie van de deelnemster met de partner en familieleden en vrienden, bracht het overzicht van de gerapporteerde uitkomsten al aan het licht dat ongeveer 1/5 van de deelnemsters iets leerden inzake hun partnerrelatie en ongeveer 1/7 inzake de relatie met familie en vrienden (supra, 6.2.4). Dit betekent echter niet dat de relatie met deze personen ook voor alle deelnemsters verbetert. Zo is er bijvoorbeeld bij 3 deelnemsters sprake van een breuk in de relatie. Bij 2 moeders van groep 1 werd de relatie met de niet inwonende partner afgebroken en 1 moeder van groep 2 heeft de echtscheidingsprocedure opgestart. Tijdens de groepsbijeenkomsten en het interview brengen verschillende deelnemsters de negatieve betekenis van hun sociale netwerk ter sprake. Ze getuigen over de soms verstikkende en/of bemoeizieke relatie met hun familie of andere figuren uit hun omgeving.

Voor verschillende relatieschalen van de BSS zijn de resultaten tegengesteld aan de verwachtingen (zie Tabel 19 op p.231). Bij het beëindigen van het groepswerk is de gemiddelde score op de partnerrelatieschaal, op de moederschaal en op de schaal die peilt naar de relatie met verwanten en vrienden, lager dan bij de start. Er is echter geen grote verschuiving op het continuüm 'hoge spanning (score 0) - hoge steun (score 18)'. Het verschil bedraagt telkens minder dan 1 punt. De zoektocht naar een verklaring brengt ons terug bij de eerder gerapporteerde (supra, 3.3.2 en Bijlage 6) lage interne consistenties op de schalen 'relatie met de moeder' (.64) en 'relatie met vrienden' (.58). Dit wijst mogelijk op een ambivalente houding van de deelnemsters tegenover hun moeder en vrienden. Ze uiten a.h.w. hun twijfel over de steungevende dan wel spanningsveroorzakende betekenis van deze personen. Deze twijfel wordt onder meer gevoed door een combinatie van negatieve ervaringen op het ene vlak (bv. een conflict, niet de verwachte erkenning en/of steun gekregen bij de aanpak van één van de kinderen) en positieve ervaringen op een ander vlak (bv. beschikbaarheid voor kinderopvang). Het is ook mogelijk dat ze door hun deelname aan het groepswerk vanuit een ander perspectief naar de relatie met de personen uit hun nabije omgeving kijken. De overwegend positieve ervaringen met de andere deelnemsters (supra, 5.4 en verder, 6.6.2) kunnen a.h.w. een nieuw referentiekader vormen om de kwaliteit van de relatie met familie en vrienden tegen af te zetten of te beoordelen. Het hanteren van een nieuw referentiekader roept mogelijk vragen op. Het is a.h.w. een proces waarin de deelnemsters zoeken naar een realistische inschatting van de steun die ze van de personen uit hun informele netwerk mogen verwachten. Soms kan twijfel over de relatie

met een persoon uit de nabije omgeving of zelfs een breuk (bv. ingeval van aanhoudend misbruik), een verbetering zijn. Het kan een belangrijke stap zijn om aan meer evenwichtige relaties te werken.

Het is opmerkelijk dat, in tegenstelling tot de relatie van de deelnemers met hun moeder, de relatie van de deelnemers met hun vader gemiddeld licht (n.s.) verbetert en nauwelijks verschilt van de vergelijkingsgroep (12,5 in de onderzoeksgroep tegenover 12,6 in de vergelijkingsgroep, zie Bijlage 24.). Het is moeilijk om uitsluitsel te geven van wat daar precies toe bijgedragen heeft. We kunnen enkel aangeven dat in de groepen meermaals het perspectief van hun ouders ter sprake werd gebracht. Dit gebeurde onder meer door terug te kijken naar de eigen kindertijd, de positie die hun ouders innamen en de betekenis die hun (pleeg/stief)moeder en (pleeg/stief)vader voor hen had. Daarnaast stellen we vast dat over de relatie met hun vader weliswaar een minder consistent beeld naar voren komt dan bij de start van het groepswerk (.70 tegenover .76, supra, 3.3.2 en Bijlage 6), maar dat de interne consistentie op deze schaal hoger is dan op de schaal die peilt naar de relatie met hun moeder (respectievelijk .70 en .64).

6.6.2 Betekenisvolle groepsleden

Uit het voorgaande hoofdstuk bleek dat het merendeel van de deelnemers het functioneren van de andere deelnemers overwegend positief beoordeelde (supra, 5.4). Bij 10 van de 26 moeders heeft de deelname aan het groepswerk geresulteerd in vriendschapservaringen. Bij 6 van deze 10 deelnemers heeft deze vriendschap een langer durend karakter gekregen: ze hebben ongeveer een jaar na het groepswerk nog altijd contact met elkaar, kunnen elkaar opbellen of bij elkaar langsgaan enz. In groep 1 rapporteren 4 moeders dat ze vriendschap kregen of zelfs een vriendin kregen waarnaar ze kunnen bellen als het nodig is. In groep 3 is dat bij 5 deelnemers het geval. In groep 2 spreekt slechts 1 deelnemer over de andere groepsleden in termen van vriendinnen.

Merk op dat net in groep 2 het doorbreken van het sociale isolement, al dan niet in combinatie met het uitbreiden van het sociale netwerk, de meest frequent gerapporteerde motivatie was om aan het groepswerk deel te nemen (supra, 4.5.5). De twee andere groepen gaven dit verhoudingsgewijs minder als reden op. We stellen m.a.w. vast dat de groep deelnemers, die hun deelname het meest uitgesproken vanuit sociale beweegredenen motiveerde, de minst uitgesproken output op dat vlak laten noteren. Heeft het verlangen naar deze sociale contacten zich vertaald in een te uitgesproken manier van toenadering

zoeken? Dit kan bedreigend overkomen en net de toenadering in de weg staan. Sociale contacten laten zich immers niet dwingen, maar worden veeleer gedragen door een wederzijds aanvoelen, aansluiting vinden bij elkaar enz. In dit verband is het relevant te verwijzen naar de grote onregelmatige aanwezigheid in deze groep (cf. aanwezigheidspercentage van 57,07% tegenover 68,39% in groep 1 en 76,67% in groep 3), wat de kansen voor het ontwikkelen van een vertrouwensrelatie en band inperkt (supra, 4.3). Daarnaast kunnen de betrokkenen een verschillende kijk hebben op de invulling van de beoogde sociale contacten of het doorbreken van het sociale isolement. Waar het voor de ene deelnemster volstaat dat ze op tweewekelijkse basis in het groepswork met anderen kan praten, wil een andere deelnemster ook daarbuiten dat contact onderhouden. Zo zagen we bijvoorbeeld dat de pogingen van één van de deelnemers uit deze groep om met andere deelnemers buiten het groepswork af te spreken, niet tot het gewenste resultaat leidden. Haar contactnames werden niet beantwoord, ze kreeg geen reactie. Het is ook enkel in deze groep dat verschillende deelnemers tijdens het interview en/of informele contacten (bv. tijdens de pauze van de groepsbijeenkomsten) signaleerden dat ze de toenadering door andere deelnemers als te indringend ervaarden.

6.6.3 Bekendheid en vertrouwen in ondersteunende voorzieningen

Voor het beantwoorden van de vraag of het formele netwerk versterkt is, zetten we verschillende stappen en legden we verschillende vragen voor. Weten de deelnemers waar of bij wie ze met hun (al dan niet pedagogische) vragen of problemen terecht kunnen? Hebben ze al dan niet vertrouwen in de werking van deze diensten of voorzieningen? Of ze daar, indien nodig, ook een beroep op zouden doen? Inzake de bekendheid van beschikbare diensten en voorzieningen weet het merendeel van de deelnemers waar ze met hun vragen of problemen terecht kunnen. Bij de start gold dat voor 16 van de 26 deelnemers, bij het beëindigen van het groepswork voor 19 van de 26 deelnemers (zie Tabel 27). Verschillende deelnemers houden daarbij heel sterk vast aan de ondersteuning of hulp die ze reeds krijgen. Voor hen is het vooruitzicht dat ze er (eens) alleen voor zullen staan een bron van twijfel en bekommernis.

Tabel 27: Al dan niet weten waar ze terecht kunnen met hun vragen of problemen

	groep 1 n=12	groep 2 n=6	groep 3 n=8	Totaal n=26
weten waar terecht	7	5	7	19
twijfel	3	1	-	4
geen idee waar terecht	2	-	1	3
Totaal	12	6	8	26

Drie moeders (tegenover 6 bij de start) weten niet waar ze terecht kunnen en 4 moeders twijfelen daaraan (idem aantal bij de start). Het is opmerkelijk dat de 3 moeders die niet weten waar ze terecht kunnen, een beroep doen op professionele hulpverleningsinstanties (een therapiecentrum, een thuisbegeleidingsdienst en een revalidatiecentrum). Het actueel gebruik maken van deze hulp is blijkbaar niet voldoende om aan deze voorzieningen of diensten ook een plaats toe te kennen voor het signaleren en/of beantwoorden van toekomstige (opvoedings)vragen. Deze 3 moeders geven aan dat ze ingeval van vragen of problemen wellicht de groepsbegeleidster zullen contacteren. Vanuit die optiek horen ze thuis in de groep die wel weten waar ze met hun vragen of problemen terecht kunnen.

De deelnemers zien vooral de groepsbegeleidster en andere professionelen als aanspreekfiguren voor vragen of problemen (zie Tabel 28). Vooral in groep 1 treedt de groepsbegeleidster op de voorgrond. Acht van de 12 moeders voorziet in de toekomst de groepsbegeleidster, al dan niet naast andere diensten of instanties aan te spreken over hun vragen of problemen. In de twee andere groepen zijn dat er telkens 2. In groep 2 worden andere professionelen het meest frequent aangehaald (4 van de 6 moeders) en in groep 3 het informele netwerk (5 van de 8 moeders).

Tabel 28: Aanspreekfiguren of voorzieningen ingeval van vragen of problemen

	groep 1 n=12	groep 2 n=6	groep 3 n=8	Totaal n=26
informeel (bv. partner, familie, vrienden enz.)	2	1	2	5
groepsbegeleidster	6	1	1	8
professionelen (bv. huisarts, Kind & Gezin, school, CLB, opvoedingstelefoon, thuisbegeleidingsdienst, OCMW)	2	3	2	7
informeel en groepsbegeleidster	1	-	1	2
groepsbegeleidster en professionelen	1	1	-	2
informeel en professionelen	-	-	2	2
Totaal	12	6	8	26

Dat vooral groep 1 de groepsbegeleidster ziet als een aanspreekfiguur voor vragen of problemen, vloeit wellicht voort uit de wijze waarop zij aan het groepswerk vorm gaf. Uit de omschrijvingen van de deelnemers over de groepsbegeleiders (supra, 5.3.1) en onze observaties blijkt onder meer dat de groepsbegeleidster van groep 1 staat voor een uitgesproken openheid en meer individueel gerichte ondersteunende initiatieven op persoonlijk, relationeel en praktisch vlak. Deze groepsbegeleidster heeft een bijzondere positieve betekenis voor de groepsleden. Net dat is tegelijkertijd ook precair. Het kan wijzen op een ontstane afhankelijkheid t.a.v. de groepsbegeleidster (Nys, 256

Vandemeulebroecke & Wouters, 2002). Op langere termijn kan de groepsbegeleidster echter niet voor alle deelnemers een ondersteuningsbron of doorverwijzingsfiguur blijven. De huidige omkadering laat dat niet toe en bovendien beoogt het groepswerk dat deelnemers in het reguliere aanbod hun weg kunnen vinden. Vraag is of vzw De Keerkring al geen deel uitmaakt van het reguliere aanbod en het zich op dat punt ook niet meer in die richting zou moeten (kunnen) profileren. Voorgaande bevindingen brengen ons bij een leemte in het opvoedingsondersteunend landschap. Er blijft een tekort aan een brede waaier laagdrempelige steunbronnen of brug- of steunfiguren die door ouders gekend zijn en waarvan ouders het idee hebben dat ze aanspreekbaar en te vertrouwen zijn. Dit brengt ons bij de outputfactoren op meso- en macroniveau die we in de onderstaande punten verder in kaart brengen.

6.7 Relatie tot de context

Het is moeilijk om de impact van het groepswerk op het organisatie- en samenlevingsniveau te taxeren. Er gelden immers meerdere invloedsferen die we mede t.g.v. de beperktheid van ons onderzoek niet in kaart kunnen brengen. Bovendien moeten we de evolutie op deze niveaus ook op lange termijn zien. Een eerste factor die we in het onderzoek konden opnemen en in het volgende punt bespreken is de netwerkvorming.

6.7.1 Netwerkvorming: uitbreiding netwerk en werverspotentieel

Vanaf het opstarten van het groepswerk (april 1998) richtte vzw De Keerkring zich op het uitbouwen van een netwerk van diensten, organisaties en voorzieningen. Als nieuwe organisatie, waren ze immers op anderen, wervers of sociale sleutelfiguren, aangewezen om de deelnemers voor het groepswerk te rekruteren. Het netwerk en werverspotentieel is doorheen de jaren enorm gegroeid (Wouters & De Rycke, 2006). Het strekt zich bovendien over verschillende sectoren uit (bv. onderwijs, de welzijnssector en hulpverlening). Waar het netwerk bij de opstart één stuk van de regio omvatte, heeft zich dat nu over de hele regio verspreid. Mede daardoor vindt het groepswerk ook op meerdere locaties (landelijk en in de stad) plaats. Verschillende samenwerkingsverbanden werden uitgewerkt. Exemplarisch vermelden we de regioteams en partners van Kind en Gezin (Beveren, Sint-Niklaas, Kind en Preventie, Kind en Gezondheid), het Netwerk Kansarmoede Beveren, het inloopcentrum Den Durpel (Sint-Niklaas) en het Regionaal Welzijnsoverleg. Daarnaast hebben ze een samenwerkingsovereenkomst met de Stad Sint-Niklaas voor de organisatie van groepsbijeenkomsten voor schoolgaande kinderen. Ook maakt vzw De Keerkring deel

uit van het Netwerk Integrale Jeugdhulpverlening Waasland. Vzw De Keerkring voorziet vormingsactiviteiten voor verschillende diensten en organisaties uit hun netwerk. Er zijn ook regelmatig (in)formele contacten tussen de verschillende betrokkenen van vzw De Keerkring en de leden van het netwerk. Beiden hebben bijgedragen tot een grotere pedagogische gevoeligheid in de samenleving (verder, 6.8).

6.7.2 Opnemen van maatschappelijke verantwoordelijkheid

Zowel intern als t.a.v. andere diensten of voorzieningen en het beleid neemt vzw De Keerkring haar maatschappelijke verantwoordelijkheid op. Intern zien we dit vertaald in de verschillende diensten en activiteiten van vzw De Keerkring en de uitwisseling van bevindingen en inzichten (bv. in teamoverleg of vorming). Van meet af aan werkt vzw de Keerkring op verschillende sporen. Ze bieden zowel een aanbod voor maatschappelijk kwetsbare gezinnen (het groepswerk), als een meer algemeen aanbod (De Opvoedings-telefoon). Hun aanbod werd na ons onderzoek nog uitgebreid met een pedagogisch spreekuur. Dit maakt dat ze als organisatie een brede waaier aan opvoedingsondersteunende activiteiten opnemen en ook een breed beeld van de vragen en bekommernissen van ouders in kaart kunnen brengen. We zien dit onder meer vertaald in hun jaarverslagen, die ook ter beschikking worden gesteld van (sub)regionale diensten of voorzieningen en de informatie of hun bevindingen die op hun website en/of in de al dan niet lokale pers verschijnen. In het voorgaande punt (6.7.1) verwezen we al naar het uitgebreid netwerk en het vormingsaanbod van vzw De Keerkring. Dit zijn belangrijke pistes voor het doorsturen van signalen naar de bredere socio-culturele- en welzijnssector. Ze nemen ook frequent deel aan beurzen en studiedagen in de eigen regio en daarbuiten en ze onderhouden zowel met de lokale als de hogere overheden contact (Wouters & De Rycke, 2006).

6.8 Toename pedagogische gevoeligheid in de samenleving

6.8.1 Toegenomen alertheid voor vragen en behoeften van ouders

Een indicatie voor de mate waarin organisaties of diensten uit de regio alert zijn voor de vragen en de behoeften van ouders vinden we onder meer op werversniveau. Het werverspotentieel van vzw De Keerkring is niet alleen erg uitgebreid (supra, 6.7.1), de groepsbegeleidsters signaleren ook een toegenomen alertheid bij het merendeel van deze wervers. Ze zijn niet alleen alert voor de vragen en mogelijke behoefte aan ondersteuning, maar slagen er ook in veel van deze potentiële deelnemers effectief naar het groepswerk door te verwijzen. Ook de deelnemers en ondersteuningsmoeders zijn belangrijke

wervers. Ze hebben op zijn minst 2 belangrijke troeven die een toeleiding van nieuwe deelnemers bevorderen: ze staan dicht bij andere ouders (bv. relevant voor het opvangen van signalen die wijzen op een behoefte aan ondersteuning) en ze zijn reeds vertrouwd met het groepswerk. Eerder vermeldden we reeds dat nagenoeg alle deelnemers van het groepswerk (24/26) het groepswerk aan andere ouders zou aanraden (supra, 6.2.3). In het bijzonder wijzen we op de bijzondere alertheid van één van de ondersteuningsmoeders. Zij adviseerde om ook de school in het netwerk van wervers te betrekken en heeft daarvoor, ondersteund door vzw De Keerkring, de nodige stappen gezet. Dit was één van de aanzetten om in de regio ook met schoolgroepen van start te gaan.

6.8.2 Beeldvorming van en over maatschappelijk kwetsbare gezinnen

Terugkomend op de vorming die vzw De Keerkring voor professionals aanbiedt, was de ontmoetingsdag van 7 november 2003 een belangrijk initiatief. Het illustreert hoe vzw De Keerkring erin slaagt om aan het omgevingsperspectief te werken (supra, 2.4.1). Tijdens het terugkoppelingsmoment met alle aanwezige deelnemers en hulpverleners (al dan niet al wervers of deel uitmakend van het netwerk van vzw De Keerkring) bleek dat de hulpverleners hun beeld over maatschappelijk kwetsbare gezinnen bijstelden (bv. *'Ze hebben dezelfde vragen als ons.'* of *'Ze proberen het goed te doen, maar zijn meer onzeker over wat ze doen.'*) Hulpverleners rapporteerden dat ze door hun deelname aan de workshops, het groepswerk in de praktijk konden ervaren en daardoor een beter zicht kregen op het groepswerk. Daarnaast getuigden ook deelnemers dat ze hun beeld over hulpverleners hadden bijgesteld (bv. *'Ook hulpverleners, mensen van de midden en hogere klasse kunnen zich geraakt voelen door de problemen en hebben eigenlijk dezelfde bekommernissen.'*) Uit de bevraging van de uitkomsten van het groepswerk bleek eerder al (supra, 6.2.4) dat iets meer dan de helft van de deelnemers een positiever beeld kreeg over de hulpverlening. Ze raakten bijvoorbeeld overtuigd van de steun die dergelijke voorzieningen kunnen bieden. Anderen signaleerden dat hun weerstand tegenover het inschakelen van hulp afnam. Deze bevindingen worden bovendien door de sociale sleutelfiguren bevestigd.

6.8.3 Meer gehoor bij organisaties met een pedagogische opdracht (?)

Op de vraag of de deelnemers ook meer gehoor vinden bij organisaties met een pedagogische opdracht kunnen we geen rechtstreeks antwoord geven. Wel konden we vaststellen dat voor heel wat eerste en daarna volgende contacten van deelnemers met

professionals, de groepsbegeleidsters als brugfiguur fungeerden. Zo gingen ze onder meer mee naar overlegmomenten met de directie van de school (bv. betaling van de schoolrekeningen), het OCMW (bv. budgetbegeleiding), de sociale dienst van het ziekenfonds, het CKG, het Comité Bijzondere Jeugdzorg enz. Dat de groepsbegeleidster meeding, werkte vaak drempelverlagend (bv. de stap naar het Comité durven zetten). De groepsbegeleidsters bereidden het overleg ook veelal met de moeder voor. Zo was het vooraf duidelijk welke vragen of bekommernissen ze ter sprake wensten/moesten brengen. Het vergroot ook de kans dat ze die vragen of bekommernissen effectief ter sprake brengen en daarin gehoord worden. Daarnaast kon de aanwezigheid van de groepsbegeleidster een hulp zijn om vat te krijgen op de mededeling of de boodschap van de professional, deze te duiden en/of de moeder op een later moment bevestiging te geven voor wat ze samen besproken hadden (zie bv. Bijlage 16: *'Dat hebben wij samen gezegd, ja, en misschien, als ge terug geduld hebt, maar dat is dan uw stuk Luna, is het nodig dat ge naar school gaat en zegt van luistert, wij hebben samen gezegd dat het een lange weg is, wilt ge nog eens wat begrip hebben.'*) Zelfs als de groepsbegeleidster niet bij een dergelijk contact aanwezig is, kan ze een brug- of duidingsfiguur zijn. Zo zien we bijvoorbeeld dat groepsbegeleidster Katie aan een deelneemster vraagt wat ze gehoord heeft. Aanleiding voor deze vraag was het ongenoegen van de deelneemster over de reactie van een hulpverlener op haar late aankomst in de voorziening. De deelneemster beschouwde de reactie *'Ben je hier geraakt?'* als een verwijt. Ze was inderdaad een uur later dan gewoonlijk, maar ze kon niet vroeger komen omdat er een overleg was met de leerkracht van één van haar andere kinderen. De groepsbegeleidster zag in een dergelijke mededeling veeleer de boodschap 'het leek me vreemd dat je er nog niet eerder was, wellicht was het vandaag niet zo evident' en ze herformuleerde deze mededeling in termen van *'Ge slaagt er inderdaad in om alle dagen te komen, ook al zijn er veel andere dingen die ge moet doen, knap van u.'* De deelneemster bevestigde dat ze de boodschap ook op die manier kon beluisteren en dit bracht haar geruststelling. Het voorbeeld illustreert hoe snel boodschappen een onbedoelde negatieve connotatie krijgen en gezinnen daardoor het gevoel kunnen krijgen dat ze niet gehoord worden. Dit blijft een belangrijk aandachtspunt voor diensten en voorzieningen.

De positieve impact van de tussenkomst van de groepsbegeleidsters heeft ook een keerzijde. Het bevestigt het belang van relaties, die *'de kans vergroten om aanspraak te maken waarop men recht heeft.'* (Lescrauwaet, 2000, p.219). Het illustreert dat er nog altijd sociaal-culturele en psychologische uitsluitingsmechanismen bestaan. Dergelijke

mechanismen vermijden, vraagt dat nog intensiever aan de beeldvorming over maatschappelijk kwetsbare gezinnen gewerkt wordt én aan de opstelling van zorg- en hulpverleners (supra, 6.8.2). Niet alleen de beeldvorming over al dan niet bijzondere groepen, maar ook het werken *met* ouders (zie ook supra, 5.8) verdient meer aandacht in de (basis)opleidingen. Gelet op de leemtes die er momenteel op dat vlak nog zijn, kan het aangewezen zijn dat een organisatie hun brugfunctie blijven opnemen en dat zowel op individueel vlak (bv. aanwezigheid bij een overlegmoment en terugkoppeling van het gesprek naar het gezin én de andere professionelen) als op organisatorisch vlak (bv. vorming, coaching enz. van professionelen uit het werkveld).

Daarenboven stelden we helaas ook vast dat een aanmelding bij bijvoorbeeld diensten in de bijzondere jeugdzorg, niet altijd tot de nodige acties leidt. Zo werden twee moeders met tieners uitdrukkelijk geconfronteerd met de grenzen van de werking van de bijzondere jeugdzorg. De wachtlijstproblematiek, de hoge leeftijd van de zoon, het niet overhaast te werk willen gaan,... werden ingeroepen om niet onmiddellijk een actie te ondernemen. Deze moeders gaven in dat verband uitdrukking aan hun onvervulde steunbehoefte (Leseman et al., 1998). ‘Niets voor het kind kunnen ondernemen’, betekent hier: *‘ook de ouders niet ondersteunen’*. In deze specifieke gevallen is het evenwel niet uit te sluiten dat de diensten vertrouwden op de ondersteuning die de moeders reeds vanuit groepswerk kregen. Het was op zijn minst zinvol geweest om dat ook uitdrukkelijk aan de moeders te communiceren.

6.8.4 Overwegend positief oordeel over het opvoedingsondersteunend aanbod, maar het kan nog beter

Ook het oordeel van de deelnemers over het opvoedingsondersteunend aanbod biedt een indicatie van de pedagogische gevoeligheid in de samenleving. Het merendeel van de deelnemers laat zich uitgesproken of ten dele positief uit over het bestaande aanbod. Zo heeft iets meer dan de helft van de deelnemers (14/26) het idee dat er op het vlak van opvoedingsondersteuning voldoende gedaan wordt. Zeven moeders vinden dat het aanbod maar ten dele tegemoet komt aan de behoefte. Waar de ene moeder dat heel algemeen uitdrukt *‘de maatschappij moet meer stappen ondernemen’*, vullen andere moeders dat meer concreet in: *‘Het aanbod is onvoldoende bekend. * Je moet het kunnen vinden. * Er moeten meer groepen zijn. * Voorzieningen moeten - na aanmelding - iets van zich laten horen. * De school en andere instanties begrijpen de situatie onvoldoende * Er moeten*

meer kinderopvangvoorzieningen voor alleenstaanden zijn..' Vier moeders vinden dat het aanbod helemaal niet voldoet. De gesignaleerde tekortkomingen sluiten grotendeels aan bij de eerder vermelde beperkingen: sommige hulpverlenings instanties ondernemen te weinig, ouders moeten zelf de stap zetten en worden vervolgens geconfronteerd met wachtlijsten, het aanbod voor ouders met oudere kinderen is ontoereikend en er moeten meer groepen georganiseerd worden. Er is 1 moeder die niet weet of er al dan niet voldoende gedaan wordt op het vlak van opvoedingsondersteuning. Ter vergelijking: bij de start waren er 4/26 moeders die geen antwoord konden geven op de vraag of het opvoedingsondersteunend aanbod volstaat en 11/26 moeders die uitgesproken positief waren over het aanbod. Deze beperkte positieve evolutie is te begrijpen in termen van een betere bekendheid van het reeds bestaande aanbod (supra, 6.6.3). In de loop van het groepswerk zijn er in de regio immers geen nieuwe opvoedingsondersteunende initiatieven bijgekomen.

6.9 Besluit

Globaal genomen durven we spreken over betekenisvolle en hoopvolle uitkomsten van het groepswerk (zie onderzoeksvraag 3). We zijn ons bewust van de beperkingen van ons onderzoek (supra, 1.4 en 3.2), maar voelen ons tegelijkertijd gesterkt in deze conclusie door de gelijklopende bevindingen van de verschillende bevragingen en onderzoeksinstrumenten (bv. deelnemsters en sociale sleutelfiguren, subschalen van de NVOS, de NOSI en de BSS). Afgemeten aan het kwaliteitskader voor opvoedingsondersteuning (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004) wordt aan verschillende kwaliteitsindicatoren voldaan. Aansluitend bij de doelstellingen van het groepswerk (supra 2.4.1) wordt op verschillende niveaus en in het brede spectrum aan levensdomeinen, een positieve evolutie vastgesteld. De uitkomsten tekenen zich immers zowel binnen de opvoeding als binnen de omgeving af én zowel op het niveau van de deelnemsters als op het niveau van de organisatie (vzw De Keerkring) en de ruimere context.

Meer concreet boeken de deelnemsters een vooruitgang inzake hun persoonlijk functioneren, de opvoeding (bv. verhoogde kwaliteit van het ouderlijk redeneren, lagere ouderlijke stress, lagere opvoedingsbelasting), hun sociale netwerk (bv. uitbreiding van hun informele netwerk door de deelnemsters) en hun fysieke omgeving waarbinnen vooral de positieve evolutie inzake tewerkstelling naar voren komt. De vooruitgang op deze verschillende domeinen wordt grotendeels door de sociale sleutelfiguren bevestigd en verder aangevuld (bv. betere beeldvorming over en contacten met de hulpverlening,

positieve evolutie in de partnerrelatie). Uit de voorgaande voorbeelden blijkt reeds dat veranderingen zich niet alleen in de betekenisverlening voordoen, ook hun gedrag evolueert. We zien dit ook naar voren komen op het vlak van de opvoeding. Concreet rapporteren 2/3 van de deelnemers en iets minder dan 1/3 van de sociale sleutelfiguren een wijziging in de aanpak van de opvoeding. Dit wijst op de transfer van de (nieuwe) inzichten naar de dagelijkse (opvoedings)praktijk. Daar waar we van oudercursussen geen groot effect mogen verwachten op het opvoedingsgedrag (zie Alvy in Van As & Janssens, 2002), blijkt het groepswerk daar toch in belangrijke mate in te slagen. Het veelzijdig werken, het op meerdere levensdomeinen en niveaus inwerkend, of in termen van Van As en Janssens (2002, p.143), het werken met '*verschillende andere factoren die van invloed zijn op het opvoedend handelen en functioneren van ouders*' heeft o.i. daartoe bijgedragen. Dit neemt niet weg dat nog altijd iets minder dan de helft van de deelnemers op verschillende levensdomeinen stress ervaart. De ervaren stress kan een mogelijke vooruitgang in de weg staan. Onze onderzoeksresultaten sluiten daarbij aan: de groepen met gemiddeld genomen het grootste aantal stressgebieden (groep 2 en 3), gaan er het minst uitgesproken op vooruit en de groep waar de verschillende levensdomeinen het meest uitgesproken aan bod kwamen, gaat er het meest uitgesproken op vooruit.

Teruggekoppeld naar de verwachtingen van de deelnemers, was het groepswerk voor het merendeel van hen zinvol. Dit sluit aan bij de bevindingen van Stewart-Brown e.a. (2004) die vaststelden dat deelnemers van ouderprogramma's zich in belangrijke mate ondersteund voelen, minder gestresseerd zijn, vaardiger zijn en beter in staat zijn om met problemen om te gaan. Net deze aspecten, naast tal van andere factoren, worden verondersteld een invloed te hebben op het gezinsklimaat en de ouder-kindrelatie, wat op zijn beurt belangrijk is voor de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen. Globaal genomen zien we dit, afgaand op de beoordeling door de moeders, evenwel niet vertaald in gedragsveranderingen bij de kinderen. Vraag is of er zich effectief geen veranderingen voorgedaan hebben of ze, in navolging van Stewart-Brown e.a. (2004) niet getaxeerd konden worden. Bovendien mogen we niet voorbijgaan aan het feit dat de vastgestelde opvoedings- en gezinsbelasting nog altijd hoog is in vergelijking met bijvoorbeeld een (niet-klinische) controlegroep. Het opvoeden van de kinderen blijft m.a.w., naast of boven op de andere belastende factoren en/of gebeurtenissen, een belangrijke druk op de deelnemers uitoefenen.

Het globale beeld over de drie groepen heen, zien we niet weerspiegeld in elk van de groepen. De positieve evolutie op de verschillende levensdomeinen, komt het meest uitgesproken in groep 1 naar voren. Afgaand op onze observaties, de analyse van de inputfactoren (zie o.m. de kenmerken van de groepsleden in 4.5) en de procesfactoren (hoofdstuk 5), verwondert ons dat niet. We zagen net in deze groep de implementatie- en resultatenbevorderende factoren het sterkst vertegenwoordigd. Bovendien werden, zoals eerder aangegeven, de deelnemers in deze groep met het minste aantal stressgebieden geconfronteerd. Dit bevestigt de bevinding dat deelnemerskarakteristieken, in het bijzonder meerdere elkaar overlappende moeilijkheden op ouder- en kindniveau (bv. ernstige gedrags- en emotionele problemen), beperkingen oplegt aan de resultaten (Moran & Ghate, 2005). Verhoudingsgewijs kwamen deze moeilijkheden frequenter voor in groep 2 en 3, dan in groep 1 (supra, 4.5).

Inzake de verschillen in resultaten is het relevant op te merken dat het veelzijdig werken niet betekent dat er in elke groep op elk vlak gewerkt wordt. Het veelzijdig werken is immers ingegeven vanuit het vraaggericht werken. Precies de vragen en bekommernissen van de deelnemers, kunnen, zoals in 4.5.5 beschreven, naar aard en omvang heel verschillend zijn, wat een impact heeft op de inhoudelijke invulling van het groepswerk en uiteraard ook op de vastgestelde resultaten.

Het veelzijdig werken resulteert niet alleen in positieve resultaten op microniveau. Ook op samenlevingsniveau zien we dat het groepswerk tot positieve resultaten bijdraagt. De pedagogische gevoeligheid in de samenleving is er op vooruit gegaan. Dit komt onder meer tot uiting in de verdere ontwikkeling van effectieve netwerken, waarvan het merendeel van de leden over voldoende wervingscapaciteiten beschikken en in de praktijk een grotere alertheid vertonen voor de vragen en behoeften van de ouders. Daarnaast blijkt ook de beeldvorming van en over maatschappelijk kwetsbare gezinnen onder impuls van het groepswerk en talrijke nevenactiviteiten van vzw De Keerkring in positieve zin te evolueren. Merk op dat we dit binnen dit onderzoek enkel konden vaststellen voor de specifieke regio waarbinnen vzw De Keerkring actief is. Dit alles neemt niet weg dat het aanbod aan ondersteuning en hulp nog altijd moeilijk te overbruggen drempels kent. Het blijft voor diensten en voorzieningen een wezenlijke opdracht om te werken aan de bekendheid van hun initiatief en om inhoudelijk (nog) sterker aan te sluiten bij de behoeften van ouders.

7 Algemeen besluit¹²: opmerkelijke bevindingen en nieuwe ontwikkelingen

Dit werk reikt een theoretische kader aan, kwaliteitscriteria én mogelijkheden tot evaluatie voor opvoedingsondersteunend groepswork met maatschappelijk kwetsbare gezinnen. Het onderzoek toont aan dat vraag- en perspectiefgericht opvoedingsondersteunend groepswork met maatschappelijk kwetsbare gezinnen een waardevolle piste is om tegemoet te komen aan de behoeften van deze gezinnen en om op meerdere domeinen en niveaus resultaten te boeken. Zowel de implementatie van het groepswork als de uitkomsten van het groepswork, zijn echter onderhevig aan verschillende de bevorderende dan wel belemmerende factoren op verschillende niveaus. Deze bevindingen zijn het resultaat van een meervoudige evaluatie die in verschillende etappes vorm kreeg. We richtten ons op de volgende 3 invalshoeken of aspecten van evaluatieonderzoek (Thomas e.a., 1993):

- kritisch aspect: theoretische onderbouwing van een op intuïtie, ervaring en praktijkreflectie gebaseerde aanpak, resulterend in een geheel van uitgangs- en handelingsprincipes,
- technisch aspect: evaluatie van de uitkomsten, van de mate waarin de (algemeen geformuleerde en door de deelnemers specifiek ingevulde) doelstellingen bereikt worden,
- situationeel aspect: analyse van de context waarbinnen het groepswork uitgevoerd wordt, van de processen en karakteristieken van het programma en de verschillende betrokkenen.

Inzoomend op de uitkomsten van de theoretische onderbouwing, kunnen we stellen dat opvoedingsondersteunend groepswork met maatschappelijk kwetsbare gezinnen geen voorgeprogrammeerde enkelvoudige interventie kan zijn. Het groepswork staat daarentegen voor een open, bottom-up programma dat op een brede en meervoudige manier tegemoet wil komen aan de vragen en bekommernissen van maatschappelijk kwetsbare gezinnen. Vanuit die optiek hanteren we de naam ‘vraag- en perspectiefgericht opvoedingsondersteunend groepswork’. Er wordt op verschillende niveaus en domeinen gewerkt. Niet alleen opvoedingsvragen, maar ook vragen over het gezinsfunctioneren, de

¹² Over verschillende aspecten uit dit besluit hebben we eerder reeds gepubliceerd (zie Nys, 2007; Nys & Vandemeulebroecke, 2005).

leefsituatie enz. kunnen immers aan bod komen. De inhouden en de wijze waarop met die inhouden of thema's gewerkt wordt, liggen niet op voorhand vast. Wel is er een geheel van uitgangs- en handelingsprincipes dat de contouren schetst waarbinnen opvoedingsondersteunend gewerkt kan worden. Deze principes zijn onder meer gestoeld op het ecologisch denkkader, het empowermentgedachtengoed en het pedagogisch perspectief nemen. In het groepswerk worden continu verschillende processen doorlopen. In eerste instantie komt het erop aan om gezinnen te activeren en naar het initiatief toe te leiden. Ervaringen worden uitgewisseld, gestructureerd en verhelderd. De deelneemsters en groepsbegeleidster proberen in dialoog nieuwe perspectieven in te brengen en evalueren niet alleen de betekenis van wat besproken werd, maar ook hun eigen functioneren. In termen van Chen (1990) meten we aan het theoretisch kader een descriptief karakter toe. We specificeren de relatie tussen de vragen en bekommernissen (behoefte aan opvoedingsondersteuning) van de doelgroep (maatschappelijk kwetsbare gezinnen), de mogelijke inhouden (sociale context, tijdsperspectief, handelings- en betekeniscomponent van opvoeden) en de te verwachten uitkomsten (algemene doelstellingen gericht op opvoedings- en omgevingsaspecten). Daarnaast geven we ook aanwijzingen voor de wijze waarop met bijvoorbeeld de vragen en bekommernissen in een oudergroep aan de slag gegaan *kan* worden (bv. veelheid aan activiteiten en werkvormen). Dit groepswerk in de praktijk realiseren, vraagt een grote flexibiliteit en creativiteit van de groepsbegeleiders. Het brengt ons bij een volgende onderdeel van het onderzoeksproject: de evaluatie van de implementatie van het groepswerk in de praktijk (proces) en de evaluatie van de uitkomsten (product).

De evaluatie van de uitkomsten roept een steeds weerkerend discussiepunt op: kunnen we een uitspraak doen over de 'effectiviteit' van opvoedingsondersteuning, in ons geval, van het opvoedingsondersteunend groepswerk? De meningen lopen uiteen. Van Crombrugge en Vandemeulebroecke (1992) stellen dat de effectiviteit van een oudercursus niet gemeten kan worden. Enkel de mate waarin ouders in de groep een praktisch ethische discussie (verantwoordingsdiscussie) kunnen voeren over gezin en opvoeding kan een evaluatiecriterium zijn. Anderen suggereren om aansluitend bij de verrijkende functie van opvoedingsondersteuning, effectiviteit te zien en te evalueren in termen van de mate waarin de opvoedingsondersteuning aansluit bij de vragen van de gezinnen zelf en de opvoedingscompetentie kan versterken (Gezins- en Welzijnsraad, 2001). Zelfs binnen een dergelijke positiebepaling is het onderzoek naar de effecten niet vrij van problemen. Denk

bijvoorbeeld aan de veelheid aan invloedsferen (bv. al bestaande informele netwerk) en beïnvloedende factoren, die op de ontwikkeling van kinderen en het functioneren van gezinnen een impact kunnen hebben (zie o.a. Van Loon & van der Meulen, 2004). De Winter (2006) stelt in dat verband dat zuiver onderzoek niet mogelijk is.

Het Nederlands Jeugdinstituut trekt uitgesproken de kaart van streng wetenschappelijk gecontroleerd effectonderzoek (Nederlands Jeugdinstituut, 2008). Volgens hun classificatie kunnen we niet verder gaan dan aantonen dat het groepswerk ‘in theorie effectief’ is. Los van wat de uitkomsten ook zijn, kunnen we ten hoogste 1 ster (op een maximum van 5 sterren) toegekend krijgen. Het Nederlands Jeugdinstituut stelt immers: *‘effectonderzoek met één ster (*) staat voor effectonderzoek met een voor- en nameting, maar zonder controlegroep. Verder is er soms wel en soms geen follow-up. Voor het overige gelden de zelfde kenmerken als voor de onderzoeken met twee, drie of vier sterren (gericht op de interventiedoelen, gebruik van betrouwbare instrumenten en statistisch goed geanalyseerd). Dit soort studies wordt vrijwel altijd uitgevoerd in de praktijk. Deze categorie heet ook wel niet-experimenteel of veranderingsonderzoek.’* Binnen hun traditionele onderzoekshiërarchie, waarin streng wetenschappelijk gecontroleerd onderzoek de kroon spant, is ons onderzoek m.a.w. niet in de hoge regionen te situeren (Van Yperen, 2002). Een hoge interne validiteit (wat staat voor een grote garantie dat de effecten aan de specifieke interventie toe te schrijven zijn), zoals die bijvoorbeeld binnen het Randomized Controlled Trial gerealiseerd kan worden, behoorde niet tot onze mogelijkheden. Bovendien zou een dergelijk design één van onze uitgangsprincipes, dat ouders bij dát opvoedingsondersteunend initiatief terecht moeten kunnen dat het beste aansluit bij hun vragen en behoeften (bv. hetzij individueel, hetzij in groep), onder druk stellen. Bovendien dreigde de eigenheid van de methodiek, in het bijzonder het activerings-, wervings- en toeleidingsproces, verloren te gaan en zouden zo ook beperkingen opgelegd worden aan het beantwoorden van onze onderzoeksvragen die inzoomen op de implementatie van het groepswerk. Dat alles vroeg dat we andere mogelijkheden moesten aanwenden die de validiteit ten goede komen. Een voorbeeld daarvan is de veelzijdige bevraging, in het bijzonder de bevraging van de deelnemers én de sociale sleutelfiguren over de (vastgestelde of ervaren) veranderingen in het gezin. We gebruikten ook onderzoeksinstrumenten waarvan de psychometrische eigenschappen overwegend goed zijn (zie ook verder).

Volgens het beoordelingskader van Shadish e.a. (zie van Yperen, 2002) halen we bovendien een sterke externe validiteit of uitgesproken generaliseerbaarheid naar praktijksituaties, een net zo belangrijk beoordelingscriterium van onderzoek. Op het merendeel van de 10 beoordelingsaspecten van Shadish e.a. (zie van Yperen, 2002) scoren we immers positief:

- heterogeniteit van de problematiek: de deelnemers verschillen van problematiek en hebben meerdere problemen,
- setting van de ondersteuning: binnen het bestaande aanbod,
- toelating van de deelnemers: niet door onderzoekers geselecteerd, maar volgens de gebruikelijke manier geworven,
- begeleidsters: praktiserende begeleidsters, ze staan in de praktijk,
- de behandelaars/begeleidsters hebben vooraf geen intensieve training in de onderzochte therapie gekregen: de vorming van de groepsbegeleidsters bleef, uitgezonderd ons terugkoppelingsmoment na ons vooronderzoek, beperkt tot het reguliere vormingsaanbod dat binnen vzw De Keerkring gangbaar is,
- structuur van het programma: niet tot in detail gestructureerd,
- monitoring van de implementatie: geen sterke sturing en onmiddellijke feedback bij de implementatie, er is weliswaar wel supervisie en intervisie, maar dit binnen de natuurlijke context van het aanbod,
- duur van de ondersteuning: de duur varieert, deelnemers kunnen afhankelijk van hun behoefte al dan niet naar een nieuwe reeks doorstromen.

Voor de 2 resterende aspecten die Shadisch e.a. voorop stellen om de externe validiteit te beoordelen, is er sprake van een ‘minder sluitende’ realisatie. Aansluitend bij het criterium, ‘de deelnemers hebben een gediagnosticeerd probleem’, kunnen we enkel stellen dat we de beoogde doelgroep bereiken: maatschappelijk kwetsbare gezinnen of gezinnen die sterke beperkingen ondervinden in hun kansen op maatschappelijke en individuele ontplooiing, en dit zowel op materieel als op immaterieel gebied én die zich aangesproken voelen om hun alledaagse vragen en bekommernissen en/of problemen met andere ouders te delen. Vanuit die optiek scoren we op dit aspect positief. In termen van een specifiek gediagnosticeerd probleem (bv. gedragsproblemen bij één van de kinderen) is de uitkomst negatief. Niet alle deelnemers brengen immers één specifiek gediagnosticeerde problematiek in. Het groepswerk is daarop ook niet gericht. Wel kan het groepswerk soms een belangrijke aanzet bieden om de stap naar een diagnosestelling te zetten.

Voor het laatste criterium, er wordt een mix van interventies gebruikt, kunnen we besluiten dat het werken in groep op de voorgrond treedt. De groepsbegeleiders staan evenwel niet alleen in voor het begeleiden van het groepswerk, ze kunnen ook individuele (opvolgings)gesprekken of overlegmomenten met een deelnemer en andere professionals (bv. leerkracht, maatschappelijk werker, hulpverlener) voeren. Dit vloeit onvermijdelijk voort uit het veelzijdig werken.

Veelzijdig werken en een antwoord geven op de eerder vermelde onderzoeksvragen, vraagt een veelzijdige evaluatie. Het kwaliteitskader voor opvoedingsondersteuning vormde onze uitvalsbasis (Vandemeulebroecke & De Munter, 2004). Dat sloot immers heel sterk aan bij de uitgangs- en handelingsprincipes van ons theoretisch kader en bood ons een goed overzicht van mogelijke randvoorwaarden en processen op verschillende niveaus (micro, meso en macro), van mogelijke beïnvloedende factoren en indicatoren en van de mogelijke uitkomsten. Al deze aspecten in kaart brengen vroeg een brede onderzoeksoriëntatie. We gebruikten een gevarieerd gamma aan onderzoeksmethoden en werkten met een voor- en een hoofdonderzoek. Het vooronderzoek omvatte een eerste exploratie van de implementatiemogelijkheden en de uitkomsten van het groepswerk en droeg bij tot het op punt stellen van het onderzoeksinstrumentarium. In het hoofdonderzoek lag de klemtoon op de analyse van de implementatie van de methodiek (cf. processen) en de resultaten van het groepswerk. Daartoe werden 3 groepen onderzocht die elk 15 tot 18 keer bijeenkwamen. Deze drie groepen bestonden respectievelijk uit 13, 9 en 8 deelnemers. Eén groepsbegeleider nam de eerste groep voor haar rekening, de andere begeleidde de twee andere groepen. We observeerden al de formele bijeenkomsten en namen ook deel aan alle informele bijeenkomsten (bv. vakantiebijeenkomsten). We namen niet alleen interviews af van de deelnemers, de afhaaksters, de ondersteuningsmoeders en de groepsbegeleiders (o.a. Parental Awareness Interview), we interviewden ook de supervisor en de sociale sleutelfiguren die aan één van de deelnemers en/of afhaaksters gelinkt konden worden. We legden aan de deelnemers, afhaaksters en ondersteuningsmoeders schriftelijke vragenlijsten voor, waaronder de Bronnen van Steun en Spanning, de Nijmeegse Ouderlijke Stress Index en de Nijmeegse Vragenlijst voor de Opvoedingssituatie. We deden ook een uitgebreide schriftelijke bevraging van de sociale sleutelgroepen uit de regio waarbinnen vzw De Keerkring actief is en maakten in de analyse gebruik van (interne) documenten van vzw De Keerkring.

Onvermijdelijk zijn aan ons onderzoek een aantal beperkingen verbonden. We konden niet van alle betrokkenen al de data opvragen. Niettemin slaagden we erin om, in vergelijking met ander onderzoek, een hoge respons te halen (70% tot 96,7%). Daarbij mogen we niet vergeten dat het merendeel van onze onderzoeksgroep, maatschappelijk kwetsbare gezinnen, niet vertrouwd was met onderzoek. Het was aan ons om hen de kans te geven om hun kijk op het groepswerk, opvoeden, hun omgeving enz. aan bod te laten komen. Daarnaast moesten we in onze analyse rekening houden met de lage interne consistentie van een beperkt aantal schalen van de gestandaardiseerde schriftelijke vragenlijsten. Tegelijkertijd zagen we hierin een uitdaging om vat te krijgen op mogelijke verklaringen. Zo blijkt een weinig consistent antwoordprofiel helemaal niet zo onlogisch te zijn vanuit het perspectief van de betrokkene. Dit brengt een interpretatiemarge aan de oppervlakte die van vragenlijstontwerpers en onderzoekers bijzondere aandacht vraagt. Zo stelden we vast dat vragenlijsten niet altijd gevoelig zijn voor de verscheidenheid aan familiestructuren en de implicaties daarvan voor de opvoeding. Bijvoorbeeld: vader is niet betrokken in de opvoeding van zijn stiefkinderen omdat de moeder dat niet wil. Vragenlijsten zijn ook niet altijd gevoelig voor de stress die uitgaat van de overload aan financiële problemen en/of van het ontbreken van enig contact met bijvoorbeeld verwanten (zie ook McGuire & Earls, 1993). Sommige respondenten hebben het gevoel dat in de vragenlijsten het totale beeld van hoe ze de opvoeding van hun kinderen ervaren, niet ten volle tot zijn recht komt. Wanneer ze één kind voor ogen moeten houden (cf. NOSI, NVOS), lijkt het alsof hun problemen (bv. relatie met de partner) enkel en alleen aan de komst van dit ene kind toe te schrijven zijn. Dit roept heel wat twijfel op en soms ook een terughoudendheid om de vragen te beantwoorden. Ook een taxatie van het 'gemiddeld voorkomen' van bijvoorbeeld ongehoorzaamheid of begrip bij hun kinderen (cf. BSS: 'Hoe vaak gebeurt dat één van de kinderen ...') is niet evident. Wat weegt het zwaarste door: de gehoorzaamheid van 2 kinderen (nooit) of de dagelijkse ongehoorzaamheid van 1 kind (vaak)? Een mondelinge afname, waarbij gehouden wordt aan de oorspronkelijke opzet van de vragenlijst, maar waarbij ook ruimte gelaten wordt voor de persoonlijke nuancering en aanvullingen van de respondent, lijkt ons onontbeerlijk.

Inzake de interpretatie van het verzamelde interviewmateriaal kunnen we terugvallen op een vrij goede intercodeursbetrouwbaarheid (gaande van .76 tot .98). Bovendien liggen de bevindingen van de verschillende onderzoeksinstrumenten grotendeels in het verlengde van elkaar (bv. bevraging van de deelnemers en de sociale sleutelfiguren, de scores op de

‘vergelijkbare’ subschalen van de NVOs, de NOSI en de BSS). In tegenstelling tot wat we op basis van de literatuur konden verwachten (zie o.a. Reading, 2004; Stewart-Brown et al., 2004), zien we de bevindingen van de open bevraging (o.a. zelfrapportering over de betekenis van het groepswerk, de veranderingen die zich bij hen en/of in het gezin hebben voorgedaan), ook in belangrijke mate weerspiegeld in de scores op de gestandaardiseerde onderzoeksinstrumenten.

Na deze bespreking van een aantal methodologische aandachtspunten, leggen we ons nu toe op de betekenis van het groepswerk. Zoals eerder vermeld doen we dit zowel op het vlak van de implementatie van het theoretisch kader als op het vlak van de uitkomsten. Het eerste aspect vertaalt zich in de onderzoeksvragen: (1) *‘Slagen de groepsbegeleidsters erin om conform het theoretisch kader te werken?’* en (2) *‘Zijn er factoren die de implementatie van het ontwikkelde kader bevorderen of belemmeren?’* Voor het tweede aspect laten we ons leiden door de volgende onderzoeksvragen: (3) *‘Wat zijn de resultaten van het groepswerk?’* en (4) *‘Zijn er factoren die het behalen van resultaten bevorderen of belemmeren?’*

Inzake de implementatie van het theoretisch kader, evalueerden we in eerste instantie de implementatie van het uitgestippelde doelgroep- en toegankelijkheidsbeleid. Samenvattend kunnen we dit omschrijven als een actief model van rekrutering, waarbij verschillende zorg- en hulpverleners (wervers, sociale sleutelfiguren) voortdurend worden aangezocht om nieuwe deelnemers naar het groepswerk toe te leiden. Daarbij aansluitend gingen we na of de beoogde doelgroep ook bereikt werd. Dat laatste is wel degelijk het geval. Het activerings-, wervings- en toeleidingsproces werpt zijn vruchten af. Dit neemt niet weg dat dit proces continue aandacht vraagt. De aangemelde moeders nemen immers niet allemaal deel. De redenen voor uitval zijn vooral persoonsgebonden en/of verwijzen naar een tekort aan afstemming tussen de ouder en de karakteristieken van het groepswerk. Ouders verschillen nu eenmaal inzake de gewenste ondersteuning(svorm). Waar sommigen zich vooral aangesproken voelen door het samen met andere ouders kunnen praten over de opvoeding en/of andere levensdomeinen, voelen anderen veel meer voor (de beslotenheid van) individuele, al dan niet professionele, ondersteuning of hebben anderen een wantrouwen tegenover ondersteuning of hulp. Daarnaast stellen we vast dat verschillende aanvankelijke afhakers alsnog aan een latere reeks van het groepswerk deelnemen. Dit is alleen maar mogelijk als de groepsbegeleidsters en de wervers alert blijven voor de

ondersteuningsbehoefte van deze moeders. Vooral sociale sleutelfiguren signaleerden dat er soms een te grote tijdsparre was tussen de aanmelding van een gezin en het moment dat het groepswerk van start ging. Dit heeft uiteraard te maken met het gesloten karakter van het groepswerk: eens de groep gestart en 3 bijeenkomsten doorlopen, kunnen geen nieuwe deelnemers meer instappen. Vzw De Keerkring gaf hen wel de mogelijkheid om aan de informele (vakantie)activiteiten deel te nemen. Ondertussen heeft vzw De Keerkring die leemte verder opgevuld door individuele ondersteuning aan te bieden (bv. pedagogisch spreekuur). Verder zullen we zien dat individuele ondersteuning ook tijdens het groepswerk relevant kan zijn. Ook op een ander niveau vraagt het activerings-, wervings- en toelidingsproces continue aandacht. Telkens wanneer er een (nieuwe) groepsbegeleidster in een voor haar nieuwe subregio met het groepswerk aan de slag wil gaan, moet zij het werverspotentieel heractiveren of een nieuw netwerk van wervers ontwikkelen. Groepsbegeleiders signaleren dat dit vooral in een landelijke context meer tijd en energie vraagt. In een stedelijke context zijn er bijvoorbeeld vaak intensievere contacten tussen de verschillende sectoren en/of hulpverleners. Zo kan binnen een bepaalde regio, de werving verschillende snelheden en een verschillende omvang hebben. Dit betekent evenwel niet dat een grotere aanmeldingsgraad automatisch leidt tot een grotere deelname. Uit ons onderzoek bleek het tegendeel. De groep die vertrok van het kleinste aantal aanmeldingen, kende het grootste deelnemersaantal. In het besluit van hoofdstuk 4 wezen we op de beïnvloedende rol van de karakteristieken van het werversnetwerk (o.a. al dan niet vertrouwdheid vanuit vroegere werksetting) en de beschikbare tijd om mogelijke deelnemers naar het groepswerk toe te leiden. Daarom is het moeilijk om de instroom in de verschillende groepen mathematisch tegenover elkaar af te zetten. Het blijft vooral een opdracht om het activerings-, wervings- en toelidingsproces, vanuit de context waarbinnen gewerkt wordt, voortdurend bij te sturen en op die context af te stemmen. Ook op dit punt probeert vzw De Keerkring haar werking bij te sturen. We zien dit onder meer in de wijze waarop ze vanuit de schoolcontext en in samenwerking met organisaties die met allochtone gezinnen werken, proberen in te spelen op de behoefte van een diverse groep van ouders. Daarnaast hebben ze nu ook een reeks bijeenkomsten die 's avonds doorgaat.

Uit ons onderzoek blijkt dat het haalbaar is om de beoogde doelgroep te bereiken en dat de heterogeniteit van de doelgroep ook 'werkbaar' is. Er doet zich een grote verscheidenheid voor inzake de achtergrondkenmerken (o.a. leeftijd van de moeder, gezinssamenstelling, aantal kinderen, leeftijd van de kinderen, verwantschap), de beleving van de opvoeding

(o.a. ervaren opvoedingsbelasting) en op psychosociaal vlak (o.a. voorgeschiedenis, persoonlijk welbevinden, gezondheidstoestand van de verschillende gezinsleden). Voor geen van de vermelde factoren, deed zich in het hoofdonderzoek een significant verschil voor tussen de drie groepen. Toch stelden we vast dat de derde groep een wat bijzondere groep was. Twee derde van de moeders signaleerde problemen bij minstens één van de kinderen (tegenover 1/3 in de andere groepen) en nagenoeg alle moeders maakten naast het groepswerk ook gebruik van een andere professionele ondersteunings- of hulpverleningsvorm (tegenover minder dan de helft in de andere groepen). Aangezien de derde groep gemiddeld genomen het grootste kinderaantal kende (3,75 tegenover 2,15 en 3) bevreedt ons het hoger aantal gesignaleerde problemen bij de kinderen niet. Een andere bijzondere karakteristiek is het grote aantal anciens (moeders die voor de 2^e of 3^e keer aan het groepswerk deelnamen) in deze groep: 7/8 tegenover 5/13 en 5/9 in groep 1 en 2. Enerzijds kan aan de groep met het grootste aantal nieuwe deelnemers die nog geen steun of hulp kregen vanuit het groepswerk (in ons geval groep 1), het grootste 'vooruitgangspotentieel' toegeschreven worden. Anderzijds kan ook een omvangrijk en intensief ondersteunings- en/of hulpaanbod waarop deelnemers naast het groepswerk een beroep doen, waarvan sprake in groep 3, heel wat vooruitgangspotentieel bieden. Het feit dat net de deelnemers van groep 3 het minst concrete verwachtingen over het groepswerk formuleren, plaatst de laatst vermelde veronderstelling onder druk. Bovendien vormden de conflicten tussen de deelnemers, die tijdens het begin van het groepswerk aan de oppervlakte kwamen en meerdere bijeenkomsten bleven doorschemeren, een belangrijke belemmering om aan verandering te werken. De inspanningen van de groepsbegeleiders ten spijt, was er geen positieve basis van waaruit de groep aan de slag kon. Dit brengt ons bij de impact van de groepsdynamiek, die niet altijd op korte termijn doorpikt en in een andere richting bijgestuurd kan worden. Was dit een voldoende reden om in te grijpen in de groepssamenstelling? Daaraan kan ook de vraag gekoppeld worden naar instructies om met dergelijke situaties om te gaan. We hoeden ons om op de laatste vraag positief te antwoorden. We willen immers vermijden dat groepsbegeleiders veeleer bezig zijn met het afwerken van een protocol, dan vanuit de gegeven situatie te werken aan de relatie tussen hen en de deelnemers en tussen de deelnemers onderling. Het is bovendien onmogelijk uit te maken hoe een ingreep in de groepssamenstelling zich inzake betekenisgeving voor de verschillende betrokken afgetekend zou hebben. Afgaand op de grote aanwezigheidsgraad in deze groep en de verschillende positieve uitkomsten, is die betekenis er ondanks de moeilijke groepsvorming wel degelijk geweest. We onderschrijven

hierin vooral een pleidooi om, vertrekkende vanuit hun levenservaringen, ook persoonlijke vorming in ondersteunings- of hulpverleningsvormen aan bod te laten komen. Een belangrijk onderdeel daarbinnen is het leren kijken vanuit verschillende perspectieven en dat zowel inzake het opvoedingsgebeuren als inzake andere relatievormen (bv. familie, burens, hulpverlening, overheid).

Ons onderzoek leert dat daartoe ook in het groepswerk mogelijkheden bestaan. Voor het merendeel van de deelnemers heeft het groepswerk bijgedragen tot verbeteringen op het vlak van het persoonlijk functioneren. De deelnemers en de sociale sleutelfiguren die betrokken werden in het hoofdonderzoek zijn daarover uitgesproken eenduidig: telkens 85% rapporteert op dat vlak veranderingen. Niet alleen op persoonlijk vlak is er sprake van een vooruitgang of een uitkomst van het groepswerk (cf. onderzoeksvraag 3), ook op andere domeinen tekenden zich uitkomsten af. We zien een significante verbetering van de kwaliteit van het ouderlijk redeneren (PAI). Dit betekent dat ouders wel degelijk een ontwikkeling kunnen doormaken waarbij ze de kijk van de anderen meer in hun handelen betrekken. Ook andere opvoedingsaspecten kennen een betekenisvolle verbetering. Zo is er bijvoorbeeld sprake van een verminderde ouderlijke stress (NOSI), een afname van de ervaren opvoedingsbelasting (NVOS). Daarnaast is er een afname van het gemiddeld aantal stressgebieden (BSS), een afname van de ervaren spanning inzake de fysieke leefomgeving (BSS: wonen, werken en financiële situatie), een betere beeldvorming over de hulpverlening en betere contacten met hulpverleningsinstanties. Teruggrijpend naar de eerder vermelde suggestie om de effectiviteit van opvoedingsondersteuning af te meten aan de mate waarin het initiatief aansluit bij de vragen van de gezinnen zelf en de mate waarin de opvoedingscompetentie versterkt wordt, stellen we een significante verbetering vast op de competentieschaal van de NOSI. Daarenboven rapporteert het merendeel van de deelnemers dat het groepswerk ook effectief aan hun verwachtingen tegemoet kwam of die zelfs oversteeg. Uit de observaties bleek bovendien niet alleen dat de vragen van de deelnemers richtinggevend waren voor de inhoudelijke invulling van het groepswerk. De deelnemers, al dan niet gestimuleerd en ondersteund door de groepsbegeleidster, ondersteuningsmoeder en/of andere deelnemers, kregen ook zelf een belangrijk aandeel in het zoeken naar nieuwe perspectieven en alternatieven. Het geven van bevestiging en erkenning vormde daartoe een belangrijke instap, evenals het evalueren van de betekenis van het besprokene. Dit alles draagt ertoe bij dat deelnemers effectief de ervaring hebben dat ze door het zelf zoeken naar oplossingen en het denken vanuit andere perspectieven tot

een andere aanpak kunnen komen. Voor sommige deelnemers volstaan de groepsbijeenkomsten, voor anderen vraagt dit misschien een meer uitgesproken individuele opvolging in termen van bijvoorbeeld (een) huisbezoek(en). Dit brengt ons terug bij één van de basis-karakteristieken van ons theoretisch kader. Het biedt een geheel van principes en geen voorgeschreven curriculum (zie o.a. Smith, 1997; Wolfendale, 1999; Zeedyk et al., 2002). Opvoedingsondersteunend werken vraagt immers dat een programma aan de behoeften van de betrokkenen aangepast wordt, dat het aandacht heeft voor de individuele vragen en gevoeligheden. Dit betekent niet dat het groepswerk vrijblijvend is. Het groepswerk heeft de intentie om te praten, ervaringen uit te wisselen en te reflecteren over de opvoeding en andere levensdomeinen. Elke deelnemers kan daarbij evenwel, op eigen tempo, haar eigen inbreng doen. Deelnemers én groepen kunnen in die zin verschillende snelheden volgen en boeken bijgevolg ook niet allemaal dezelfde resultaten. De verscheidenheid aan vragen en behoeften, maakt het ook zo moeilijk om groepen onderling te vergelijken of om te vergelijken met andere programma's. Dit doet echter geen afbreuk aan de voordelen van vraaggericht werken. Eerder wezen we al op de verschillende domeinen waarop de deelnemers, door de gedeelde ervaringen en het nieuw ontstane sociale netwerk, nieuwe perspectieven voor ogen kunnen krijgen en effectief vooruitgang kunnen boeken. Daarnaast zien we dat het groepswerk ook op organisatie- en samenlevingsniveau positieve resultaten oplevert (o.a. grotere alertheid voor vragen en behoeften van ouders, positieve evolutie inzake de beeldvorming over maatschappelijk kwetsbare gezinnen). Dit sterkt ons in de overtuiging dat het vraag- en perspectiefgericht groepswerk een waardevolle piste is om met maatschappelijk kwetsbare gezinnen opvoedingsondersteunend te werken. Afgemeten aan internationale onderzoeksbevindingen, bevat dit groepswerk verschillende elementen die 'evidence' bieden voor de effectiviteit van een ondersteuningsprogramma voor ouders (Moran, Ghate & van der Merwe, 2004). De theoretische onderbouwing, de veelzijdigheid van het werken (cf. algemene doelstellingen en door deelnemers in te vullen doelstellingen, groepsgewijze en individuele ondersteuning, werken met betekenisaspecten zoals het perspectief nemen en gedragsaspecten), de doelgroepgerichtheid met aandacht voor het 'aantrekken, houden en engageren' van ouders en tal van andere karakteristieken van het groepswerk dragen daartoe bij.

8 Summary

This research project comprises the theoretical foundation and evaluation of needs and perspective based parenting group work with disadvantaged families. For this purpose, we collaborated with De Keerkring, a non-profit organization for parenting support, working with groups of disadvantaged families. De Keerkring wished to evaluate their service provision, which had evolved from their experience of and reflection on practice. This question was not only relevant from an optimization perspective, but it would also allow us to focus on and draw attention to the so-called ‘unserved’ target group (Dogan, van Dijke & Terpstra, 2000).

8.1 Theoretical foundation of needs and perspective based parenting group work

8.1.1 Development of a theoretically based approach

In line with several other authors (e.g. Arcus, 1995; Fitz-Gibbon & Morris, 1988; Hermanns, Van de Venne & Leseman, 1997; Rossi & Freeman, 1990), the first part of the research addressed the theoretical foundations of group work. We started out by exploring the field to gain an insider’s perspective on the practice and the target group involved in the group work organized by De Keerkring. Subsequently, we compared these insights with findings about other parenting support practices and theoretical work on parenting support, working in groups and the option of working with a specific target group such as disadvantaged families. This reflection, or ‘theory based’ evaluation, resulted in a theoretically based approach, i.e. a theoretical framework for parenting group work with disadvantaged families. It describes the programme’s context, its basic theoretical assumptions as well as the way in which these theoretical principles were operationalized and implemented (Fitz-Gibbon & Morris, 1988; Jacobs, 1988; Matthews & Hudson, 2001; Thomas, Schvaneveldt & Young, 1993).

Principles and insights were drawn from various conceptual frameworks, disciplines and approaches. Thus, the transactional and ecological vision of parent education (including the recognition that parent education has various components) and contextual family theory were important components of the theoretical framework (see e.g. Lerner et al., 1995). These perspectives are connected in various ways to the structural, descriptive and

explanatory model of structural poverty (Van Regenmortel, 1997; Vranken, Geldof & Van Menxel, 1995). The concept of empowerment is connected to the competence approach endorsed within the social work literature (Dunst, Trivette & Deal, 1995; Zimmerman, 1999). Likewise, the theory of parental perspective taking (Deković & Janssen, 1994; Gerris, Deković & Janssens, 1997) and the theoretical work on meaning-making conversation or reflective dialogue (Thomas & Arcus, 1992; Van Crombrugge & Vandemeulebroecke, 1992) play an important role. These approaches are also consistent with a social work perspective, which includes Leirman's (1993) communicative culture, Wildemeersch' (1995) social learning and the notion of experiential learning, as elaborated by Jansen & Klercq (1992).

8.1.2 Needs and perspective based parenting group work

The integration of these diverse frameworks resulted in an open and diverse 'programme' aimed at disadvantaged families. These are families facing barriers to social and individual development, both at the material and the immaterial level (e.g. health, education, employment, income, housing, relationships and child-rearing). Both families with everyday questions and concerns and families under great pressure are welcome to participate in the group work.

The parenting group work described here is not based on a predetermined, structured and thematically specified programme. On the contrary, it is based on an open, bottom-up programme, driven by participants' own questions and concerns. In other words, the group work is '*needs-oriented*'. Given the complexity and diversity of problems facing disadvantaged families, this means that not only parenting concerns, but also issues relating to family functioning, living conditions etc. can be addressed. It may be useful, therefore, to work in various areas and at various levels.

Participants and group leaders play a central role, each with their own knowledge and skills. In particular, group leaders are expected to adopt a reflective, evaluative and guiding attitude and to initiate a learning process both for themselves and among the various actors (participants, organizers, social key figures, social services etc.). This happens by exchanging, structuring and clarifying questions, experiences and expectations, and bringing new perspectives into the dialogue. To this end, they can draw on a wide range of themes (the wider social context, the temporal perspective, the action and meaning components of child rearing) or methods (e.g. group discussions, content drawn from

participants' personal environment, role play, parenting skills practice during group work sessions).

In this way, learning processes can cover various aspects or areas of family life as well as the wider social context. This brings us to the second key element of the framework: the study was based on '*perspective oriented*' parenting group work. The term 'perspective oriented' has diverse meanings with regard to group work. It refers to the skill to capture the different dimensions (behaviour and meaning, personal functioning, parenting, housing, work etc.) of what is being said (questions, experiences, expectations), to look at these different dimensions from various angles (parent, partner, child, sibling, caregiver etc.), to place them in perspective and to look for new insights and points of view. In this way, the group work aims to offer families, possibly facing a variety of complex difficulties, as well as those involved in their immediate and wider environment, a prospect of positive and new developments.

This brings us to the group work's *objectives*. Adopting a bottom-up strategy and emphasizing the importance of empowerment-based care implies that a parenting support intervention cannot be aimed at a set of specific goals determined in advance by professionals (Hermanns, 1995). Families should be able to set their own goals and desired effects. In this context, Stroomborg (1991) argues that '*learners are capable of setting their own goals, making choices and taking decisions.*' and that '*and if they did not do this spontaneously, we (educational designers) would like to encourage them.*' The group work's objectives are therefore in line with the experiences, questions, concerns and support needs expressed by participants. These do not only play a guiding role at the start of the group work, but continue to be essential during the various meetings. They form the starting point for a dialogue about the family and parenting situation. However, the diversity of concrete questions and concerns and of specific goals does not exclude the possibility of formulating a few general objectives in advance. These were drawn from the theoretical frameworks mentioned earlier. Thus, it was taken into account that the target group may be facing multiple problems in different fields (cf. multidimensionality). It should also be acknowledged that parenting is a complex process of continuous interaction between parents and children. This process is embedded within a wider social context and is affected by a variety of interacting factors. This implies that the objectives to be achieved by the group work should also relate to various dimensions or aspects of parenting (Webster-

Stratton, 1997). In particular, the group work aims to address both the parenting perspective and the ecological perspective.

In developing the *parenting perspective*, the study's approach was in line with the general aim of parenting programmes, as described by Smith (1997, p.2), for instance: '*raising awareness about parenting*' and '*allowing parents to find ways of improving their parenting, or to feel affirmed in their own parenting methods.*'

The following aspects were included:

- mobilizing and enhancing families' resilience and their coping skills with regard to parenting (developing coping strategies),
- increasing families' abilities to justify their parenting practice

Several authors consider the strengthening of social support as one of the prime objectives of support programmes (see, for instance, Hermanns, 1995; Vandenbroeck, 2007; Vranken, 2004; Webster-Stratton, 1997). Kotchick and Forehand (2002) and McCurdy and Daro (2001) particularly highlight the importance of the neighbourhood's social capital. Social capital refers to the presence and availability of sources in the local community (e.g. information, support and caregiving initiatives), the quality of life, the extent of cohesion or interpersonal relationships, the social support network etc., and it plays a critical role in personal functioning and in parenting in particular. This brings us to the next two aspects involved in taking an *ecological perspective*, i.e. optimizing and developing community resources:

- providing a firm basis for social support, with a view to activating, strengthening and expanding the social network and/or constructing a social network among the participating – frequently isolated – families,
- promoting realistic perceptions, both among participating families with regard to external factors and among the professionals they encounter (e.g. referring social workers, recruiters, agencies and service providers) with regard to families and partners in the field (e.g. agencies and service providers).

8.2 Evaluation of applicability and outcomes of needs and perspective based group work

The second part of the research project evaluated (1) the framework's applicability in practice (process evaluation) and (2) the outcomes or results of the group work (product

evaluation). Obviously, a sound analysis and interpretation of the group work's outcomes are only possible if it can be established that the group work can be effectively applied as intended or described in theory (ten Brink, Veerman, De Kemp & Berger, 2004). Including process evaluation in addition to product evaluation is also in line with the extensively documented importance of '*unpacking the black box*' (see Arcus, 1995; Fitz-Gibbon & Morris, 1988; Hermanns, Van de Venne & Leseman, 1997; Matthews & Hudson, 2001; Rossi & Freeman, 1990; Stecher & Davis, 1987; Weiss, 1988 amongst others). The black box experiment only offers a limited view of results. Its aim is '*to uncover the average intervention effect*' whereby '*statistical models treat individual differences as errors in the experiment and assume a constant, additive effect for each subject in each condition.*' (Spoth & Redmond, 1996, p.145). In contrast, the present study draws on the research agenda formulated by Arcus (1995, p.342-343) '*... research attention must begin to be directed to the critical questions of which programmes work best for which parents and which children, under which ecological conditions?*' which is also endorsed by others (see e.g. Janssens, 1998). This means that the processes (of change), the context or circumstances within which the group work takes shape as well as the characteristics of the various actors (e.g. participants, group leaders) should be included in the study (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004).

This research agenda, which gives equal weight to output and processes, was then translated into 4 research questions:

- 1. Do group leaders succeed in applying the theoretical framework?*
- 2. What factors facilitate or impede the implementation of this framework?*
- 3. What is the outcome of the group work?*
- 4. What factors facilitate or impede a successful outcome?*

8.2.1 Research design

In order to assess the implementation and outcomes of the group work, the research was divided into a preliminary study and a main study. The aim of the *preliminary study* was to refine the research instruments and to ensure a number of validity and reliability guarantees. This enabled a preliminary assessment of implementation possibilities of the framework that had been constructed and of the results of the group work. The preliminary study observed two simultaneous series, coached by a newly trained group leader. Each of the two series comprised 10 two-hour meetings. Both at the start and at the end of the group work, participants, the group leader, the supervisor and the support mother(s) were

interviewed. Self-report questionnaires were administered to participants and social key figures (recruiters, caregivers etc.). Comments on the research instruments were submitted to the researchers who had developed the research instruments. As a result, a limited numbers of items were reformulated in some research instruments.

Findings with regard to the implementation and outcomes of the group work were communicated to the group leaders at De Keerkring: an intermediate research report was made available (Nys & Vandemeulebroecke, 2003) and the findings were discussed during a training session. Group leaders were also given a number of suggestions for enhancing the implementation of the methodology. For instance, they were provided with index cards translating the group work's basic assumptions and action principles into practical applications. Thus, a set of about 25 cards suggested possible applications of the various principles, aspects or themes of the group work. This included methods, concrete examples and situation descriptions (e.g. questioning techniques: examples of open-ended questions, clarification questions, questions concerning the applicability of advice etc.) as well as comments on their use. A final adaptation concerned an organizational aspect: instead of holding only 10 meetings, it was decided to opt for 15 to 18 meetings (which amounts to a one-year programme). Once the main study had started, no more adaptations were made.

In the *main study*, the groups coached by 2 different group leaders were observed, as coaching style is important factor affecting participation, progress and evaluation of the group work (McCurdy & Daro, 2001; Moran & Ghate, 2005; Rooke, Thompson & Day, 2004). The main study was deliberately limited to the groups coached by two group leaders who did not hold other positions at De Keerkring apart from this (supervised) coaching. It did not seem appropriate to observe the group coached by a group leader occupying several positions (group leader, trainer, supervisor, project initiator and director of De Keerkring), as we wished to determine the framework's applicability and implementation possibilities by 'new' group leaders. Eventually, three group work series were observed in the main study: two in a rural setting and one in an urban one. The first group leader coached a rurally based group (group 1), while the second one coached a rurally based group (group 2) and an urban-based group (group 3). Initially, 40 mothers were involved in these groups, but 10 dropped out after 1 or 2 meetings. The number of meetings ranged from 15 to 18, with every meeting lasting two hours. In addition to these group meetings De Keerkring also organized more informal meetings (e.g. a holiday activity, a party for mothers).

8.2.2 Research instruments

Taking into account ecological thinking and the multilevel nature of empowerment as well as the triangulation principle, a broad research agenda was developed. Not only was a variety of research instruments used, but various actors were also invited to participate in the study: participants and subjects who had dropped out, support mothers (experience experts), group leaders, De Keerkring's manager and supervisor and the social key figures involved in regional services and organizations. This was done with a view to mapping the meaning of the group work for all those involved at various levels. In other words, the analysis was not limited to the participants' perspective (micro level), but also involved other perspectives and levels, including characteristics relating to parents, children and environment (van Loon & van der Meulen, 2004).

In selecting the research instruments and the research variables included, a theory-driven approach was adopted (Deković et al., 1996). However, participants were also given ample opportunity to formulate their own construction of meaning, within their own context and on the basis of their own conceptual framework (i.e. an inductive approach). Not only the Parental Awareness Interview (see below), but several additional open-ended interview questions, such as *'What did the group leader mean for you? How would you describe the group work in your own words?'* were useful for this. Obviously, such questions may generate new meanings (Wardekker, 1998), while both taking part in an interview and completing a questionnaire may encourage parents to reflect on parenting and their children's behaviour (Stewart-Brown et al., 2004).

The next paragraphs provide an overview of the research instruments administered to respondents in the main study.

Participants, subjects who dropped out and support mothers (at the start and at the end of the group work)

- interview
 - o semi-structured interview with a number of questions addressing background characteristics, participants' experiences of the parenting situation and the group work,
 - o Parental Awareness Interview or PAI (Newberger, 1980, translated by Deković, 1996),

- Dutch translation and adaptation of the Life Stressors and Social Resources Inventory developed by Moos & Moos (BSS: Jansma & Klugkist, 1997),
- Cantril's Wellbeing Scale (American Thoracic Society, 2006),
- Dutch translation and adaptation of the Life Events Scale included in Abidin's Parenting Stress Index (de Brock, Vermulst, Gerris & Abidin, 1992),
- Standardized written questionnaires
 - parent and child scales in the Dutch translation and adaptation of Abidin's Parenting Stress Index (PSI-NOSI: de Brock, Vermulst, Gerris & Abidin, 1992),
 - The Nijmegen Child-Rearing Questionnaire (NVOS: Wels & Robbroeckx, 1996).

De Keerkring's group leaders (at the start and at the end of the group work)

- interview
 - semi-structured interview with questions relating to their training, the group work etc.,
 - the Parental Awareness Interview (Newberger, 1980, translated by Deković, 1996),
- registration forms: contact log, supervision forms (reports).

Social key figures

- written questionnaire with questions addressing their collaboration with De Keerkring, their views on the group work and on disadvantaged families etc. (at the start of the group work),
- interview inquiring about their contacts with the participating family and the changes experienced by this family (upon completion of the group work, only by social key figures who knew one or several participating mothers and subject to consent by the participating mother).

Observation of the group meetings

All group meetings were attended, including the informal meetings mentioned above, for instance during holiday periods. Except for these informal meetings, all meetings were recorded on audiocassette. On the basis of these audio recordings and the researcher's notes, transcripts were made. Subsequently, these were analyzed manually, using the procedure described by Anderson, Kohles & Letiecq (2002).

8.2.3 Validity and reliability

At both measuring times, (at the start and at the end of the group work), internal consistency on the majority of subscales in the standardized written questionnaires (NVOS, PSI and BSS) was fair (between .70 and .80) to good (>.80). For a limited number of scales (e.g. NVOS skills scale, PSI health scale, BSS mother relationship scale), however, lower internal consistency needed to be taken into account in the present analysis. At the same time, it was challenging to consider possible explanations. For instance, a fairly inconsistent response profile might still make sense from the participant's perspective. This reveals a margin of interpretation requiring special attention from questionnaire developers and researchers. Thus, it emerged that questionnaires are not always sufficiently sensitive to the diversity in family structures and the implications for parenting. For instance, the father may not be involved in raising his stepchildren because the mother does not want this. Equally, questionnaires sometimes fail to detect the stress caused by a multitude of financial problems and/or the lack of communication with relatives (see McGuire & Earls, 1993). Some respondents feel that the questionnaires do not adequately capture their experience of raising children. If they need to focus on one child (cf. PSI, NVOS), for instance, it seems as if all their problems (e.g. their relationship with their partner) are solely to be attributed to the birth of this child. This may cause doubt as well as reluctance to answer the questions. Similarly, assessing 'average frequency' of disobedience or understanding in their children (cf. BSS: 'How often does one of the children ...') is not straightforward. Which carries the greatest weight: 2 children's obedience (never) or 1 child's daily disobedience (frequently)? It therefore seemed crucial to administer the questionnaire orally, respecting its original design, of course, but also taking into account the respondent's own alterations and additions.

With regard to the interpretation of the interview data, fairly good inter marker reliability was obtained, ranging from .76 to .98. To calculate this 'average proportion agreement,' 5 interviews were randomly selected at each measuring time. These interviews were independently scored by Katrien Kúti (a project assistant at the Centre for Parenting Studies and Family Education at the time of data collection, but not otherwise involved in the present research project) and the researcher.

It will be shown later that the findings yielded by the different research instruments were largely consistent (e.g. survey of participants and social key figures, scores on 'comparable'

NVOS, PSI and BSS subscales). In contrast to what could be expected on the basis of the literature (see e.g. Reading, 2004; Stewart-Brown et al., 2004), the findings of the open-ended survey (e.g. self-reporting on the significance of the group work and on the changes affecting themselves and/or their family) were largely reflected in the scores on standardized research instruments.

8.2.4 Response

It was impossible to obtain complete data on all *participants and subjects who dropped out*. At the start of the group work, the overall response rate was 82,5% (33/40 mothers), while it had dropped to 70% (28/40 mothers) by the end of the group work. These mothers took part in an interview and completed the written questionnaires in. In addition, a limited number of mothers only completed either the interview or the written questionnaires. While no information whatsoever was available on 5 of the 40 mothers at the start of the group work, this number had risen to 9 by the end. As also emerges from other studies, it was particularly the group of drop-out subjects that did not take part in the study or only to a limited extent. The resulting lack of research data could be complemented in part by data collected in preliminary study and by the group leaders.

The written survey of *social key figures* included 51 service providers and independent caregivers (e.g. GP) who had previously been contacted by De Keerkring or informed about their group work. This involved a wide range of service providers, some of which were specifically directed towards parenting and clients' socio-economic situation (e.g. financial resources, housing, education, employment and/or health. About 88 (cf. staff changes) professionals (such as nurses, educators, family support workers, social workers etc.) employed by these service providers could be involved in the study. By contacting various agencies, questionnaires could be sent to a number of additional respondents. In total, 114 questionnaires were sent out. Of these, 57 completed questionnaires were returned, in some cases after a reminder. In other words, the response rate for the written survey of social key figures amounted to 50%. Upon completion of the group work, all social key figures who could be linked to at least one of the participating families (13) were interviewed.

8.2.5 Implementation possibilities (research questions 1 and 2)

Group work is a complex whole. This can be attributed to the fact that several levels (micro, meso and macro level) are involved. Moreover, various processes and aspects are closely intertwined. It is therefore by no means easy to capture all its aspects and 'to

analyse the interplay of factors and the development of this complex process of mutual influence (Vandemeulebroecke, 1979, p.347). Translated to the group work context, the quality framework for parenting support offered a structured approach to describing the implementation of the group work. Particular attention was paid to process factors, which are constituted by *'the totality of van pedagogical and organisational interventions required to achieve objectives'* (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004, p.68). More specifically, the implementation of the following process factors and indicators was assessed:

- the intervention principles of empowerment (positive starting point, process-based approach, flexible approach and involvement of children)
- content, themes (common parenting themes, embedded in a wider social context, discussion of and feedback on a range of parenting models, needs-based approach)
- group leaders' attitude (facilitating attitude and dialogic relationship)
- attitude of participating mothers and support mothers (see previous indicators)
- evaluation (process evaluation)

Note that, as part of our needs and strengths based approach, participants set their own expectations and goals, resulting in considerable differences both within and between groups. In this sense, it is impossible to single out the key factor(s) in achieving these objectives.

Was the target group reached?

In a first step, the extent to which 'the process of activation, recruitment and induction' had been implemented was assessed as well as the question whether the target group had been reached.

It is impossible to assess the relationship between the families eligible for participation and the families that actually participated within this particular region. It can only be observed that half of the mothers who registered also participated. This is in line with or even more favourable than the drop-out rates recorded in other programmes. Thus, drop-out rates of 40 to 60 % are common in therapeutic outpatient or residential treatments (see Armbruster & Fallon, 1994; Beck et al., 1987; Kazdin et al., 1993; Marciano, 1997; Morrissey-Kane & Prinz, 1999; Patterson et al., 2005; Stern, 1999). In some programmes, drop-out is even higher (see e.g. Rooke et al., 2004).

However, researchers do not always use the number of registrations as a reference point for measuring participation. Sometimes, drop-out is calculated from the number of families that complete intake or in other words take part in at least one session. Given this reference point, the present study's 25% drop-out rate (or 10 out of 40 who completed intake) is in line with the drop-out rate of 28% in the review study of training programmes aimed at parents of children with behaviour problems (Forehand et al., 1983). Compared to the 51% drop-out in The Webster-Stratton Videotape Series (Manby, 2005), the present drop-out rate is even low. Compared to 14% drop-out in one version of the Systematic Training for Effective Parenting (STEP) programme, on the other hand, it is quite high (Huebner, 2002). However, note that comparison with other programmes is not straightforward. For instance, there is a difference in theoretical foundations, design and thematic content, and diverse drop-out criteria and reporting types are used. Many projects covered in the literature are geared towards the parents of children with clear behavioural problems. In contrast, the present study was aimed at isolated, disadvantaged families, who do not always experience any parenting questions or problems they might have as their most pressing need or concern. From this perspective, the fact that the joint participation rate of the three groups was similar to participation rates in other programmes may be considered a success. Following intake, the majority of participants attended at least half of the meetings. Participation rates for the 3 groups were 68,39%, 57,07% and 76,67% respectively, i.e. 73,33% on average, a rate comparable to the participation rate in the Incredible Years Parenting Training Programme (Baydar et al., 2003).

The 3 groups' participation rates also reveal that the level of participation may differ considerably among groups (by nearly 20%). This difference cannot only be attributed to whether or not mothers are first-time participants. Diverse reasons, and particularly various types of resistance which cannot always be resolved by the group leaders or the group work itself (e.g. group composition, thematic areas etc.), may lead mothers to drop out or participate irregularly. As the majority of absentees (2/3) cite circumstances beyond their control as the reason for their absence, this does not really leave much leeway for encouraging them to attend all meetings or '*tempting them in a positive way*' (Orobio de Castro, 2004). Note, moreover, that disadvantaged families, initially or subsequently, may feel more comfortable with other types of parenting support (e.g. individual provision). It is therefore essential that they can access a range of parenting support services within their own region.

From the start of the group work, it emerged that the presence of returning participants (participants who attended an earlier series of meetings) may affect group work participation positively as well as negatively. They play a stabilizing role by attending regularly (i.e. they attend more regularly than first-time participants). Moreover, their own experience with the group work, their confidence in it, the benefits gained from their participation etc. may serve to highlight the positive significance that can be assigned to the group work, or they can even serve as role models for new participants. However, the presence of returning participants may also exert a negative influence. Particularly when they outnumber new participants and are burdened by negative events that occurred in the previous series (e.g. a conflict), they may impede the intake and integration of new participants. This highlights the limitations of group work. In order to meet participants' needs, returning participants should also be welcomed, but their participation is subject to certain conditions: it requires trust, openness etc. with regard to all participants. In the absence of such an attitude, they may obstruct progress and the attainment of objectives.

The question whether the characteristics of the participant group matched the particularity of this specific target group can be confirmed. The group was quite heterogeneous, which was reflected in various background characteristics, such as the age of the mothers (19 - 46 years) and their children (from babies to young adults), the large diversity and the interplay between stressful life domains (e.g. living conditions, education etc.), constraints encountered or psycho-social problems. There were also considerable differences between participants with regard to child-rearing experiences. Both everyday parenting concerns and issues requiring intensive intervention needed to be addressed. Nevertheless, the majority of participants were within the scope of the target group. The third group is special in this respect, as the majority of these group members had been receiving more intensive and specialised care for a longer period. This does not imply, however, that they had no expectations concerning parenting. As in the other groups, participation was also justified from a pedagogical perspective (e.g. the approach to parenting) albeit less frequently.

The previous findings show that this activation, recruitment and induction policy is not only applicable in practice, but also yields results: the programme succeeded in reaching the target group, i.e. disadvantaged families with everyday questions and concerns as well as families with more complex parenting problems. Participants assigned a broad range of functions to the group work: the expectations they expressed did not only involve parenting

issues, but also social and personal issues. The discussion of results will establish whether the group work was able to meet these expectations.

Processes, methods and activities of the group work

The observation of meetings and the survey of participants showed that the majority of process factors and indicators mentioned so were largely achieved through the group work. In other words, the methodology can be implemented in practice. For instance, the intervention principles of empowerment – i.e. a positive starting point, a process-based and flexible approach – and the broad and needs-based selection of content and themes played a major role. Observations not only showed that issues raised by participants guided the group work's thematic focus, but also that participants, whether or not encouraged and supported by group leader, support mother and/or other participants, were involved in searching for new perspectives and alternatives. The working principle 'involving children in the group work' mainly played a role through activities focused on the interrelational nature of parenting and through the inclusion of children's perspective. Activities for or together with the children were rare. This was partly due to thematic choices (trying to reach isolated disadvantaged families), and partly to practical limitations (e.g. venue and staff).

Evaluation is a constant part of the group work and comprises several aspects. Both during the group work and upon its completion, not only the content was evaluated, but also the way in which the support work was given shape and its impact on group members. To this end, a short questionnaire was orally administered during the last meeting. In group 1, this was done in small groups, which ensured that *all* participants were able to contribute and allowed for greater depth in the discussion. Following this survey, the group leader was able to give participants feedback about their experiences of the group work on behalf of the whole group.

Both in group-work-related evaluation and research-related evaluation, participants emphasized different aspects. Nevertheless, there was a high degree of consensus, for instance with regard to the group work's strengths and limitations. Thus, the majority of participants considered the group and the way in which group members interacted to be crucial to success. Given the design of the group work (e.g. exchanging experiences), this was in line with expectations. It was reflected, moreover, in the predominantly positive

assessment of group member functioning. At the same time, it cannot be denied that the specificity of the group work, i.e. being able to discuss and address parenting and other issues *in a group setting*, also highlights the vulnerability of this approach. Working in groups places particular demands on group leaders and participants which cannot always be met.

On balance, group 1 was most positive about the group work. Throughout their sessions, nearly all participants, each at their own pace, became very involved, opened up to others and interacted respectfully. As formulated by Berns and Baldwin (1993), this involved *'much spontaneous disclosure and mutual problem solving'*. The fact that support mothers and other participants contributed prominently, asked questions and encouraged everyone to share experiences clearly played a positive role in this development. Moreover, the group leader acted as a mediator between participants. Not only did she give them recognition, which is reflected in the emotional significance assigned to the group leader by the participants in group 1, but she also challenged them to explore new perspectives together. The group leader of the two other groups also gave participants recognition and challenged them to explore new perspectives, but especially in group 2, the leader seemed to act as a mere intermediary, encouraging participants, for instance, to question each other. This was reflected in the way in which different groups described their group leader's functions: whereas in group 1 – in addition to the individually completed section (e.g. offering support, advice and information) – the group-related section (e.g. keeping the discussion on track and eliciting reactions) received a lot of attention, this was much less prominent in the two other groups. The participants in group 2 and 3 tended to emphasize the group leader's professional approach to providing support, advice or help. In this context, it makes sense to refer to the observation that in any treatment, the therapeutic alliance between – in this case – parent and support worker is the main predictor of therapeutic success (Kopta et al., 1999). In other words, fostering a good relationship with the parents and working in partnership with them is critical to obtaining results (Barlow & Stewart-Brown, 2001; Grimshaw & McGuire, 1998; Knorth, 2003; Moran & Ghate, 2005). From this perspective, the most significant positive evolution is to be expected in group 1, as the solidarity between participants and group leader was most evident there.

Note that in this type of group work participants are expected to contribute significantly, while a range of other factors, both group-related and contextual (e.g. practical aspects and

quality assurance at the organizational level) may affect these processes. Coaching groups is often a delicate balancing act. Group leaders need to provide space for participants' contributions, but they should also be present and available (Baartman, 2004), professional and involved, and coach both individuals and the group as a whole. An important role can be played by adult education programmes, training initiatives and supervision, which favour a collaborative approach to parenting support based on group-dynamic principles as well as a multiple perspective approach. This may provide the necessary back-up for support programme workers, which should enhance the effectiveness of such programmes (Moran, Ghate & van der Merwe, 2004).

8.2.6 Perspectival outcomes (research question 3 and 4)

Overall, the outcomes of the group work can be considered meaningful and promising. While the study may have a number of limitations, this conclusion is confirmed by similar findings from various parallel surveys and research instruments (e.g. participants and social key figures, NVOS, PSI and BSS, subscales).

Measured against the quality framework for parenting support (Snoeck & Van den Wijngaerde, 2004), various output factors and indicators were achieved. In line with the objectives of the group work, a positive evolution was observed at various levels and in a wide range of life domains. Indeed, effects were found with regard to parenting, participants, the agency (De Keerkring) and the wider context.

At the *participant level*, progress was made in the following areas: participants' personal functioning (reported by more than 4/5 of participants), their social network (e.g. about 2/3 of participants reported that their informal network had expanded) and their physical environment (cf. BSS with $t = -2,36$, $df = 25$, $p_{\text{one-tailed}} = 0,0132$), which mainly showed a positive trend with regard to employment. Significant improvements were also noted with regard to parenting. More specifically, parental reasoning complexity increased (cf. PAI: from 1,74 to 1,89 with $t = -3,98$, $df = 25$, $p_{\text{one-tailed}} = 0,00025$), while parental stress (cf. PSI: from 201,64 to 194,88 with $t = 2,18$, $df = 24$, $p_{\text{one-tailed}} = 0,0195$) and parenting load (cf. NVOS B-scale: from 4,08 to 3,52 with $t = 1,69$, $df = 24$, $p_{\text{one-tailed}} = 0,0524$) declined.

This progress in various domains was largely confirmed and elaborated by the social key figures. Thus, more than 4/5 of social key figures noted that participants' personal functioning had improved, nearly 2/3 reported improvement in contacts with caregivers,

and just over half reported a better perception of caregiving and a positive trend with regard to the parenting experience. Just under half of the social key figures, moreover, noted an increased understanding of parenting issues and improved partner relationships.

Changes do not only occur at the level of attribution of meaning, but action and behaviour also evolved positively. Thus, more than 2/3 of participants and just under 1/3 of social key figures reported modifying their approach to parenting, which suggests that (new) insights were transferred to everyday (parenting) practice. Whereas parenting courses do not seem to generate significant effects (see Alvy in Van As & Janssens, 2002), the group work seems to succeed in this to a significant extent. It seems likely that the diversified approach, addressing multiple life domains and levels, or as put by Van As and Janssens (2002, p.143), including '*various other factors affecting parenting and parent functioning*' contributed to this. Nevertheless, just under half of the participants still experience stress in various life domains. This may impede possible progress, as is reflected in the research results: the groups with the largest number of stress domains on average (group 2 and 3) made the least progress.

When judged against participants' expectations, the group work was meaningful for most of them. The majority of participants reported that it met or even exceeded their expectations. This is in line with Stewart-Brown et al. (2004), who found that participants in parenting programmes feel supported, are less stressed, more skilled and more capable of coping with problems. Precisely these aspects, besides numerous other factors, are assumed to affect family climate and the parent-child relationship, which in turn is important for children's social and emotional development. Overall, however, judging by the mothers' assessment, this was not translated into behavioural changes in the children. The question remains whether there were really no changes or whether these were simply not detected, as indicated by Stewart-Brown et al. (2004). Moreover, it should be acknowledged that the observed parenting and family stress was still high compared to, for instance, a (non-clinical) control group. In other words, raising children continues to exert considerable pressure on participants, in addition to other stressful factors and/or events.

The three groups' overall results were not reflected in each individual group. A positive evolution in various life domains was most prominent in group 1. Given the observations recorded and the analysis of input factors (e.g. group member characteristics and process

factors (cf. supra, 8.2.5), this is hardly surprising: in this group, the factors enhancing implementation and outcomes were most prominent. Moreover, as mentioned earlier, the number of different stress domains affecting participants was lowest in this group. This confirms the finding that participant characteristics, particularly multiple interrelated problems at the parent and the child level (e.g. serious behavioural and emotional problems) may make it harder to achieve results (Moran & Ghate, 2005). Proportionally, these difficulties were more common in group 2 and 3, than in group 1.

With regard to the differences in results, it should be noted that a multidimensional approach does not imply that every dimension is addressed in each group. Indeed, diversification results from a needs-oriented approach. Participants' needs and concerns may be quite different in nature and scope, which affects the group work's thematic focus and ultimately the results observed.

The diversified approach not only yields positive results at the micro-level, but also at the *community level*. The community's pedagogical sensitivity has improved, which is reflected, for instance, in the ongoing development of effective networks, the majority of whose members have adequate recruiting skills and are more alert to parents' requests and needs in practice. Furthermore, as a result of the group work and De Keerkring's many additional activities, the perception of and about disadvantaged families seems to have evolved positively. Within the present study, this could only be established with regard to the specific region covered by De Keerkring. Nevertheless, the provision of support and care still faces hurdles that are difficult to overcome. It remains a crucial task for agencies and service providers to publicize their initiatives and to meet parents' needs even more effectively.

8.3 Conclusion

The group work participants experienced that searching for solutions and thinking from different perspectives enabled them to adopt a different approach. For some participants, the group meetings may be sufficient, whereas others may require more intensive individual follow-up, for instance by home visits. This brings us to one of the key features of the theoretical framework. It consists of a set of principles rather than a prescribed curriculum (see e.g. Smith, 1997; Wolfendale, 1999; Zeedyk et al., 2002), as a parenting support approach requires a 'programme' adapted to the needs of those involved and

attentive to individual questions and sensitivities. This does not mean that the group work is merely gratuitous. Its aim is to talk, to exchange experiences and to reflect on child rearing and other life domains. Each participant can contribute to this at her own pace, however. In this sense, both participants and groups may be moving at different paces and may not obtain similar same results. The diversity in questions and needs makes it hard to compare groups with each other and with other programmes. This does not negate the advantages of a needs based approach, however. As pointed out earlier, there are various areas in which participants, through shared experiences and a newly developed social network, can gain new perspectives and make effective progress. In addition, the group work also yields positive results at the organizational and community level (e.g. greater alertness to parents' questions and needs, a positive evolution with regard to the perception of disadvantaged families). This demonstrates convincingly that needs and perspective based group work is a valuable tool for offering parenting support to disadvantaged families. Judged against international research findings, this group work can be said to comprise various elements offering 'evidence' of the effectiveness of a parenting support programme (Moran, Ghate & van der Merwe, 2004). Factors contributing to this were the study's theoretical basis, the diversity of its approach (i.e. general objectives versus goals to be set by participants, group-based versus individual support, the inclusion of meaning-based aspects such as perspective taking and behavioural aspects), the focus on the target group, with special attention for 'recruiting, retaining and involving parents' as well as numerous other characteristics of the group work.

9 Bibliografie

Ackaert, L., Jacobs, M., Vandekerckhove, A. & Vos, D. (2005). *Kinderen & scheiding. Kinderrechtencommissariaat dossier*. Brussel: Kinderrechtencommissariaat.

American Thoracic Society. *Cantril's Self-Anchoring Ladder*.
<http://www.atsqol.org/sections/instruments/ae/pages/cantrils.html>.

Anderson, E. A., Kohler, J. K. & Letiecq, B. L. (2002). Low-income fathers and "responsible fatherhood" programs: A qualitative investigation of participants' experiences. *Family Relations*, 51, 148-155.

Arcus, M. E. (1995). Advances in family life education: past, present, and future. *Family Relations*, 44, 336-344.

Armbruster, P. & Fallon, T. (1994). Clinical, sociodemographic, and systems risk factors for attrition in a children's mental health clinic. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 577-585.

Armistead, L., Clark, H., Barber, N., Dorsy, S., Hughley, J., Favors, M. & Wykoff, S. (2004). Participant retention in the Parents Matter! Program: Strategies and outcome. *Journal of Child and Family Studies*, 13(1), 67-80.

Attride-Stirling, J., Davis, H., Rarrell, L., Groak, C. & Day, C. (2004). Factors influencing parental engagement in a community child and adolescent mental health service: A qualitative comparison of completers and non-completers. *Clinical Child Psychology & Psychiatry*, 9(3), 347-361.

Baartman, H. E. M. (1996). *Opvoeden kan zeer doen. Over oorzaken van kindermishandeling, hulpverlening en preventie*. Utrecht: SWP.

Baartman, H. (2004). Verantwoordelijkheid van ouders en legitimering van opvoedingsondersteuning. In: L. Vandemeulebroecke & A. De Munter (eds.). *Opvoedingsondersteuning. Visie en kwaliteit (Studia Paedagogica 39)*. (pp. 133-147) Leuven: Universitaire Pers.

Baart, A. & Van Heijst, A. (2003). Inleiding: een beknopte schets van de presentietheorie. *Sociale Interventie*, 12(2), 5-8.

Baert, D. (1996). Werken met ouders: breder dan ouderbegeleiding. *Systeemtheoretisch Bulletin*, 15(3), 162-181.

Bakker, I. (1993). Opvoedingsvoorlichting in de praktijk. Van opvoedingsvoorlichting naar opvoedingsondersteuning. *Pedagogisch Tijdschrift*, 18(2), 140-152.

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

Ball, J. M. A., Pelton, J., Forehand, R., Long, N. & Wallace, S. A. (2004). Methodological overview of the Parents Matter! Program. *Journal of Child and Family Studies*, 13(1), 21-34.

- Barendrecht, J. M., de Winter, M., van Beek, K. W. H. & van Wijk, B. J. (2008). *Versterken van de village. Preadvies over gezinnen en hun sociale omgeving*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Barlow, J. & Stewart-Brown, S. (2000). Behavior problems and group-based parent education programs. *Journal of developmental & behavioral pediatrics*, 21(5),356-370.
- Barlow, J. & Stewart-Brown, S. (2001). Understanding parenting programmes: parents' views. *Primary Health Care Research and Development*, 2,117-130.
- Baydar, N., Reid, M. J. & Webster-Stratton, C. (2003). The role of mental health factors and program engagement in the effectiveness of a preventive parenting program for Head Start mothers. *Child Development*, 74(5),1433-1453.
- Beck, N. C., Lamberti, J., Gamache, M., Lake, E. A., Fraps, C. L., McReynolds, W. T., Reaven, N., Heisler, G. H. & Dunn, J. (1987). Situational factors and behavioral self-predictions in the identification of clients at high risk to drop out of psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 43(5),511-520.
- Behr, H. (1997). Group work with parents. In: K. N. Dwivedi (ed.). *Enhancing parenting skills. A guide book for professionals working with parents*.(pp. 123-138) Chichester: John Wiley & Sons.
- Bekaert, A.,Martens, G.,Devlieger, H.,Amy, J. J.,Defoort, P. & Cammu, H. (1999). *Perinatale activiteiten in Vlaanderen 1998*. Brussel: Studiecentrum voor Perinatale Epidemiologie.
- Belmans, H. & Van Belle, K. (2003). *Opvoedingsondersteuning on line. Inventaris van websites en inhoudsanalyse van vragen van ouders. Niet gepubliceerde licentiaatsverhandeling*. Leuven: K.U.Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- Berns, C. & Baldwin, M. (1993). Empirical evaluation of a self psychologically oriented parent education program. *Family Relations*, 42(1),26-30.
- Bernstein, E., Wallerstein, N., Braithwaite, R., Gutierrez, L., Labonte, R. & Zimmerman, M. (1994). Empowerment forum: A dialogue between guest editorial board members. *Health Education Quarterly*, 21(3),281-294.
- Bertrand, R. M. (1994). Onderzoek naar hulpvragen bij ouders van jonge kinderen. In: J. Hermanns & I. Sleeboom (eds.). *Onderzoek als bouwsteen voor de jeugdhulpverlening*.(pp. 94-102) Utrecht: SWP.
- Bertrand, R. M., Hermanns, J. M. A. & Leseman, P. P. M. (1998). Behoeftte aan opvoedingsondersteuning in Nederlands, Marokkaanse en Turkse gezinnen met kinderen van 0-6 jaar. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 14(1),50-71.
- Bertrand, R. (1998). *Heeft de tweedeling in de maatschappij gevolgen voor vraag en aanbod van opvoedingsondersteuning? Bijdrage op de studiedag: 'Opvoeden, een zaak van allemaal!?!'* (Den Haag, 26 maart 1998).

- Blokland, G. (2002). Groepsgerichte opvoedingsondersteuning. *Nederlands Tijdschrift voor Jeugdzorg*, 6(2),97-103.
- Boddy, J., Smith, M. & Simon, A. (2005). Telephone support for parenting: an evaluation of Parentline Plus. *Children & Society*, 19,278-91.
- Boszormenyi-Nagy, I., Grunebaum, J. & Ulrich, D. (1991). Contextual therapy. In: A. S. Gurman & D. P. Kniskern (eds.). *Handbook of family therapy (Vol. 2)*.(pp. 200-238) New York: Brunner/Mazel.
- Bouverne-De Bie, M. (2002). Opvoedingsondersteuning: een vorm van maatschappelijke dienstverlening. In: L. Vandemeulebroecke, H. Van Crombrugge, J. Janssens & H. Colpin (eds.). *Gezinspedagogiek. Deel 2: Opvoedingsondersteuning*.(pp. 317-339) Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Bouverne-De Bie, M. & Vandenbroeck, M. (2007). De hoeksteen van de samenleving? Een gezinspedagogiek met hoeken en kanten. In: H. Colpin & H. Van Crombrugge (eds.). *Gezinnen en gezinspedagogiek. Geboeid door verscheidenheid*.red.(pp. 43-60) Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Broos, D. (1995). Opvoedingsondersteuning in kansarme gezinnen. In: H. Haerden & D. Janssen (eds.). *Pedagogische preventie: een antwoord op kansarmoede?*(pp. 83-108) Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Burggraaff-Huiskes, M. (1999). *Opvoedingsondersteuning als bijzondere vorm van preventie*. Bussum: Coutinho.
- Burggraaff-Huiskes, M. (2001a). Onderzoek en evaluatie. In: I. Bakker, G. Blokland & H. Wijnen (eds.). *Samen delen. Methodiekboek voor opvoedingsondersteuning in groepen*.(pp. 77-91) Utrecht: NIZW.
- Burggraaff-Huiskes, M. (2001b). *Hoe doen wij het? Kwaliteit en preventieve effectiviteit van gedragsstijlen van professionals in groepsgerichte opvoedingsondersteuning (Niet gepubliceerd document)*.
- Caris, G. J. (1997). *Laten praten. Een onderzoek naar opvoedingsondersteuning op het consultatiebureau*. Utrecht: SWP.
- Chen, H. (1990). Issues in constructing program theory. In: L. Bickman (ed.). *Advances in program theory*.(pp. 7-18) San Fransisco: Jossey-Bass.
- Cochran, M. & Niego, S. (1995). Parenting and social networks. In: M. H. Bornstein (ed.). *Handbook of Parenting. Vol III: Status an social conditions of parenting*.(pp. 393-418) Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cockx, F. (1998). Het ontwerpen van groepswerk in tijdsperspectief: een theoretisch model. In: J. Remmerswaal & L. Dekeyser (eds.). *Werken, leren en leven met groepen*.(pp. C2510-1-C2510-28) Houtem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Colpin, H.,Nys, K.,Vandemeulebroecke, L. & De Munter, A. (1998). *Opvoeden van een meerling*. Katholieke Universiteit, Centrum voor Gezinspedagogiek - Kind en Gezin.

Colpin, H. (1999). De gezinsopvoeding: een conceptueel kader. In: L. Vandemeulebroecke, H. Van Crombrugge & J. Gerris (eds.). *Gezinspedagogiek. Deel I: Actuele thema's in onderzoek en praktijk.* (pp. 53-64) Leuven/Apeldoorn: Garant.

Colpin, H. & Grietens, H. (2000). *De gezinsopvoeding: Concepten en instrumenten [Online]*. http://www.psy.kuleuven.ac.be/csp_cgp/logorapport.htm

Colpin, H., Nys, K. & Wirix-Speetjens, E. (2003). An evaluation study of the parent training course 'Opvoeden zó!' ('Winning!'). *International congress 'In the best interests of the child: cross-cultural perspectives' (AIFREF-EUSARF)*. Leuven, 9-12 April 2003. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

Colpin, H. & Vandemeulebroecke, L. (2002). Legitimering van opvoedingsondersteuning. In: L. Vandemeulebroecke, H. Van Crombrugge, J. Janssens & H. Colpin (eds.). *Gezinspedagogiek Deel II: Opvoedingsondersteuning.* (pp. 31-52) Leuven: Garant.

Corijn, M. (2005). *Echtscheidingen in België: met of zonder kinderen*. www.cbgs.be, Uit het onderzoek, 17 oktober 2005.

Corveleyn, J., Laporte, K. & Vanhee, L. (2000). *Opvoedingskansen voor kansarme gezinnen. (Intern rapport. Tussentijdse studiedag 31 maart 2000)*. Leuven: K.U.Leuven, Centrum Dieptepsychologie.

Cunningham, P. B. & Henggeler, S. W. (1999). Engaging multiproblem families in treatment: Lessons learned throughout the development of multisystemic therapy. *Family Process*, 38(3), 265-286.

De Brock, A. J. L. L., Vermulst, A. A., Gerris, J. R. M. & Abidin, R. R. (1992). *NOSI. Opvoeding in gezin en andere primaire leefvormen*. Lisse : Swets & Zeitlinger.

De Brock, A. J. L. L., Vermulst, A. A., Gerris, J. R. M. & Abidin, R. R. (2002). *NOSI. Opvoeding in gezin en andere primaire leefvormen (experimentele versie, september 2002)*.

De Bruyne, F. & Vandenberghe, A. (2000). Ondersteuning van kansarme moeders. In: W. De Mey, E. Moens, K. Van Leeuwen & L. Verhofstadt-Denève (eds.). *Preventie van antisociaal gedrag: starten bij de (pre-)conceptie?* (pp. 275-282) Gent: VBJK.

De Cock, R. & Buysse, B. (1998). *Kansarmoede-atlas van gezinnen met jonge kinderen 1997*. Brussel: Kind & Gezin.

De Munter, A. (1999-2000). *Vraagstukken. Methoden van onderzoek in de pedagogische wetenschappen. Empirisch-analytische methoden m.i.v. statistiek*. Leuven: Acco.

De Neve, F. (2002). Brieven aan Ouders met Tieners. In: L. Vandemeulebroecke, H. Van Crombrugge, J. Janssens & H. Colpin (eds.). *Gezinspedagogiek. Deel II: Opvoedingsondersteuning.* (pp. 204-223) Leuven-Apeldoorn: Garant.

De Ree, L. (1998). Empowerment in de hulpverlening: een introductie. In: T. Royers, L. de Ree & G. Verbeek (eds.). *Empowerment. Eigenmachtig worden in de hulpverlening.* (pp. 11-20) Utrecht: NIZW.

- De Winter, M. (1992). Het sociaal-vernieuwde kind. *Tijdschrift voor jeugdhulpverlening en jeugdwerk*, 4(3),43-46.
- De Winter, M. (2006). Het evidence-beest. 0/25, 11(5),11.
- Deboutte, D. (2007). *Princessen en tirannen-evidence based hulp voor ouders. (Studiedag 'Bruggen bouwen tussen wetenschap en praktijk - Evidence-based praktijkvoering', Leuven, 7 december 2007).*
- Dekeyser, L. & Baert, H. (red.). (1999). *Projectonderwijs: Leren en werken in groep*. Leuven: Acco.
- Dekker, H. (1980). *Didactische werkvormen: een basisboek*. Culemborg: Educaboek.
- Deković, M. (1996). Quality of parents' ideas: parental reasoning complexity. *Paper presented at the XXVI International Congress of Psychology, August 16-21, 1996, Montreal.*
- Deković, M. & Gerris, J. R. M. (1992). Parental reasoning complexity, social class and child-rearing behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54,675-685.
- Deković, M., Groenendaal, J. H. A. & Gerrits, L. A. W. (1996). Opvoederkenmerken. In: J. Rispens, J. M. A. Hermanns & W. H. J. Meeus (eds.). *Opvoeden in Nederland*.(pp. 70-94) Assen: Van Gorcum.
- Deković, M., Groenendaal, J. H. A., Noom, M. J. & Gerrits, L. A. W. (1996). Theoretisch kader en opzet van het onderzoek. In: J. Rispens, J. M. A. Hermanns & W. H. J. Meeus (eds.). *Opvoeden in Nederland*.(pp. 6-27) Assen: Van Gorcum.
- Deković, M. & Janssen, J. M. A. M. (1994). Waarden, attitudes en cognities van ouders over opvoeding. In: J. D. Bosch, H. A. Bosma, D. N. Oudshoorn, J. Rispens & A. Vyt (eds.). *Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie 1.1994-1995* (pp. 211-239) Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Deković, M., Janssens, J. M. A. M. & Van As, N. M. C. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process*, 42(2),223-235.
- DeWitte & Morel. (2005). *Kind & Gezin. Evaluatie van het aanbod aan opvoedingsondersteuning*.
- Dewulf, B. (25 februari 2005). *De Morgen*.
- Dogan, G.,van Dijke, A. & Terpstra, L. (2000). *Wie zijn er 'moeilijk bereikbaar'? Aanknopingspunten voor ondersteuning en begeleiding van 'moeilijk bereikbare' gezinnen en jongeren*. Utrecht: NIZW.
- Driessens, K. (2003). *Armoede en hulpverlening. Omgaan met isolement en afhankelijkheid*. Gent: Academia Press.

Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Deal, A. G. (1995). Enabling and empowering families. In: C. J. Dunst, C. M. Trivette & A. G. Deal (eds.). *Supporting & strengthening families. Volume 1: Methods, strategies and practices.*(pp. 2-11) Cambridge/Massachusetts: Brookline Books.

Dunst, C. J., Trivette, C. M. & LaPointe, N. (1995). Meaning and key characteristics of empowerment. In: C. J. Dunst, C. M. Trivette & A. G. Deal (eds.). *Supporting & strengthening families. Volume 1: Methods, strategies and practices.*(pp. 12-28) Cambridge/Massachusetts: Brookline Books.

Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Thompson, R. B. (1995). Supporting and strengthening family functioning: toward a congruence between principles and practice. In: C. J. Dunst, C. M. Trivette & A. G. Deal (eds.). *Supporting & strengthening families. Volume 1: Methods, strategies and practices.*(pp. 49-59) Cambridge/Massachusetts: Brookline Books.

EUROSTAT. (2004). *Children aged 0-17 living in jobless households.* <http://europa.eu.int/comm/eurostat/newcronos/structuralindicators>

Fetterman, D. M. (1996). Empowerment evaluation. An introduction to theory and practice. In: D. M. Fetterman, S. J. Kaftarian & A. Wandersman (eds.). *Empowerment evaluation. Knowledge and tools for self-assessment & accountability.*(pp. 3-46) Thousand Oaks, California: Sage.

Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J. & Wandersman, A. (1996). *Empowerment evaluation. Knowledge and tools for self-assessment & accountability.* Thousand Oaks, California: Sage.

Fitz-Gibbon, C. T. & Morris, L. L. (1988). *How to design a program evaluation.* Newbury Park: Sage.

Fletcher, A. C. & Hunter, A. G. (2003). Strategies for obtaining parental consent to participate in research. *Family Relations*, 52(216-221).

Forehand, R., Middlebrook, J., Rogers, T. & Steffe, M. (1983). Dropping out of parent training. *Behaviour Research and Therapy*, 21(6),663-668.

Forehand, R. L. & McMahon, R. J. (1981). *Helping the noncompliant child. A clinician's guide to parent training.* New York: The Guilford Press.

Frankel, F. & Simmons, J. Q. (1992). Parent behavioral training: why and when some parents drop out. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4),322-330.

Freire, P. (1972). *Pedagogie van de onderdrukten.* Baarn: Uitgeverij In den Toren.

Geeraert, L. (2000). *Het preventief hulpaanbod aan gezinnen met jonge kinderen (0-3 jaar) met een risico op fysieke kindermishandeling en/of verwaarlozing. Een kwaliteitsevaluatie door middel van een literatuurstudie en een empirische exploratie. (Niet gepubliceerd doctoraatsproject o.l.v. W. Hellinckx & A De Munter).* Leuven: K.U.Leuven, Afdeling Orthopedagogiek.

Gerris, J. R. M. (1997). *De opbouw van een jeugdbeleid en een gezinsbeleid vanuit een gezinspedagogisch perspectief (Leerstoel Frans Van Mechelen 1997-1998)*. Brussel: Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen.

Gerris, J. R. M., Deković, M. & Janssens, J. M. A. M. (1997). The relationship between social class and childrearing behaviors: Parents' Perspective Taking and Value Orientations. *Journal of Marriage and the Family*, 59,834-847.

Gerris, J. R. M., Van As, N. M. C., Wels, P. M. A. & Janssens, J. M. A. M. (1998). From parent education to family empowerment programs. In: L. L'Abate (ed.). *Family Psychopathology: the Relational Roots of Dysfunctional Behavior*.(pp. 401-426) New York: Guilford.

Gerris, J. & Soeter, F. (1997). *Maatschappelijk werk bij echtscheiding. De maatschappelijk werker als bemiddelaar bij omgangsregelingen*. Nijmegen: Proeftuin NIM -KUN.

Gezins- en Welzijnsraad. (2001). *Advies opvoedingsondersteuning*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - De Commissie Gezinsbeleid van de Gezins- en Welzijnsraad.

Ghesquière, P. (1993). *Multi-problem gezinnen. Problematische hulpverleningssituaties in perspectief*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Ghesquière, P. & Staessens, K. (1999). Kwalitatieve gevalstudies. In: B. Levering & P. Smeyers (eds.). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*.(pp. 192-213) Amsterdam: Boom.

Goodman, M. R. (2002). If we build it will parents come? Parent participation in preventative parenting groups. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 63(6-A),2128.

Goodnow, J. J. (1995). Parents' knowledge and expectations. In: M. H. Bornstein (ed.). *Handbook of Parenting. Vol III: Status an social conditions of parenting*.(pp. 305-332) Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Govaerts, J.-M. & Wouters, A. (1998). *De Keerkring op zoek naar vormen van structureel partnership*. Beveren: vzw De Keerkring.

Gravesteyn, C. & Diekstra, R. (2005). Effectief opvoeden. Grondregels voor ouders en leerkrachten. *Pedagogiek in Praktijk*, 11(24),30-33.

Grimshaw, R. & McGuire, C. (1998). *Evaluating parenting programmes. A study of stakeholders' views*. London: National Children's Bureau.

Groenendaal, H. (2000). Wat ouders zeggen versus wat ouders doen: wil het ware opvoedingsgedrag opstaan alstublieft! *Kind en Adolescent*, 21(1),13-16.

Groenendaal, J. H. A., Deković, M. & Noom, M. J. (1996). Gezinskenmaken. In: J. Rispens, J. M. A. Hermanns & W. H. J. Meeus (eds.). *Opvoeden in Nederland*.(pp. 95-113) Assen: Van Gorcum.

Guilamo-Ramos, V., Jaccard, J. & Casillas, E. (2004). The Parents Matter! Program: Practical, theoretical and methodological perspectives. *Journal of Child and Family Studies*, 13(1),113-123.

Hennion, W. (1998). *Kansarmoede en gezondheidsbevordering in Vlaanderen (VIG-publicatie nr. 9)*. Brussel: VIG.

Herbert, G. & Napper, R. (2000). *Tips. Tried and tested Ideas for Parent education and Support*. Dorset: Russell House Publishing.

Hermanns, J. (1995). Opvoedingsondersteuning: een poging tot wetenschappelijke en maatschappelijke legitimering. In: H. Haerden & D. Janssen (eds.). *Pedagogische preventie: een antwoord op kansarmoede?*(pp. 17-33) Leuven/Apeldoorn: Garant.

Hermanns, J.,Van de Venne, L. & Leseman, P. (1997). *Home Start geëvalueerd. (SCO rapport 459)*. Amsterdam: SCP-Kohnstamm Instituut.

Hermanns, J. M. A. & Vergeer, M. M. (1996). Opvoeding en opvoedingsondersteuning. In: J. Rispens, J. M. A. Hermanns & W. H. J. Meeus (eds.). *Opvoeden in Nederland*.(pp. 134-157) Assen: Van Gorcum.

Hermanns, J. (1998). Family risks and family support: an analyses of concepts. In: J. Hermanns & H. R. Leu (eds.). *Family risks and family support. Theory, research and practice in Germany and in The Netherlands*.(pp. 9-37) Delft: Eburon.

Hermanns, J. (2001). Handen af van de opvoeding. De jeugd als probleemcategorie. *SPH*, 38(febr.),4-9.

Het kind in Vlaanderen 2003. (2004). Brussel: Kind & Gezin.

Huebner, C. E. (2002). Evaluation of a clinic-based parent education program to reduce the risk of infant and toddler maltreatment. *Public Health Nursing*, 19(5),377-389.

Hughes, R. & Perry-Jenkins, M. (1996). Social class issues in family life education. *Family Relations*, 45, 175-182.

Huishoudens met kinderen, naar leeftijd van de kinderen op 31/12/1999. (2004). www.cbgs.be, Huishoudens

Hutjes, J. (2000). De casestudy als strategie in het toegepast onderzoek. In: F. Wester, A. Smaling & L. Mulder (eds.). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*. (pp. 63-84) Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Israel, B. A., Chechoway, B., Schulz, A. & Zimmerman, A. (1994). Health education and community empowerment: conceptualising and measuring perceptions of individual, organisational, and community control. *Health Education Quarterly*, 21,149-170.

- Jacobs, F. H. (1988). The five-tiered approach to evaluation: context and implementation. In: H. B. Weiss & F. H. Jacobs (eds.). *Evaluating Family Programs*. (pp. 37-68) New York: Aldine de Gruyter.
- 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.
- Jansen, T. & Wildemeersch, D. (1995). Volwasseneneducatie en kritische identiteitsvorming; van een deficiëntie- naar een competentiebenadering. *Comenius*, 15,138-158.
- Jansma, J. B. M. & Klugkist, I. G. (1997). *BSS. Bronnen van steun en spanning. Voorlopige handleiding*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Vakgroep Pedagogiek.
- Janssens, J. M. A. M. (1989). *Ogen doen onderzoek. Een inleiding in de methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Janssens, J. M. A. M. (1998). Opvoedingshulp: doel, methoden en effecten. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 37,131-147.
- Jenné, J. (1998). *Opvoedingsondersteuning aan kansarmen vanuit sociaal-cultureel vormingswerk. Niet gepubliceerde licentiaatsverhandeling*. Leuven: K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. Centrum voor Gezinspedagogiek.
- Kazdin, A. E., Mazurick, J. L. & Bass, D. (1993). Risk for attrition in treatment of antisocial children and families. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1),2-16.
- Knorth, E. (2003). De black box van de residentiële jeugdzorg geopend? *Kind en Adolescent*, 24(3),154-155.
- Kopta, M. S. (2003). The dose-effect relationship in psychotherapy: A defining achievement for Dr. Kenneth Howard. *Journal of Clinical Psychology*, 59(7),727-733.
- Kopta, M. S., Lueger, R. J., Saunders, S. M. & Howard, K. I. (1999). Individual psychotherapy outcome and process research: Challenges leading to greater turmoil or a positive transition? *Annual Review of Psychology*, 51(1),441-469.
- Kotchick, B. A. & Forehand, R. (2002). Putting parenting in perspective: A discussion of the contextual factors that shape parenting practices. *Journal of Child and Family Studies*, 11 (3),255-69.
- Kumpfer, K. L. & Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58(6/7),457-466.
- Laevers, F., Vanhoutte, T. & Derycke, C. (2003). *Omgaan met kansarmoede in de basisschool. Pijnpunten - Beleving - Aanpak*. Leuven: CEGO Publishers.
- Lamb-Parker, F., Piotrkowski, C. S., Baker, A. J. L., Kessler-Sklar, S., Clark, B. & Peay, L. (2001). Understanding barriers to parent involvement in Head Start: a research-community partnership. *Early Childhood Research Quarterly*, 16,35-51.

- Leirman, W. (1993). *Vier culturen van educatie: expert, ingenieur, profheet, communicator*. Leuven: Garant.
- Leirman, W. & Vandemeulebroecke, L. (1987a). Algemene strategie-modellen in agogisch werk. In: W. Leirman & L. Vandemeulebroecke (eds.). *Vormingswerk en vormingswetenschap. Deel 2: het vormingsproces*.(pp. 307-323) Leuven: Acco.
- Leirman, W. & Vandemeulebroecke, L. (1987b). *Vormingswerk en vormingswetenschap. Deel 2: Het vormingsproces*. Leuven: Acco.
- Lengua, L. L., Roosa, M. W., Schupak-Neuberg, E., Michaels, M. L., Nourse Berg, C. & Weschler, L. F. (1992). Using focus groups to guide the development of a parenting program for difficult-to-reach, high-risk families. *Family relations, 41*(2),163-168.
- Lerner, R. M., Castellino, D. R., Terry, P. A., Villarruel, F. A. & McKinney, M. H. (1995). Developmental Contextual Perspective on Parenting. In: M. H. Bornstein (ed.). *Handbook of Parenting. vol. 2: Biology and Ecology of Parenting*,(pp. 285-309) Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lescauwat, D. (2000). De (on)toegankelijkheid van sociale dienstverlening in het algemene welzijnswerk. In: J. Vranken, D. Geldof, Van Menxel Gerard & J. Van Ouytsel (eds.). *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2000*.(pp. 217-230) Leuven: Acco.
- Leseman, P. P. M., Fahrenfort, M., Hermanns, J. M. A. & Klaver, A. W. (1998). *Opvoedingsondersteuning. De experimenten opvoedingsondersteuning: leermomenten en toekomstperspectieven. Samenvatting van de onderzoeksresultaten en aanbevelingen*. Amsterdam/Den Haag: SCO-Kohnstamm Instituut/B&A Groep Beleidsonderzoek en -Advies.
- Levering, B. (2004). Interview met Pieter Kousemaker 'Ik zie wel iets in een pedagogisch Deltaplan'. *Pedagogiek in Praktijk, 10*(20),12-16.
- Lutz, W., Lowry, J., Kopta, M. S., Einstein, D. A. & Howard, K. I. (2001). Prediction of dose-response relations based on patient characteristics. *Journal of Clinical Psychology, 57*(7),889-900.
- Luyten, P. (2005). *Doctoraats colloquim 1/3/2005*. Leuven: Faculteit Psychologische en Pedagogische Wetenschappen.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In: P. H. Mussen (ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*.(pp. 1-101) New York: Wiley.
- Manby, M. (2005). Evaluation of th impact of the Webster-Stratton Parent-Child Videotape Series on participants in a Midlands town in 2001-2002. *Children & Society, 19* ,316-28.
- Marciano, P. L. (1997). Predicting early-phase dropoutvs. continuation in a child guidance clinic: An application of the theory of reasoned action. *Dissertation Abstracts International: The Sciences and Engineering, 58*(4-B),2128.

- Marx, H. (2001). Werkvormen en materialen. In: I. Bakker, G. Blokland & H. Wijnen (eds.). *Samen delen. Methodieboek voor opvoedingsondersteuning in groepen.*(pp. 93-116) Utrecht: NIZW.
- Matthews, J. M. & Hudson, A. M. (2001). Guidelines for evaluating parent training programs. *Family Relations*, 50,77-86.
- McCurdy, K. & Daro, D. (2001). Parent involvement in family support programs: an integrated theory. *Family Relations* , 50(2),113-121.
- McDowell, I. & Newell, C. (1996). *Measuring Health. A Guide to rating scales and questionnaires.* New York: Oxford University Press.
- McGuire, J. & Earls, F. (1993). Exploring the reliability of measures of family relations, parental attitudes, and parent-child relations in a disadvantaged minority population. *Journal of Marriage and the Family*, 55,1042-1046.
- McMahon, R. J., Forehand, R., Griest, D. L. & Wells, K. C. (1981). Who drops out of treatment during parent behavioral training? *Behavioral Counseling Quarterly*, 1(1),79-85.
- Merideth, E. (1994). Critical pedagogy and its application to health education: A critical appraisal of the Casa en Casa Model. *Health Education Quarterly*, 21(3),355-367.
- Miller, B. C. & Dyk, P. H. (1991). Community of caring effects on adolescent mothers: A program evaluation case study. *Family Relations*, 40(4),386-395.
- Mockford, C. & Barlow, J. (2004). Parenting programmes: some unintended consequences. *Primary Health Care Research and Development*, 5,219-227.
- Moore, D. S. & McCabe, G. P. (1997). *Statistiek in de praktijk.* Schoonhoven: Academic Service.
- Moran, P. & Ghate, D. (2005). The effectiveness of parenting support. *Children & Society*, 19,329-36.
- Moran, P., Ghate, D. & van der Merwe, A. (2004). *What works in parenting support? A review of the international evidence (Research Brief RB574).* Nottingham: Policy Research Bureau (<http://www.prb.org.uk/wwiparenting/RB574.pdf>).
- Morgaine, C. A. (1992). Alternative paradigms for helping families change themselves. *Family Relations*, 41,12-17.
- Morrissey-Kane, E. & Prinz, R. J. (1999). Engagement in child and adolescent treatment: the role of parental cognitions and attributions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(3),183-198.
- Nederlands Jeugdinstituut. (2008). *Classificatie effectiviteit.*
<http://www.nji.nl/smartsite.dws?id=3352>

Newberger, C. & Cook, S. (1983). Parental awareness and child abuse: A cognitive-developmental analysis of urban and rural samples. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53(3), 512-524.

Newberger, C. M. & White, K. M. (1989). Cognitive foundations for parental care. In: D. Cicchetti & V. Carlson (eds.). *Child maltreatment. Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect.* (pp. 302-316) Cambridge: Cambridge University Press.

Nicaise, I. & De Wilde, C. (1995). *Het zwaard van Damocles. Arme gezinnen over de bijzondere jeugdzorg.* Leuven/Apeldoorn: Garant.

Nijsten, C. & Pels, T. (2002). Opvoedingsvragen van allochtone moeders. In: L. Vandemeulebroecke, H. Van Crombrugge, J. Janssens & H. Colpin (eds.). *Gezinspedagogiek. Deel II: Opvoedingsondersteuning.* (pp. 225-257) Leuven-Apeldoorn: Garant.

NIS. (2004). *Private huishoudens - België en Gewesten (1991-2003).*
http://statbel.fgov.be/figures/d24_nl.asp#3

Nuelant, T. (1999). Surveygegevens over gezinnen. In: L. Vandemeulebroecke, H. Van Crombrugge & J. Gerris (eds.). *Gezinspedagogiek. Deel I: Actuele thema's in onderzoek en praktijk.* (pp. 237-251) Leuven / Apeldoorn: Garant.

Nys, K. (2002). *Ontwikkeling en evaluatie van een vormingsconcept voor opvoedingsondersteunend groepswork met kansarme gezinnen (Niet gepubliceerd doctoraatsproject o.l.v. Lieve Vandemeulebroecke).* Leuven: K.U.Leuven - Centrum voor Gezinspedagogiek.

Nys, K. (2007). Opvoedingsondersteuning in betekenisvolle resultaten te vatten? In: H. Colpin & H. Van Crombrugge (eds.). *Gezinnen en gezinspedagogiek. Geboeid door verscheidenheid.* (pp. 139-169) Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Nys, K., Snoeck, G. & Vandemeulebroecke, L. (2002). Opvoedingsondersteuning als pedagogisch en maatschappelijk project. *Welzijnsgids, Afl. 45(september 2002)*, 25-39.

Nys, K. & Vandemeulebroecke, L. (2003). *Implementatie van een vormingsconcept voor opvoedingsondersteunend groepswork bij kansarme gezinnen. Bevindingen van het vooronderzoek (Onderzoeksrapport 41).* Leuven: Centrum voor Gezinspedagogiek.

Nys, K. & Vandemeulebroecke, L. (2005). Opvoedingsondersteunend groepswork met kansarme gezinnen. Evaluatie van een veelzijdige aanpak. In: J. R. M. Gerris (ed.). *Interventie en preventie samen met effectonderzoek: Professionele winst.* red. (pp. 53-67) Assen: Van Gorcum.

Nys, K., Vandemeulebroecke, L. & Wouters, A. (2002). Een concept voor opvoedingsondersteunend groepswork met kansarme gezinnen. In: L. Vandemeulebroecke, H. Van Crombrugge, J. Janssens & H. Colpin (eds.). *Gezinspedagogiek. Deel II. Opvoedingsondersteuning.* (pp. 95-124) Leuven: Garant.

- Nys, K. & Wouters, A. (2001). De betekenis van empowerment voor het opvoedingsondersteunend werken met kansarme gezinnen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 26(1),19-43.
- Orobio de Castro, B. (2004). *Criminaliteitspreventie door vroegtijdige signalering en intensieve gezinsondersteuning. (Bijdrage op 21e Symposium Gezinsonderzoek, 18/11/2004, Nijmegen)*. Nijmegen.
- Parameswaran, S. (1997). Parenthood: assessment of 'good enough parenting'. In: K. N. Dwivedi (ed.). *Enhancing parenting skills. A guide book for professionals working with parents.*(pp. 77-97) Chichester: John Wiley & Sons.
- Patterson, G. R. & Fisher, P. A. (2002). Recent developments in our understanding of parenting: Bidirectional effects, causal models, and the search for parsimony. In: M. H. Bornstein (ed.). *Handbook of parenting. Volume 5: Practical issues in parenting.*(pp. 59-88) Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patterson, J., Mockford, C. & Stewart-Brown, S. (2005). Parents' perceptions of the value of the Webster-Stratton Parenting Programme: a qualitative study of a general practice based initiative. *Child: Care, Health & Development*, 31 (1),53-64.
- Peeters, M. & Hermanns, J. (1993). *Opvoedingsvoorlichting in de jeugdgezondheidszorg: het perspectief van de ouders*. Utrecht: SWP.
- Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris: P.U.F.
- Pugh, G. & De'Ath, E. (1984). *The needs of parents. Practice and policy in parent education*. London: MacMillan Education.
- Quint, J. C., Fink, B. L. & Rowser, S. L. (1991). *New chance: Implementing a comprehensive program for disadvantaged mothers and their children*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Reading, R. (2004). Current Literature: Impact of a general practice based group parenting programme: quantitative and qualitative results from a controlled trial at 12 months (Stewart-Brown, Patterson, Mockford, Barlow, Klimes & Pyper, 2004, Archives of Disease in Childhood, 89, 519-525). *Child: Care, Health & Development*, 30(5),560-561.
- Robertson, A. & Minkler, M. (1994). New health promotion movement: A critical examination. *Health Education Quarterly*, 21(3),295-312.
- Rodriguez, G. G. & Cortez, C. P. (1988). The evaluation experience of the Avance parent-child education program. In: H. B. Weiss & F. H. Jacobs (eds.). *Evaluating Family Programs.*(pp. 287-301) New York: Aldine de Gruyter.
- Rogers, T., Forehand, R., Griest, D., Wells, K. & McMahon, R. (1981). Socioeconomic status: Effects on parent and child behaviors and treatment outcome of parent training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10(2),98-101.

Rooke, O., Thompson, M. & Day, C. (2004). School-based open access parenting programmes: factors relating to uptake. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3),130-138.

Rossi, P. H. & Freeman, H. E. (1990). *Evaluation. A systematic approach*. California: Sage Publications.

Rudd, R. E. & Comings, J. P. (1994). Learner developed materials: An empowering product. *Health Education Quarterly*, 21(3),313-327.

Sanders, M. R., Markie-Dadds, C. & Turner, K. M. T. (2003). Theoretical, scientific and clinical foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph No.1*.

Sanford, M., Byrne, C., Williams, S., Atley, S., Ridley, T., Miller, J. & Allin, H. (2003). A pilot study of a parent-education group for families affected by depression. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(2),78-86.

Schneewind, K. (2004). *Freiheit in Grenzen - ein Konzept und eine CD-ROM zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen*. (Bijdrage op het 21e Symposium Gezinsonderzoek, 19/11/2004, Nijmegen). Nijmegen.

Schulz, A. J., Israel, B. A., Zimmerman, M. A. & Checkoway, B. N. (1995). Empowerment as a multi-levelconstruct: perceived control at the individual, organizational and community levels. *Health Education Research*, 10(3),309-327.

Shepherd, J. & Roker, D. (2005). The parenting of young people: using newsletters to provide information and support. *Children & Society*, 19 ,264-77.

Sinclair, R.,Hearn, B. & Pugh, G. (1997). *Preventive work with families. The role of mainstream services*. Cambridge: National Children's Bureau.

Sipma, M. (1996). *Orthopedagogische thuisbegeleiding met het Portage Programma Nederland*. Groningen: Stichting Kinderstudies.

Slot, W. (2004). Behandeling van probleemgedrag bij kinderen en adolescenten: wat werkt, waarom en onder welke condities. *Kind en Adolescent Review*, 11,379-384.

Smeyers, L. & Wildemeersch, D. (1994). *We hebben samen een boom geplant... Vormingsgerichte opvoedingsondersteuning Turkse moeders*. Hasselt: School en Gezin - K.U.Leuven, Sociale Pedagogiek .

Smeyers, P. (1998). Recht doen aan de eenheid van taal en wereld. Pedagogisch interpretatief onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift*, 23(4/5),181-201.

Smeyers, P. (2001). Tentative expectations and provisional results on contexts of justification and criteria for educational research. In: P. Smeyers & M. Depaepe (eds.). *Philosophy and history of the discipline of education. Evaluation and evolution of the criteria for educational research*.(pp. 15-23) Leuven: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen -FWO-Onderzoeksgemeenschap.

- Smith, C. (1997). *Developing Parenting Programmes*. London: National Children's Bureau.
- Snoeck, G. & Van den Wijngaerde, L. (2004). Van de begripsomschrijving naar een kwaliteitskader. In: L. Vandemeulebroecke & A. De Munter (eds.). *Opvoedingsondersteuning. Visie en kwaliteit*. (pp. 63-95) Leuven: Universitaire Pers.
- Snyers, K., Colpin, H. & Coenen, M. (2001). *Behoeftte aan opvoedingsondersteuning. Een onderzoek bij ouders in Maasmechelen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Spitzer, A., Webster-Stratton, C. & Hollinsworth, T. (1991). Coping with conduct-problem children: parents gaining knowledge and control. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(4),413-427.
- Spoth, R., Goldberg, C. & Redmond, C. (1999). Engaging families in logitudinal preventive intervention research: Discrete-time survival analysis of socioeconomic and social-emotional risk factors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(1),157-163.
- Spoth, R. & Redmond, C. (1996). A theory-based parent competency model incorporating intervention attendance effects. *Family Relations*, 45,139-147.
- Spoth, R., Redmond, V., Hockaday, C. & Shin, C. Y. (1996). Barriers to participation in family skills preventive interventions and their evaluations: A replication and extension. *Family Relations*, 45(3),247-254.
- Stallard, P. (2001). Reducing parental dissatisfaction with a child and adolescent psychology service: A process of quality improvement. *Journal of Mental Health*, 10(1),63-73.
- Stecher, B. M. & Davis, W. A. (1987). *How to focus an evaluation*. California: Sage Publications.
- Stern, S. B. (1999). Commentary. Challenges to family engagement: What can multisystemic therapy teach family therapists? *Family Process*, 38(3),281-286.
- Stewart-Brown, S., Patterson, J., Mockford, C., Barlow, J. K. I. & Pypers, C. (2004). Impact of a general practice based group parenting programme: quantitative and qualitative results from a controlled trial at 12 months. *Archives of Disease in Childhood*, 89(6),519-525.
- Stroomberg, H. P. (1991). Educatief ontwerpen als verbindende schakel tussen didactiek en volwasseneneducatie. In: H. P. Stroomberg, J. G. L. Thijssen, L. Simonis-Tabbers & H. W. A. M. Coonen (eds.). *Didactiek en volwasseneneducatie (NVO publicatie 3)*. (pp. 6-24) Assen: Dekker & Van de Vegt.
- Tavecchio, L. W. C., Van IJzendoorn, M. H., Verhoeven, M. J. E., Reiling, E. J. & Stams, G. J. J. M. (1996). *Hoofdstudie Kinderopvang. Kinderopvang in Nederland: een empirisch onderzoek naar de afstemming tussen ouders en professionele opvoeders in relatie tot de kwaliteit van kinderopvang*. Leiden: R.U. Leiden, Vakgroep Algemene Pedagogiek.
- Tavecchio, L. W. C., Van IJzendoorn, M. H., Verhoeven, M. J. E., Reiling, E. J. & Stams, G. J. J. M. (1997). *Hoofdstudie Kinderopvang. Schalenboek bij kinderopvang in Nederland*. Leiden: R.U. Leiden, Vakgroep Algemene Pedagogiek.

- Ten Brink, T., Veerman, J. W., De Kemp, R. A. T. & Berger, M. (2004). Implemented as intended? Recording family worker activities in a Families First Program. *Child Welfare*, 83(3),197-214.
- Thomas, J. & Arcus, M. (1992). Family life education: An analysis of the concept. *Family Relations*, 41,3-8.
- Thomas, J., Schvaneveldt, J. D. & Young, M. H. (1993). Programs in family life education. Development, implementation, and evaluations. In: M. E. Arcus, J. D. Schvaneveldt & J. J. Moss (eds.). *Handbook of family life education. Volume 1. Foundations of family life education.*(pp. 106-130) California: Sage Publications.
- Thomas, R. (1996). Reflective dialogue parent education design. Focus on parent development. *Family Relations*, 45 ,189-200.
- Tilanus, C. P. G. (1997). *Onderzoeksmethoden bij agogisch handelen*. Utrecht: SWP.
- Travers, K. D. (1997). Reducing inequities through participatory research and community empowerment. *Health Education & Behavior*, 24(3),344-356.
- Unger, D. G. & Powell, D. R. (1980). Supporting families under stress: the role of social networks. *Family Relations*, 29,566-574.
- Vael, L. (2000). Ouders steunen elkaar. Impressies vanuit een groepswerking met moeders die het moeilijk hebben zich in deze maatschappij staande te houden. *Gezinsbeleid in Vlaanderen*, 30(2),16-21.
- Van As, N. (1999). *Family functioning and child behavior problems*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Van As, N. & Janssens, J. (2002). De effectiviteit van oudercursussen. In: L. Vandemeulebroecke, H. Van Crombrugge, J. Janssens & H. Colpin (eds.). *Gezinspedagogiek Deel II: Opvoedingsondersteuning.*(pp. 125-149) Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Van Crombrugge, H. & Heylen, M. (1999). Een ethisch-relatieel perspectief op de ouder-kindrelatie. In: L. Vandemeulebroecke, H. Van Crombrugge & J. Gerris (eds.). *Gezinspedagogiek. Deel I: Actuele thema's in onderzoek en praktijk.*(pp. 65-86) Leuven: Garant.
- Van Crombrugge, H. & Vandemeulebroecke, L. (1988). Pleidooi voor een pedagogisch verantwoorde oudervorming. *De Gids Op Maatschappelijk Gebied*, 79 (12),887-97.
- Van Crombrugge, H. & Vandemeulebroecke, L. (1992). Naar een concept van vorming van ouders. In: J. R. M. Gerris (ed.). *Opvoedings- en gezinsondersteuning (Gezinsonderzoek 6)*.(pp. 27-46) Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

- 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 den Broucke, S. & Hennion, W. Community empowerment as a health promotion strategy in socio-economically disadvantaged groups. *Journal of Community and Applied Social Psychology* (submitted for publication).
- Van Loon, D. & van der Meulen, B. (2004). *Effectonderzoek naar vroegtijdige orthopedagogische interventies. Methodologische moeilijkheden en mogelijkheden*. Amsterdam: Boom.
- Van Nijnatten, C. & Heestermans, M. (2004). *Regie in hulpverleningsgesprekken met verstandelijk gehandicapte ouders en slachtoffers. (Bijdrage op het 21e Symposium Gezinsonderzoek, 19/11/2004, Nijmegen)*. Nijmegen.
- Van Regenmortel, T. (1997). *Maatzorg: een methodiek voor het begeleiden van kansarmen*. Leuven: Acco.
- Van Regenmortel, T. (2007). Empowerment en vraagsturing in de zorg. Onlosmakelijk verbonden? *Tijdschrift voor Welzijnswerk*, 31(288),6-14.
- Van Regenmortel, T., Demeyer, B. & Vandenbempt, K. (1999). *Ervaringsdeskundigen in de armoede. Meerwaarde en methodiekontwikkeling*. Leuven: HIVA.
- Van Regenmortel, T. & Fret, L. (1999). Van moralisme tot empowerment als ethisch perspectief binnen het welzijnswerk en van armoedebestrijding. In: J. Vranken, D. Geldof & G. Van Menxel (eds.). *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 1999*. (pp. 291-313) Leuven/Amersfoort: Acco.
- Van Yperen, T. (2002). Effectonderzoek voor de 'evidence based' praktijk. *Kind en Adolescent*, 23(2),126-129.
- Vandemeulebroecke, L. (1979). Het project onderwijs voor meisjes: een actie-onderzoek. *Handelingen van het 32e Vlaams filologencongres*. Leuven: Vlaamse Filologencongressen.
- Vandemeulebroecke, L. (2000a). Opvoedingsondersteuning vandaag. *Gezinsbeleid in Vlaanderen*, 29(2),3-11.
- Vandemeulebroecke, L. (2000b). *Didaktiek van de volwassenenvorming (cursus 2000-2001)*. Leuven: K.U.Leuven, Afdeling Sociale Pedagogiek en Gezinspedagogiek.
- Vandemeulebroecke, L. (2001). *Groepsgericht werken aan het opvoedingsperspectief: betekenisvolle reflecties voor betekenisvolle veranderingen. Lezing op het Congres Samen delen. Over groepsgerichte opvoedingsondersteuning*. Rotterdam (9 oktober 2001).

Vandemeulebroecke, L. & Colpin, H. (2001). Preventie van opvoedings- en gedragsproblemen door opvoedingsondersteuning, met bijzondere aandacht voor Kind & Gezin. In: F. De Fever, W. Hellinckx & H. Grietens (eds.). *Handboek Jeugdhulpverlening. Een orthopedagogisch perspectief*.(pp. 283-303) Leuven: Acco.

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.

Vandemeulebroecke, L. & De Munter, A. (2004). *Opvoedingsondersteuning. Visie en kwaliteit (Studia Paedagogica 39)*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Vandemeulebroecke, L. & Nys, K. (1999). La formation de parents de milieu défavorisé par réunion de groupe. *Simposi e comunicazioni VII Congrès International de l' Education Familiale*. Padua (Abone Terme). Padua: Instituto Cortivo.

Vandemeulebroecke, L. & Nys, K. (2001). Het concept empowerment op het domein van de gezins- en opvoedingsondersteuning en de pedagogische hulpverlening. *Pedagogisch Tijdschrift*, 26(1),3-17.

Vandemeulebroecke, L. & Nys, K. (2002a). Groepsgericht werken aan het opvoedingsperspectief. Ethische aspecten in ondersteuning van ouders. *Nederlands Tijdschrift voor Jeugdzorg*, 6(2),104-109.

Vandemeulebroecke, L. & Nys, K. (2002b). Het concept opvoedingsondersteuning. In: L. Vandemeulebroecke, H. Van Crombrugge, J. Janssens & H. Colpin (eds.). *Gezinspedagogiek Deel II: Opvoedingsondersteuning*.(pp. 11-30) Leuven/Apeldoorn: Garant.

Vandemeulebroecke, L., Van Crombrugge, H. & Gerris, J. (1999). Gezinspedagogiek: vraagstelling en identiteit. In: L. Vandemeulebroecke, H. Van Crombrugge & J. Gerris (eds.). *Gezinspedagogiek Deel I: Actuele thema's in onderzoek en praktijk*.red.(pp. 9-15) Leuven-Apeldoorn: Garant.

Vandenbempt, K. (2001). *Op eigen kracht verder. Hulpverlening aan huis bij kansarmen*. Leuven: Acco.

Vandenbroeck, M. (2004). Cultuurverschillen en jonge kinderen. Een blik op de Yeti, vijf jaar later. *Pedagogiek in Praktijk*, 10(22),26-29.

Vandenbroeck, M. (2007). *Opvoedingsondersteuning: een gedeelde verantwoordelijkheid (Studie- en ontmoetingsdag 'Opvoedingsondersteuning: een meerstemmig geluid', Brussel, 8 juni 2007)*.

Vanhee, L., Laporte, K. & Corveleyn, J. (2001). *Kansarmoede en opvoeding: wat de ouders erover denken. Mogelijkheden en moeilijkheden in het opvoedingsproces bij kansarme gezinnen*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Verbeke, L. (1986). Toeleiding en activering in de basiseducatie. *Vorming Vlaanderen*, 1,43-52.

- Vergeer, M. M. & Hermanns, J. M. A. (1996). De dagelijkse omgeving waarbinnen kinderen en jongeren opgevoed worden. In: J. Rispens, J. M. A. Hermanns & W. H. J. Meeus (eds.). *Opvoeden in Nederland*.(pp. 28-40) Assen: Van Gorcum.
- Vermulst, A. (2002). Opvoedingsproblemen van tieners en de behoefte aan opvoedingsondersteuning. In: L. Vandemeulebroecke, H. Van Crombrugge, J. Janssens & H. Colpin (eds.). *Gezinspedagogiek. Deel II: Opvoedingsondersteuning*.(pp. 181-201) Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Vettenburg, N. & Walgrave, L. (1996). Een integratie van theorieën: Maatschappelijke kwetsbaarheid. In: L. Walgrave (ed.). *onfronterende jongeren*.(pp. 36-53) Leuven: Universitaire Pers.
- Visser, M. R. M. & Smets, E. M. A. (1998). Fatigue, depression and quality of life in cancer patients: how are they related? *Support Care Cancer*, 6,101-108.
- Vranken, J. (2004). Armoede: de verborgen geschiedenis. Waarom generatiearmoede een maatschappelijk probleem blijft. *Weliswaar*,(60),4-5.
- Vranken, J., Geldof, D. & Van Menxel, G. (1995). *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 1995*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Vranken, J., Geldof, D. & Van Menxel, G. (1997). *Armoede en sociale uitsluiting. Armoede Jaarboek 1997*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Vranken, J. & Steenssens, K. (1996). *Naar het middelpunt der armoede? Een onderzoek naar de structuren van het dagelijks leven van generatie-armen in een urbane omgeving. (Studies over de samenleving 2)*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Wahl, K. & Sann, A. (2006). Resümee und Ausblick: Welche Kriterien sollten kompetente Angebote der Elternbildung erfüllen? In: K. Wahl & K. Hees (eds.). *Helpen "Super Nanny" und Co.? Ratlose Eltern - Herausforderung für die Elternbildung*.(pp. 139-154) Weinheim - Basel: Beltz Verlag.
- Wandersman, L. P. (1987). Parent-infant support groups: matching programs to needs and strengths of families. In: C. F. Z. Boukydis (ed.). *Research on support for parents & infants in the postnatal period*.(pp. 139-159) Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Wang, C. & Burris, M. A. (1994). Empowerment through Photo Novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21(2),171-186.
- Wardekker, W. (1998). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift*, 23(4/5),3203-219.
- Webster-Stratton, C. (1997). From parent training to community building. *Families in Society*, 78(2),156-171.
- Weil, S. W. & McGill, I. (1989). A framework for making sense of experiential learning. In: S. W. Weil & I. McGill (eds.). *Making sense of experiential learning. Diversity in theory and practice*.(pp. 3-24) Milton Keynes: Open University Press.

- Weiss, H. B. (1988). Family support and education programs: working through ecological theories of human development. In: H. B. Weiss & F. H. Jacobs (eds.). *Evaluating Family Programs*.(pp. 3-36) New York: Aldine de Gruyter.
- Weiss, H. B. & Jacobs, F. H. (1988a). *Evaluating Family Programs*. New York: Aldine de Gruyter.
- Weiss, H. B. & Jacobs, F. H. (1988b). Introduction: Family support and education programs. Challenges and opportunities. In: H. B. Weiss & F. H. Jacobs (eds.). *Evaluating Family Programs*.(pp. xix-) New York: Aldine de Gruyter.
- Wels, P. M. A. & Robbroeckx, L. M. H. (1996). *NVOS. Nijmeegse vragenlijst voor de opvoedingssituatie*. Lisse: Swets.
- Wildemeersch, D. (1992). De kern van het sociaal-cultureel vormingswerk. In: H. De Blende, D. Wildemeersch & J. Goubin (eds.). *Sociaal-cultureel werk en overheidsbeleid vandaag. Partners in het beleid? Deel 2 (Verslagboek NU3-Conferentie, Neerpelt, 3-4 december 1992)*.(pp. 133-149) Brussel: VCVO.
- Wildemeersch, D. (1995). *Een verantwoorde uitweg leren. Over sociaal-agogisch handelen in de risicomaatschappij*. Nijmegen: K.U.Nijmegen.
- Wolfendale, S. (1999). Parents as key determinants in planning and delivering parenting education and support programmes: an inclusive ideology. In: S. Wolfendale & H. Einzig (eds.). *Parenting education and support*.(pp. 48-58) London: David Fulton Publishers.
- Woodhead, M., James, A. & Thomas, N. (2005). Parenting and parenting support. *Children & Society*, 19,261-263.
- Wouters, A. & De Rycke, M. (2006). *Vzw De Keerkring, centrum voor opvoedingsondersteuning. Jaarverslag 2005*. Sint-Niklaas: vzw De Keerkring.
- Zeedyk, S. M., Werritty, I. & Riach, C. (2002). The PALS parenting support programma: Lessons learned from the evaluation of processes and outcomes. *Children & Society*, 16,318-333.
- Zimmerman, M. (1999). Empowerment theory: implications for research and practice (niet gepubliceerde bijdrage). *Studiedag Empowerment als methode voor gezondheidspromotie bij kansarmen (22 maart 1999)*. Brussel, VIG-VIBOSO.
- Zwiep, C. S. (1998). *De Steunpunten voor Opvoeding: van beleid naar praktijk. Een onderzoek vanuit het perspectief van de overheid, de professional en de cliënt*. Amsterdam: Universteit van Amsterdam.

10 Bijlagen

Bijlage 1: Uittreksel uit een interview van Nadine Boemans met Jean-Marie Govaerts en Anita Wouters van de Keerkring, <i>Tijdschrift voor Familiotherapie</i> , 5 (3), 69-72... 319	319
Bijlage 2: Onderzoeksactiviteiten in functie van de theoretische onderbouwing van het opvoedingsondersteunend groepswork met maatschappelijk kwetsbare gezinnen .. 320	320
Bijlage 3: Vertaling van de uitgangs- en handelingsprincipes van het groepswork naar de praktijk..... 321	321
Bijlage 4: Cronbach's alfa van de NVOS op Mom 1 en Mom 2 en van de vrouwelijke klinische normgroep (Wels & Robbroeckx, 1996)..... 322	322
Bijlage 5: Cronbach's alfa voor de NOSI voor Mom 1 en Mom 2..... 322	322
Bijlage 6: Cronbach's alfa van de BSS op Mom 1 en Mom 2 en van de vergelijkingsgroep (vrouwen) van de BSS (Jansma and Klugkist, 1997) 322	322
Bijlage 7: Vergelijking items van de NOSI (de Brock et al., 1992) en de BSS (Jansma and Klugkist, 1997)..... 323	323
Bijlage 8: Aantal gerapporteerde stressvolle gebeurtenissen (NOSI) per groep..... 324	324
Bijlage 9: Situationele/demografische levensgebeurtenissen in de NOSI (de Brock et al., 1992) en de BSS (Jansma and Klugkist, 1997) 325	325
Bijlage 10: Vergelijking BSS-scores van de onderzoeksgroep op Mom 1 en de vergelijkingsgroep (vrouwen) van de BSS..... 327	327
Bijlage 11: Welbevindenscores voor de drie groepen (Cantril-ladder)..... 328	328
Bijlage 12: Vergelijking van de onderzoeksgroep met de normgroepen van de NVOS, z-toets t.o.v. populatiegemiddelde (3 groepen samen, Mom_1 en Mom_2) 329	329
Bijlage 13: Betekenis groepswork en de rol van de groepsbegeleidster (groep 1, BK01). 331	331
Bijlage 14: Betekenis groepswork en de rol van de groepsbegeleidster (groep 2, BK01). 334	334
Bijlage 15: Nieuwe perspectieven inbrengen en ter discussie stellen (groep 1, BK07) 336	336
Bijlage 16: Nieuwe perspectieven inbrengen, focus op de ouderlijke verantwoordelijkheid (groep 1, BK13) 338	338
Bijlage 17: Al dan niet huiswerkschriftjes gebruiken (groep 1, BK15) 342	342
Bijlage 18: Werken met het gedrag van een kind in de groep (groep 1, BK03) 344	344
Bijlage 19: Overzicht van de inhoudelijke thema's van groep 1, BK05 347	347
Bijlage 20: Overzicht van de inhoudelijke thema's van groep 3, BK06 348	348
Bijlage 21: Taakomschrijving van de groepsbegeleidster door de deelnemers 349	349
Bijlage 22: Reflectie van de groepsbegeleidster op haar eigen functioneren (groep 1, BK07 en BK13)..... 350	350
Bijlage 23: Terugblik op het groepswork door de groepsbegeleidster (groep 1, BK18) ... 351	351
Bijlage 24: Vergelijking BSS-scores van de onderzoeksgroep op Mom 2 en de vergelijkingsgroep (vrouwen) van de BSS (Jansma & Klugkist, 1997)..... 352	352
Bijlage 25: Reden(en) voor deelname en de gerapporteerde uitkomsten 352	352
Bijlage 26: Gemiddelden en standaarddeviaties voor NVOS-schalen voor de deelnemers op Mom 1 en Mom 2 en de normgroepen van de NVOS (Wels & Robbroeckx, 1996) 353	353
Bijlage 27: Vergelijking van de gemiddelde begin- en eindscores op de NVOS per groep 354	354
Bijlage 28: Vergelijking van de gemiddelde begin- en eindscores op de NOSI 357	357

Legende:

BK: bijeenkomst, gevolgd door nummer van de bijeenkomst (bv. BK01: eerste bijeenkomst)

Deelnemers: standaard, vooraf gegaan door een fictieve naam

Kinderen, partner, familieleden, professional: initiaal van de voornaam

Ondersteuningsmoeders: fictieve naam en (OM)

Groepsbegeleiders: *cursief*

Co-begeleiders (experte op uitnodiging): vermelding *co-begeleidster en cursief*

Mom 1: befragingsmoment 1 in het hoofdonderzoek (bij de start van het groepswerk)

Mom 2: befragingsmoment 2 in het hoofdonderzoek (bij het beëindigen van het groepswerk)

Opmerking:

Uitgezonderd bijlage 1 t.e.m. 3, omvatten de bijlagen gegevens die in het hoofdonderzoek verzameld werden

Bijlage 1: Uittreksel uit een interview van Nadine Boemans met Jean-Marie Govaerts en Anita Wouters van de Keerkring, Tijdschrift voor Familiotherapie, 5 (3), 69-72.

... **de oudergroepen voor kansarmen:** we beschouwen dit als de kernactiviteit van De Keerkring. We willen via een aanbod van opvoedingsondersteuning de sociale isolatie van kansarmen doorbreken via netwerkontwikkeling. Het is de bedoeling om in vier deelgemeenten een oudergroep op te richten ...

Welke methodieken gebruiken jullie binnen de oudergroepwerkingen? De bestaande pakketten binnen Bijzondere Jeugdzorg die zich richten op het verhogen van de pedagogische vaardigheden van opvoeders zijn naar mijn weten vooral gestoeld op gedragstherapeutische technieken, waarbij de hulpverlener weet hoe het moet, en deze kennis tracht aan te leren an de cliënten, die niet weten hoe het moet.

Ook hier trachten we uit te gaan van de vraag van onze cliënten. We putten enerzijds uit de ervaringen van anderen door bestaande programma's te gebruiken, maar spreken ook onze eigen ervaring aan. Anita Wouters heeft vele jaren ervaring als gezinsbegeleider binnen de thuisbegeleidingsdienst en is opgeleid bij Marys Engel.

Tijdens de voorbereiding bezochten we verschillende diensten die werken met kansarmen. We kwamen tot enkele belangrijke vaststellingen. Zo merkten we dat vele bestaande werkingen, al of niet subtiel, paternalistisch en bevoogdend tegenover hun doelpubliek staan, ondanks de enorme inzet die ermee gepaard gaat. Emancipatorisch, procesgericht werken met deze gezinnen is weinig zichtbaar.

We merken dat diensten (onbewust en niet bedoeld) weinig onderscheid maken tussen gedrag dat leunt op destructief recht en tussen gevoelens van slachtofferschap en onrecht. De manier van ageren met deze beide aspecten uit mensen hun leven heeft effect op het al dan niet komen tot constructieve actie.

Daarnaast constateerden we dat veel werkingen voor kansarmen een materieel aanbod doen als toeleidingsactiviteit. Zij hopen daarmee kansarmen te bereiken om impliciet ook een psychosociaal aanbod op gang te kunnen brengen. Veel kansarmen beperken zich echter tot het gebruiken van de concrete en materiële zorg en komen niet to aan het psychosociale aspect.

Dit betekent dat we zagen hoe wij het niet wilden doen. In onze eigen werking gaan we ervan uit dat de ouders de deskundigen zijn over hoe hun gezin in mekaar zit. We zien opvoeding als een manier van omgang, van communicatie. Als ouders het gevoel hebben ergens strop te zitten in de opvoeding van hun kind is er mogelijk iets mis met hun visie op het opvoeden van dit bepaald kind. Wat wij trachten te doen is de ervaring van andere ouders naast hun eigen ervaringen te zetten. Door het laten bestaan van verschillende verhalen naast elkaar, kan hun kijk verbreed worden. Uit al deze verhalen kunnen ouders dan dat deel oppikken dat hen aanspreekt. We zien dit als een emancipatorisch proces. Er wordt uitgegaan van opvoedingsthema's die niet bedreigend zijn, er wordt niet uitgegaan van wat fout gaat. Dit thema kan dan gezien worden als een middel om aan relaties te werken: relaties tussen ouders en kinderen, maar ook tussen ouders onderling. Op deze manier wordt er tevens een groepsgevoel gecreëerd, wat op zijn beurt weer communicatie stimuleert en onderling een ondersteunend netwerk op gang brengt, los van hulpverlenersbemoeningen.

Nog een laatste vraagje: vanwaar "De Keerkring"?

We willen de kring waarin mensen verkeren verruimen. We gaan er immers vanuit dat de kring of het netwerk waarin iemand vertoeft, veel invloed heeft op de betekenis die mensen geven aan hun leven, aan hun wereld.

Bijlage 2: Onderzoeksactiviteiten in functie van de theoretische onderbouwing van het opvoedingsondersteunend groepswork met maatschappelijk kwetsbare gezinnen

1. Algemene verkenning van de literatuur en praktijk

1.1. verkenning van het domein van de opvoedingsondersteuning:

- literatuurverkenning: (o.a. theorievorming over opvoedingsondersteuning, parent education, support, empowerment, parental awareness,...),
- praktijkverkenning: opvoedingsondersteunende initiatieven (al dan niet met maatschappelijk kwetsbare gezinnen) a.h.v. praktijkbeschrijvingen en -getuigenissen op studiedagen, in werkgroepen of beschreven in publicaties (zie verder),

1.2. verkenning van de kansarmoedeproblematiek, maatschappelijke kwetsbaarheid:

- literatuurverkenning (o.a. beschrijvings- en verklaringsmodellen,...),
- praktijkverkenning: o.m. getuigenissen op studiedagen of in werkgroepen die al dan niet gepubliceerd werden en informele contacten met maatschappelijk kwetsbare gezinnen (o.a. deelnemers en ondersteuningsmoeder van het groepswork, zie verder),

1.3. verkenning van het vormingswork, waarbij opvoedingsondersteunend groepswork in het bijzonder:

- literatuurverkenning (agogische literatuur: educatieve culturen, modellen van leren, werken in/met groepen,...)
- praktijkverkenning: voorstellingen van groepswerking (praktijkpresentaties), al dan niet op studiedagen en al dan niet gepubliceerd. (Corveleyn, Laporte, and Vanhee, 2000; De Bruyne & Vandenberghe, 2000; Vael, 2000)

2. Verkenning van de praktijk van vzw De Keerkring

2.1. verkenning van de visie en werking van vzw De Keerkring:

- beschikbare geschreven documenten (visieteksten, jaarverslagen, overige publicaties van vzw De Keerkring en persoonlijke nota's van groepsbegeleidster),
- individuele gesprekken met initiatiefneemster, diensthoofd en groepsbegeleidster en met de overige groepsbegeleiders, ondersteuningsmoeder en vrijwilligers,
- overleg in de stuurgroep (Centrum voor Gezinspedagogiek - vzw De Keerkring),

2.2. verkenning van het groepswork van vzw De Keerkring:

- observatie van twee reeksen oudergroepen (najaar 1998),
- observatie van een terugkomdag (themadag over drugs) voor ouders en jongeren (voorjaar 1999),
- observatie van twee reeksen oudergroepen (januari-juni 2002, zie 3.2.2),
- voor- en nabesprekingen van de groepen met de groepsbegeleiders en ondersteuningsmoeder,

2.3. geïntegreerde beschrijving van de bevindingen van bovenstaande onderzoeksactiviteiten in verschillende publicaties (zie, voetnoot 1) en voorstelling en bevraging van het ontwikkelde kader op verschillende niveaus en discussiefora:

- praktijkniveau: voorlegging aan initiatiefneemster en groepsbegeleidster, aan praktijkwerkers (o.a. studiedagen en congressen: 12/10/1999, 22/11/1999, 9/10/2001, 29/01/2002),
- wetenschappelijk forum: overleg promotor, seminars onderzoeksgroep en doctoraatsopleiding

Bijlage 3: Vertaling van de uitgangs- en handelingsprincipes van het groepswerk naar de praktijk

eigen aandeel - gebrek aan vertrouwen - groepsopbouw	
<p>Het bij de aanvang van het groepswerk bespreken van de ‘vertrouwenskwestie’ is belangrijk. Zo kan het bespreken van de basisregels de deelnemers duidelijkheid geven over de ‘grenzen’ van het besprokene (niet buiten de groep) en hun onzekerheidsgevoelens t.a.v. hun deelname doen afnemen. Het overbeklemtonen (vooraf problematiseren) van deze kwestie kan echter leiden tot meer ongerustheid bij de deelnemers (cf. Herbert & Napper, 2000). De vertrouwenskwestie kan in de loop van de reeks terug ‘een acuut’ thema worden.</p>	
Werkvorm	Voorbeelden / situatiebeschrijving
.vraaggesprek	<p><i>Deelnemer geeft aan dat er een gebrek aan vertrouwen is, vraagt zich af wie je (in deze tijd, nu) nog kan vertrouwen.</i></p> <p>Niemand? Wie wel? Wie niet? Waarom wel? Waarom niet? Kan je jezelf vertrouwen? Altijd? Overal? Wie heeft er nog nooit over iemand anders gepraat? Wie laat er eens geen steken vallen? Waarom wordt er over anderen gepraat? Doe je altijd wat je zegt, belooft,...? Zijn er omstandigheden, situaties,... waarin gebrek aan vertrouwen terecht is? Welke?</p>
.informatie geven	<p>Deelnemers informeren over de regels en de werkwijze ingeval van schending van vertrouwen in/buiten de groep.</p>
.vraaggesprek en metafoor	<p>Iedereen heeft een aandeel in de groep, bv. een ‘tiende’ aandeel, welk aandeel heb jij hier? Wat wil jij hier leggen? Vraag naar wat iedereen in de weegschaal wil leggen.</p> <p><i>Deelnemer geeft aan dat ze pas naar iemand zal toestappen met de vraag of die iets over haar gezegd heeft als ze 100% zeker is. Deelnemer heeft dat gedaan, maar het blijkt dat die persoon het niet was.</i> M.a.w. wat is de betekenis van 100% zekerheid: hoe dit hier slechts een vermoeden bleek te zijn.</p>
.vraaggesprek	<p>Moet je eerst 100% zeker zijn? Kan je 100% zeker zijn? Vragen naar ‘verduidelijking’ beschuldiging (wie erbij betrokken, onder welke omstandigheden,...) Kan je begrijpen van waaruit ‘iets’ gezegd werd? Zijn er verzachtende omstandigheden?</p>
Kanttekeningen	
<p>Los van het feit of al dan niet de ‘vertrouwenskwestie’ tijdens de bijeenkomst aan bod kwam, is het belangrijk om als groepsbegeleidster regelmatig (daarom niet noodzakelijk bij elke bijeenkomst) de deelnemers te danken voor wat ze in de groep verteld hebben en hun vertrouwen. Dit komt wellicht minder beladen over (iets waar men schrik voor zou moeten hebben) dan te zeggen dat ‘niets dat hier in de groep is gezegd buiten deze kamer mag gaan’ (Herbert & Napper, 2000, p.53).</p>	

Bijlage 4: Cronbach's alfa van de NVOS op Mom 1 en Mom 2 en van de vrouwelijke klinische normgroep (Wels & Robbroeckx, 1996)

	Schaal	Mom 1	Mom 2	Normgroep NVOS
A-deel	Acceptatie	.69	.72	.68
	Aankunnen	.85	.86	.87
	Problemen hebben	.84	.81	.84
	Situatie anders willen	.89	.87	.87
	Kind is belasting	.88	.84	.87
	Er alleen voor staan	.70	.63	.71
	Plezier hebben	.81	.91	.82
	Goede omgang	.81	.83	.79
C-deel	Inspanningen zelf en partner	.70	.82	.78
	Vaardigheid	.64	.57	.84
	Aandeel partner	.90	.89	.81
	Moelijkheidsgraad	.91	.88	.92
	Toeval/lot	.77	.83	.82
D-deel	Mate van tevredenheid	.72	.71	.85
	Wil tot verandering	.82	.78	.76
	Wil tot hulp	.84	.84	.86
	Interne hulpverwachting	.63	.76	.81
	Externe hulpverwachting	.77	.55	.70

Bijlage 5: Cronbach's alfa voor de NOSI voor Mom 1 en Mom 2

	Mom 1	Mom 2		Mom 1	Mom 2
Ouderdomein			Kinddomein		
Competentie	.84	.77	Aanpassing	.77	.71
Rolrestrictie	.80	.74	Stemming	.79	.73
Hechting	.79	.84	Afleidbaarheid	.88	.82
Depressie	.76	.69	Veeleisendheid	.87	.85
Gezondheid	.67	.69	Positieve bekrachtiging	.81	.84
Sociale isolatie	.72	.84	Acceptatie	.78	.61
Huwelijksrelatie	.78	.76			

Bijlage 6: Cronbachs alfa van de BSS op Mom 1 en Mom 2 en van de vergelijkingsgroep (vrouwen) van de BSS (Jansma and Klugkist, 1997)

	Hoofdonderzoek		Vergelijkingsgroep BSS (vrouwen)
	Mom 1	Mom 2	
woonsituatie	.76	.72	.81
financiële situatie	.78	.85	.88
werksituatie	.53	.82	.55
relatie partner	.86	.80	.77
relatie kinderen	.67	.74	.63
relatie moeder	.68	.64	.82
relatie vader	.76	.70	.78
relatie verwanten	.66	.71	.70
relatie vrienden	.79	.58	.66
gedragsproblemen kind(eren)	.61	.64	.80

Bijlage 7: Vergelijking items van de NOSI (de Brock et al., 1992) en de BSS (Jansma and Klugkist, 1997)

NOSI		BSS
Gezin en naaste omgeving		
Scheiding / uit elkaar gaan		
Toename in conflicten met partner		relatie voor u verslechterd
Andere conflicten in het gezin		
Verzoening/hereniging na ernstige conflicten met partner		relatie voor u verbeterd
Overlijden van partner		
Overlijden van zoon of dochter	X	overlijden van één van de kinderen
Overlijden van een naaste familielid	X	overlijden van een familielid
Overlijden van een goede bekende	X	overlijden van een vriend
Zwangerschap	}	X zwanger geworden en/of kind gekregen (bovenstaande)
Geboorte van een zoon of dochter		
Adoptie van een zoon of dochter		
Huwelijk		
Samenwonen met nieuwe partner		
Kinderen van nieuwe partner in huis opgenomen		
Pleegkind in huis opgenomen		
Familielid bij het gezin ingetrokken		
Een ander (geen familielid) bij het gezin ingetrokken		
		verhuis familielid naar plaats ver weg
		ernstig conflict familielid
		verhuis vriend naar plaats ver weg
Werkomstandigheden		
Ontslag		ontslagen en weer baan gevonden
Weer gaan werken of het starten in een nieuwe baan (enkel als voor Moe gescoord)	X	na lange tijd niet werken weer gaan werken van baan veranderd (enkel Moe)
Moelijkheden met anderen op het werk		(mate van conflicten op het werk: 4 antw.mogh.)
Promotie op het werk	X	succes behaald op werk: promotie (enkel Moe)
Opleiding of cursus gaan volgen		
Financiële omstandigheden		
Toename in inkomen (20% of meer)	}	X financiële situatie verbeterd (meer loon,...)
Inkomen flink gedaald		
Financiële problemen gekregen / toegenomen		
Grote schulden gekregen		onverwachte grote financiële uitgave
Gezondheid		
Miskraam	X	miskraam
		abortus / doodgeboren kind /
		te vroeg geboren kind
		vaststelling onvruchtbaarheid of gn K meer
Alcohol- of drugproblemen	}	X (kan bij onderstaande vermeld worden)
Langdurige ziekte		
Levensbedreigende ziekte		
Ziekenhuisopname	X	opname ziekenhuis of instelling
Ongeval		auto-ongeluk
Overig		
Moelijkheden met leerkracht(en) op school		
Het kind start op een nieuwe school		
Het kind heeft moeilijkheden met vrienden/vriendinnen		problemen in omgang met lftg (4 ptn schaal)
Problemen met politie of justitie	X	moeilijkheden met politie
Onder gerechtelijke toezichtstelling		
Verhuizing als gevolg van ander werk	}	X verhuis
Verhuizing als gevolg van veranderingen in de gezinssituatie (bv. scheiding of overlijden)		
Overlijden van een huisdier		
Problemen met huisvesting (zelf toegevoegd)		door brand huis verloren
		inbraak auto / inbraak huis
		persoonlijk aangevallen

Bijlage 8: Aantal gerapporteerde stressvolle gebeurtenissen (NOSI) per groep

De situationele / demografische levensgebeurtenissenschaal van de NOSI omvat zowel negatieve gebeurtenissen als positieve. Enkel de eerst vermelde worden voor de berekening van de bovenstaande aantallen in aanmerking genomen. De buiten beschouwing gelaten positieve of niet uitgesproken negatieve items zijn: 'verzoening/hereniging na ernstige conflicten met partner', 'zwangerschap', 'geboorte van een zoon of dochter', 'huwelijk', 'samenwonen met nieuwe partner', 'weer gaan werken of het starten in een nieuwe baan, 'promotie op het werk', 'opleiding of cursus gaan volgen'.

Aantal	groep 1 (n=13)	groep 2 (n=9)	groep 3 (n=8)	Totaal (n=30)	
	#	#	#	#	%
0	1	0	0	1	3,33
1	0	0	0	0	0
2	1	1	4	6	20
3	5	1	1	7	23,33
4	1	2	0	3	10
5		0	1	1	3,33
6	1	1	1	3	10
7		2	0	2	6,67
8	1	1	1	3	10
9		0	0	0	0
10	2	0	0	2	6,67
11	1	0	0	1	3,33
niet bekend	0	1	0	1	3,33

Bijlage 9: Situationele/demografische levensgebeurtenissen in de NOSI (de Brock et al., 1992) en de BSS (Jansma and Klugkist, 1997)

Omschrijving . cursief: items van de BSS die niet in de NOSI voorkomen . cursief en tussen haakjes: formulering van de items in de BSS	Groep	Groep	Groep	Totaal (N=30)	
	1 #	2 #	3 #	#	%
Gezin en naaste omgeving					
Scheiding / uit elkaar gaan	4	1	0	5	16,67
Toename in conflicten met partner	3	4	0	7	23,33
Andere conflicten in het gezin	4	0	2	6	20
Verzoening/hereniging na ernstige conflicten met partner	0	3	0	3	10
Overlijden van partner	0	0	0	0	0
Overlijden van zoon of dochter (<i>één van de kinderen</i>)	0	1	0	1	3,33
Overlijden van een naaste familielid (<i>een familielid</i>)	6	2	3	11	36,67
Overlijden van een goede bekende (<i>een vriend</i>)	2	0	0	2	6,67
Zwangerschap					
Geboorte van zoon of dochter (<i>zwanger geworden en/of kind gekregen</i>)	3	7	3	13	43,33
Adoptie van een zoon of dochter	0	0	0	0	0
Huwelijk	0	0	0	0	0
Samenwonen met nieuwe partner	1	2	0	3	10
Kinderen van nieuwe partner in huis opgenomen	2	0	0	2	6,67
Pleegkind in huis opgenomen	0	0	0	0	0
Familielid bij het gezin ingetrokken	0	0	0	0	0
Een ander (geen familielid) bij het gezin ingetrokken	0	0	0	0	0
<i>Verhuis familielid naar plaats ver weg</i>	1	1	2	4	13,33
<i>Ernstig conflict familielid</i>	3	0	1	4	13,33
<i>Verhuis vriend naar plaats ver weg</i>	1	0	0	1	3,33
<i>Ernstig conflict met vriend</i>	4	2	0	6	20
Werkomstandigheden					
Ontslag (<i>ontslagen en weer baan gevonden</i>)	4	2	0	6	20
Weer gaan werken of het starten in een nieuwe baan (<i>na lange tijd niet werken weer gaan werken, van baan veranderd</i>)	3	2	0	5	16,67
Moeilijkheden met anderen op het werk	1	2	0	3	10
Promotie op het werk (<i>succes behaald op werk</i>)	0	0	0	0	0
Opleiding of cursus gaan volgen	2	0	0	2	6,67
Financiële omstandigheden					
Toename in inkomen (20% of meer) (<i>financiële situatie verbeterd</i>)	0	1	0	1	3,33
Inkomen flink gedaald Financiële problemen gekregen / toegenomen Grote schulden gekregen (<i>financiële situatie verslechterd, onverwachte grote financiële uitgave</i>)	10	6	5	21	70
Gezondheid					
Miskraam	0	1	1	2	6,67
Abortus	0	1	0	1	3,33
Dodgeboren kind	0	0	0	0	0
Te vroeg geboren kind	3	2	1	6	20
Vaststelling onvruchtbaarheid of geen kinderen meer krijgen					
Alcohol- of drugproblemen	1	1	0	2	6,67
Langdurige ziekte Levensbedreigende ziekte (<i>lichamelijke klachten of problemen met emoties of gedrag</i>)	1	2	3	6	20

Omschrijving . cursief: items van de BSS die niet in de NOSI voorkomen . cursief en tussen haakjes: formulering van de items in de BSS	Groep	Groep	Groep	Totaal (N=30)	
	1 #	2 #	3 #	#	%
Ziekenhuisopname (<i>opname ziekenhuis of instelling</i>)	5	3	2	10	33,33
Ongeval (<i>auto-ongeluk</i>)	1	1	1	3	10
Overig					
Moeilijkheden met leerkracht(en) op school	1	2	3	6	20
Het kind start op een nieuwe school	4	2	2	8	26,67
Het kind heeft moeilijkheden met vrienden/vriendinnen	3	1	1	5	16,67
Problemen met politie of justitie (<i>moeilijkheden met politie</i>)	4	2	0	6	20
Onder gerechtelijke toezichtstelling	0	1	1	2	6,67
Verhuizing als gevolg van ander werk					
Verhuizing als gevolg van veranderingen in de (<i>verhuis</i>)	3	3	2	8	26,67
Overlijden van een huisdier	2	1	2	5	16,67
Problemen met huisvesting (toegevoegd)	5	2	2	9	30
<i>Door brand huis verloren</i>	0	0	0	0	0
<i>Inbraak auto</i>	0	0	0	0	0
<i>Inbraak huis</i>	0	0	2	2	6,67
<i>Persoonlijk aangevallen</i>	0	1	2	3	10
Niet bekend	0	1	0	1	3,33

Bijlage 10: Vergelijking BSS-scores van de onderzoeksgroep op Mom 1 en de vergelijkingsgroep (vrouwen) van de BSS

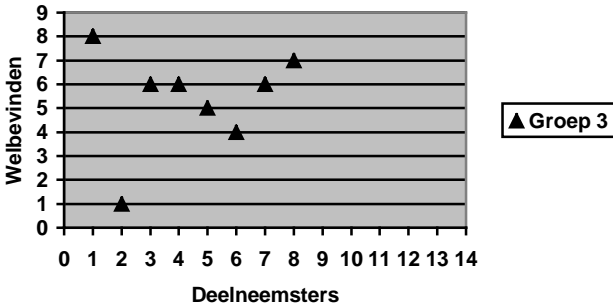
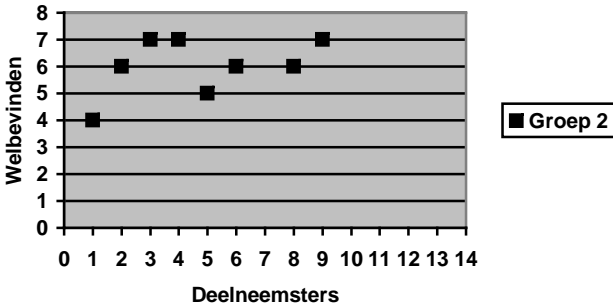
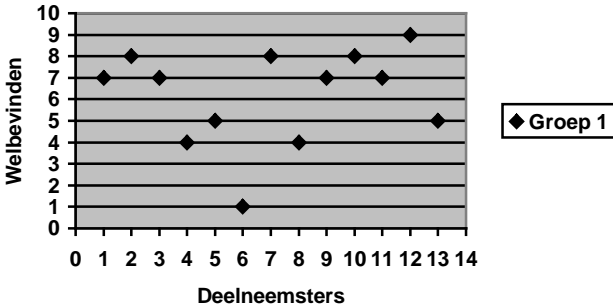
De scores op de domeinen 1 t.e.m. 12 kunnen variëren van 0 tot 18. Hoge scores op deze één-dimensionale schalen wijzen op steun, lage scores wijzen op spanning of een meer stresserende invloed (Jansma & Klugkist, 1997). De scores op de gedragschaal (13) kan variëren van 0 tot 30 en een hoge score wijst hier op het voorkomen van meer problematisch gedrag.

Levensdomein BSS	Onderzoeksgroep Mom 1			Vergelijkingsgroep BSS (vrouwen)			z	1-zijdig sign.
	N	\bar{x}	sd	N	\bar{x}	sd		
1. Woonsituatie	29	12,07	4,13	463	15,7	2,8	-6.98347	0.00000
2. Financieel	29	7,62	4,56	463	13,9	4,7	-7.19471	0.00000
3. Werksituatie	1 ^a	-	-	463	14,3	2,9	-	-
4. Relatie partner	27	11,41	4,71	463	14,7	2,8	-6.11029	0.00000
5. Relatie kinderen	29	12	3,36	463	13,1	3,1	-1.91086	0.02801
6. Relatie moeder	20	9,55	3,87	463	13	3,8	-4.06023	0.00003
7. Relatie vader	17	11,47	4,53	463	12,6	3,6	-1.29352	0.09792
8. Relatie verwanten	27	11,52	3,78	463	13,3	3,4	-2.72260	0.00324
9. Relatie vrienden	23	13,07	4,17	463	15,1	2,6	-4.04885	0.00003
10. Fysieke omgeving	29	10	3,28	463	14,6	3,1	-7.99089	0.00000
11. Relatie familie	28	11,07	2,54	463	13,0	3,0	-3.40168	0.00034
12. Relatie totaal	29	11,62	2,14	463	13,7	2,0	-5.59871	0.00000
13. Gedrag	29	12,52	4,71	463	7,5	4,9	5.51401	0.00000

^a Bij de start van het groepswork was slechts 1 moeder aan het werk, zij haalde score 13 op dit levensdomein.

Bijlage 11: Welbevindenscores voor de drie groepen (Cantril-ladder)

Uit de onderstaande grafieken blijkt dat de persoonlijke welbevinden scores voor groep 1 variëren van 1 (heel erg slecht) tot 9 (erg goed), voor groep 2 van 4 tot 7 en voor groep 3 van 1 tot 8.



Bijlage 12: Vergelijking van de onderzoeksgroep met de normgroepen van de NVOS, z-toets t.o.v. populatiegemiddelde (3 groepen samen, Mom_1 en Mom_2)

VAR	NSTKPR	GEMSTKPR	GEMPOP	SDPOP	Z	SIGN_ZZ	
Ac_T_MKD_1	29	2.27	2.28	0.90	-0.0598	0.95229	MKD groep
Aa_T_MKD_1	29	2.61	2.68	0.88	-0.4284	0.66839	
Pr_T_MKD_1	29	3.00	2.91	0.90	0.5385	0.59022	
Si_T_MKD_1	29	2.83	2.86	0.97	-0.1666	0.86772	
Ki_T_MKD_1	29	2.99	3.08	0.89	-0.5446	0.58605	
Al_T_MKD_1	29	2.84	2.78	0.94	0.3437	0.73105	
Pl_T_MKD_1	29	2.23	2.30	0.89	-0.4236	0.67189	
Go_T_MKD_1	29	2.83	2.62	0.89	1.2707	0.20385	
In_T_MKD_1	29	2.75	2.48	0.75	1.9387	0.05254	
Va_T_MKD_1	29	2.47	2.26	0.73	1.5492	0.12134	
Ad_T_MKD_1	25	2.86	2.26	0.89	3.3708	0.00075	
Mo_T_MKD_1	29	2.92	3.01	0.87	-0.5571	0.57747	
To_T_MKD_1	29	2.62	2.53	0.73	0.6639	0.50674	
Ma_T_MKD_1	29	3.36	3.64	0.61	-2.54..	0.011..	
WiV_T_MKD_1	29	3.12	2.71	0.88	2.5090	0.01211	
WiH_T_MKD_1	29	2.92	2.98	0.93	-0.3474	0.72827	
In_T_MKD_1	29	3.47	3.46	0.90	0.0598	0.95229	
Ex_T_MKD_1	29	2.87	2.92	0.73	-0.3688	0.71224	
B_T_MKD_1	29	3.90	4.70	2.16	-1.9945	0.04610	
Ac_T_Resid_1	29	2.27	2.40	0.90	-0.7779	0.43665	Resid groep
Aa_T_Resid_1	29	2.61	3.27	0.97	-3.6641	0.00025	
Pr_T_Resid_1	29	3.00	3.40	0.86	-2.5047	0.01225	
Si_T_Resid_1	29	2.83	3.59	0.96	-4.2633	0.00002	
Ki_T_Resid_1	29	2.99	3.50	0.89	-3.0859	0.00203	
Al_T_Resid_1	29	2.84	2.80	0.91	0.2367	0.81288	
Pl_T_Resid_1	29	2.23	2.46	0.98	-1.2639	0.20628	
Go_T_Resid_1	29	2.83	2.97	1.08	-0.6981	0.48513	
In_T_Resid_1	29	2.75	2.04	0.88	4.3448	0.00001	
Va_T_Resid_1	29	2.47	2.32	0.76	1.0629	0.28784	
Ad_T_Resid_1	25	2.86	1.98	0.81	5.4321	0.00000	
Mo_T_Resid_1	29	2.92	3.42	0.97	-2.7759	0.00551	
To_T_Resid_1	29	2.62	2.48	0.80	0.9424	0.34599	
Ma_T_Resid_1	29	3.36	3.69	0.83	-2.1410	0.03320	
WiV_T_Resid_1	29	3.12	2.47	0.96	3.6462	0.00027	
WiH_T_Resid_1	29	2.92	3.46	0.90	-3.2311	0.00123	
In_T_Resid_1	29	3.47	3.83	0.53	-3.6578	0.00025	
Ex_T_Resid_1	29	2.87	3.35	0.77	-3.3570	0.00079	
B_T_Resid_1	29	3.90	5.94	2.45	-4.4840	0.00001	
Ac_T_Ambul_1	29	2.27	2.13	0.87	0.8666	0.38617	Ambul groep
Aa_T_Ambul_1	29	2.61	2.50	0.82	0.7224	0.47005	
Pr_T_Ambul_1	29	3.00	2.59	0.84	2.6285	0.00858	
Si_T_Ambul_1	29	2.83	2.67	0.86	1.0019	0.31640	
Ki_T_Ambul_1	29	2.99	2.68	0.82	2.0359	0.04176	
Al_T_Ambul_1	29	2.84	2.55	0.93	1.6792	0.09310	
Pl_T_Ambul_1	29	2.23	2.33	0.90	-0.5984	0.54961	
Go_T_Ambul_1	29	2.83	2.46	0.95	2.0974	0.03596	
In_T_Ambul_1	29	2.75	2.37	0.64	3.1974	0.00139	
Va_T_Ambul_1	29	2.47	2.30	0.73	1.2541	0.20981	
Ad_T_Ambul_1	25	2.86	2.09	0.78	4.9359	0.00000	
Mo_T_Ambul_1	29	2.92	2.64	0.88	1.7135	0.08663	
To_T_Ambul_1	29	2.62	2.18	0.71	3.3373	0.00085	
Ma_T_Ambul_1	29	3.36	3.63	0.63	-2.3080	0.02080	
WiV_T_Ambul_1	29	3.12	2.70	0.75	3.0157	0.00256	
WiH_T_Ambul_1	29	2.92	3.05	0.95	-0.7369	0.46117	
In_T_Ambul_1	29	3.47	3.40	1.00	0.3770	0.70620	
Ex_T_Ambul_1	29	2.87	2.49	0.74	2.7654	0.00569	
B_T_Ambul_1	29	3.90	4.86	1.68	-3.0772	0.00209	
Ac_T_Contr_1	29	2.27	1.40	0.49	9.5614	0.00000	Contr groep
Aa_T_Contr_1	29	2.61	1.71	0.56	8.6547	0.00000	
Pr_T_Contr_1	29	3.00	1.94	0.60	9.5138	0.00000	
Si_T_Contr_1	29	2.83	1.71	0.60	10.0523	0.00000	
Ki_T_Contr_1	29	2.99	2.01	0.70	7.53923	0.00000	
Al_T_Contr_1	29	2.84	1.88	0.75	6.89301	0.00000	
Pl_T_Contr_1	29	2.23	1.57	0.53	6.70605	0.00000	
Go_T_Contr_1	29	2.83	1.76	0.65	8.86481	0.00000	
In_T_Contr_1	29	2.75	2.01	0.59	6.75427	0.00000	
Va_T_Contr_1	29	2.47	2.12	0.61	3.08985	0.00200	
Ad_T_Contr_1	25	2.86	1.99	0.87	5.00000	0.00000	
Mo_T_Contr_1	29	2.92	1.92	0.71	7.58474	0.00000	
To_T_Contr_1	29	2.62	2.14	0.67	3.85803	0.00011	
Ma_T_Contr_1	29	3.36	3.86	0.58	-4.643	0.00020	
WiV_T_Contr_1	29	3.12	2.17	0.61	8.38673	0.00000	
WiH_T_Contr_1	29	2.92	1.93	0.67	7.95718	0.00000	
In_T_Contr_1	29	3.47	2.32	0.79	7.83916	0.00000	
Ex_T_Contr_1	29	2.87	1.89	0.61	8.65158	0.00000	
B_T_Contr_1	29	3.90	2.38	0.94	8.70793	0.00000	

VAR	NSTKPR	GEMSTKPR	GEMPOP	SDPOP	Z	SIGN_2Z	
Ac_T_MKD_2	25	2.20	2.28	0.90	-0.44444	0.65672	MKD groep
Aa_T_MKD_2	25	2.50	2.68	0.88	-1.02273	0.30644	
Pr_T_MKD_2	25	2.90	2.91	0.90	-0.05556	0.95570	
Si_T_MKD_2	25	2.67	2.86	0.97	-0.97938	0.32739	
Ki_T_MKD_2	25	2.99	3.08	0.89	-0.50562	0.61312	
Al_T_MKD_2	25	2.49	2.78	0.94	-1.54255	0.12294	
Pl_T_MKD_2	25	2.34	2.30	0.89	0.22472	0.82220	
Go_T_MKD_2	25	2.91	2.62	0.89	1.62921	0.10327	
In_T_MKD_2	25	2.80	2.48	0.75	2.13333	0.03290	
Va_T_MKD_2	25	2.46	2.26	0.73	1.36986	0.17073	
Ad_T_MKD_2	20	3.03	2.26	0.89	3.86915	0.00011	
Mo_T_MKD_2	25	2.90	3.01	0.87	-0.63218	0.52727	
To_T_MKD_2	25	2.66	2.53	0.73	0.89041	0.37325	
Ma_T_MKD_2	25	3.51	3.64	0.61	-1.06557	0.28662	
WiV_T_MKD_2	25	2.85	2.71	0.88	0.79545	0.42635	
WiH_T_MKD_2	25	2.78	2.98	0.93	-1.07527	0.28225	
In_T_MKD_2	25	3.21	3.46	0.90	-1.38889	0.16487	
Ex_T_MKD_2	25	2.69	2.92	0.73	-1.57534	0.11518	
B_T_MKD_2	25	3.52	4.70	2.16	-2.73148	0.00631	
Ac_T_Resid_2	25	2.20	2.40	0.90	-1.11111	0.26652	Resid groep
Aa_T_Resid_2	25	2.50	3.27	0.97	-3.96907	0.00007	
Pr_T_Resid_2	25	2.90	3.40	0.86	-2.90698	0.00365	
Si_T_Resid_2	25	2.67	3.59	0.96	-4.79167	0.00000	
Ki_T_Resid_2	25	2.99	3.50	0.89	-2.86517	0.00417	
Al_T_Resid_2	25	2.49	2.80	0.91	-1.70330	0.08851	
Pl_T_Resid_2	25	2.34	2.46	0.98	-0.61224	0.54038	
Go_T_Resid_2	25	2.91	2.97	1.08	-0.27778	0.78118	
In_T_Resid_2	25	2.80	2.04	0.88	4.31818	0.00002	
Va_T_Resid_2	25	2.46	2.32	0.76	0.92105	0.35702	
Ad_T_Resid_2	20	3.03	1.98	0.81	5.79721	0.00000	
Mo_T_Resid_2	25	2.90	3.42	0.97	-2.68041	0.00735	
To_T_Resid_2	25	2.66	2.48	0.80	1.12500	0.26059	
Ma_T_Resid_2	25	3.51	3.69	0.83	-1.08434	0.27822	
WiV_T_Resid_2	25	2.85	2.47	0.96	1.97917	0.04780	
WiH_T_Resid_2	25	2.78	3.46	0.90	-3.77778	0.00016	
In_T_Resid_2	25	3.21	3.83	0.53	-5.84906	0.00000	
Ex_T_Resid_2	25	2.69	3.35	0.77	-4.28571	0.00002	
B_T_Resid_2	25	3.52	5.94	2.45	-4.93878	0.00000	
Ac_T_Ambul_2	25	2.20	2.13	0.87	0.40230	0.68746	Ambul groep
Aa_T_Ambul_2	25	2.50	2.50	0.82	0.00000	1.00000	
Pr_T_Ambul_2	25	2.90	2.59	0.84	1.84524	0.06500	
Si_T_Ambul_2	25	2.67	2.67	0.86	0.00000	1.00000	
Ki_T_Ambul_2	25	2.99	2.68	0.82	1.89024	0.05873	
Al_T_Ambul_2	25	2.49	2.55	0.93	-0.32258	0.74701	
Pl_T_Ambul_2	25	2.34	2.33	0.90	0.05556	0.95570	
Go_T_Ambul_2	25	2.91	2.46	0.95	2.36842	0.01786	
In_T_Ambul_2	25	2.80	2.37	0.64	3.35938	0.00078	
Va_T_Ambul_2	25	2.46	2.30	0.73	1.09589	0.27313	
Ad_T_Ambul_2	20	3.03	2.09	0.78	5.38950	0.00000	
Mo_T_Ambul_2	25	2.90	2.64	0.88	1.47727	0.13960	
To_T_Ambul_2	25	2.66	2.18	0.71	3.38028	0.00072	
Ma_T_Ambul_2	25	3.51	3.63	0.63	-0.95238	0.34090	
WiV_T_Ambul_2	25	2.85	2.70	0.75	1.00000	0.31731	
WiH_T_Ambul_2	25	2.78	3.05	0.95	-1.42105	0.15530	
In_T_Ambul_2	25	3.21	3.40	1.00	-0.95000	0.34211	
Ex_T_Ambul_2	25	2.69	2.49	0.74	1.35135	0.17658	
B_T_Ambul_2	25	3.52	4.86	1.68	-3.98810	0.00007	
Ac_T_Contr_2	25	2.20	1.40	0.49	8.16327	0.00000	Contr groep
Aa_T_Contr_2	25	2.50	1.71	0.56	7.05357	0.00000	
Pr_T_Contr_2	25	2.90	1.94	0.60	8.00000	0.00000	
Si_T_Contr_2	25	2.67	1.71	0.60	8.00000	0.00000	
Ki_T_Contr_2	25	2.99	2.01	0.70	7.00000	0.00000	
Al_T_Contr_2	25	2.49	1.88	0.75	4.06667	0.00005	
Pl_T_Contr_2	25	2.34	1.57	0.53	7.26415	0.00000	
Go_T_Contr_2	25	2.91	1.76	0.65	8.84615	0.00000	
In_T_Contr_2	25	2.80	2.01	0.59	6.69492	0.00000	
Va_T_Contr_2	25	2.46	2.12	0.61	2.78689	0.00532	
Ad_T_Contr_2	20	3.03	1.99	0.87	5.34600	0.00000	
Mo_T_Contr_2	25	2.90	1.92	0.71	6.90141	0.00000	
To_T_Contr_2	25	2.66	2.14	0.67	3.88060	0.00010	
Ma_T_Contr_2	25	3.51	3.86	0.58	-3.01724	0.00255	
WiV_T_Contr_2	25	2.85	2.17	0.61	5.57377	0.00000	
WiH_T_Contr_2	25	2.78	1.93	0.67	6.34328	0.00000	
In_T_Contr_2	25	3.21	2.32	0.79	5.63291	0.00000	
Ex_T_Contr_2	25	2.69	1.89	0.61	6.55738	0.00000	
B_T_Contr_2	25	3.52	2.38	0.94	6.06383	0.00000	

Bijlage 13: Betekenis groepswork en de rol van de groepsbegeleidster (groep 1, BK01)

... ik ga toch een paar afspraken maken, nu heb ik nog niets speciaal gezegd zo, in groep, naar die kinderen toe, maar ik ben eigenlijk blij dat er zoveel kinderen bij zijn, met zoveel kleintje, ik vind dat ja, dat is goed, dat is heel goed, als we over opvoeding spreken, dat er ook zijn met baby's, met peuters en dat er ook kleuterkes bij zijn, en dat die hier bij zijn en dat die niet daar, apart zitten, nee, die moeten bij ons zijn, we moeten dat kunnen zien, van, hoe moeilijk dat dat soms is, als de mama iets wilt bijleren en daar zit een peuter, een kleuter, om dan nog te zwijgen over de adolescenten he Kelly, en over de pubers, want die kunnen hier niet bij zijn, maar dat gaat ge seffens horen, hoe oud dat ulder kinderen zijn en eventueel mensen die er al iets meer willen over zeggen, dat kan, maar ik zeg het al, het moet niet. Iedereen die hier is, die is verantwoordelijk voor zijn eigen kinderen, ok?, ik ben daar niet voor verantwoordelijk, Lutgarde (OM) ook niet, Rita (OM) ook niet, ook al zijn dat ondersteuningsmoeders, Ghislaine ook niet, dat is een vrijwilliger van de Keerkring, gulle zelf, als het nodig is, zijt verantwoordelijk, én (met klemtoon) dat wilt niet zeggen dat ge die heel den tijd, die twee uren, op uwe, bij u moet hebben of dicht bij u en dat die niets mogen zeggen, neen, maar als gij niet aan het woord zijt, dan verwacht ik wel van u, dat ge met het één oor luistert en met het ander oor en oog kijkt van wat zijn ze bezig, dat ze hier niet den boel afbreken, dat ze hier, als het echt nodig is, dat ge het aan iemand anders vraagt, maar het moet van u komen als moeder, van kunt gij daar nu eens efkes naar zien, het gaat niet vandaag, het is heel moeilijk voor mij vandaag, wilt gij eens overpakken, dat ge dat dan ook een beetje leert vragen, mm, maar dat gaat ge hier ook leren in de groep, we gaan hier leren krijgen en we gaan hier leren geven, Luna (!) gij weet dat al een beetje he? dat is één van mijn stokpaardjes, dat de balans van geven en nemen toch wel wat in evenwicht blijft, dat is niet alleen in de opvoeding van de kinderen, dat is ook in de relatie met uwen man, dat is ook in de relatie met uw familie, met uw omgeving, dat is zo'n thema dat hier heel erg centraal zal staan, ja. Ik wou nog iets zeggen, als gij nu het woord hebt in de groep, he, dan vraagt ge eerst van wilt'e' gij naar mijn kinderen zien, want ik heb hier iets te vertellen, is het nu dat u dat ontgaat, dat kan, niet alle weken zijn dezelfde, dan hoop ik ook dat er hier iemand uit de groep is, die zegt van oh die is hier aan het vertellen en dat kind zit hier, dat is hier een kakkbroek aan het maken of, dat er iemand uit de groep zo lief is en zo inlevend is van dat efkes over te nemen, maar de bedoeling is dat ge dat zelf vraagt, mm, dat op de eerste plaats, dat over de verantwoordelijkheid die ge hebt over uw eigen kinderen. Dan de tweede afspraak is, ik moet al efkes kijken, ja, dat we verwachten dat ge actief deelneemt in de groep, em dat wilt niet zeggen dat er elke groep iets, en vanaf vandaag, maar ik verwacht wel dat ge met den tijd hier leert spreken, dat is ook één van de bedoelingen van de groep, dat ge leert tussenkomen, op een manier dat ge in uw eigen leven thuis dat ook doet, dus het is ook de manier dat ge het hier gaat doen en gaat leren, dat ge het ook naar buiten toe zult doen, leren luisteren, leren. Mensen die al in de groep gezeten hebben, die weten ook dat dat iets is dat op de allereerste plaats staat, dat het leren communiceren met elkaar heel belangrijk is, omdat dat de basis is van het opvoeden van uw kind, dus actief deelnemen daar bedoel ik mee dat ge uwe mond open doet en dat ge durft van ertussen komen he, en dat ge eens zegt, he manneke, dat wil ik nu eens rechtzetten zenne, maar dat ge dat vraagt, en niet allemaal door mekaar, want dan ga ik hier efkes van (klopt op tafel), ja, en dat ge wat dat ge hier leert in de groep, want we zijn hier allemaal om te leren, ik ook he, ik wil dat toch wel heel duidelijk stellen, dat ik hier ben om nog bij te leren, ik heb ontzettend veel geleerd de vorige groepen, ook naar mijn eigen leven toe, naar de opvoeding van mijn kinderen, naar de relatie met mijne man, ik wil hier niet zitten als iemand waarbij alles van een leien loopt, dat is niet, want anders zou ik niet zo graag met groepen werken, moest het allemaal van een leien dakske lopen, en met deze wil ik de mensen die in de vorige groep gezeten hebben, daar nog eens extra voor bedanken, dat ik ook van jullie zoveel geleerd heb, het moet een wisselwerking zijn, alhoewel dat ik het ook

wel in goede banen wil leiden, ik ben een beetje gids, maar ook niet meer. Dan, wat dat ge hier leert, thuis proberen. Als ge niet kunt komen beste mensen, zijt dan zo beleefd, dat is gewoon een vorm van beleefdheid vind ik, van te verwittigen, ge hebt allemaal mijnen GSM-nummer, stuurt 's morgens een SMS'ke, mijne GSM staat donderdags aan vanaf 7 uren 's morgens, dus ge kunt mij altijd nog bereiken, en ik heb alle begrip en alle respect als er iets tussenkomt, want ik weet van jullie dat er een heel deel zijn met een heel grote rugzak en een heel deel al zijn met een klein rugzakske, en een deel met een tussenin rugzakske, he van het leven, er kan van alles gebeuren, ook met kinderen, ze worden ziek, vandaar dat er hier ook vandaag twee, vier, zes af, mij afgebeeld hebben om wille van ziek

(praktische afspraken over betaling van drank, opruimen enz.)
ja, en dan nog iets heel belangrijk, jullie kiezen om naar de groep te komen, ik hoop dat ik niemand geforceerd heb om naar hier te komen, want dat is niet mijn bedoeling, maar, ik ben er mij van bewust, dat jullie niet voor mekaar gekozen hebt, en dat is wat anders, he, en daar moeten we ook rekening mee houden, nu, de manier, ik verwacht wel, als ik zeg van ge komt niet, ik kom niet goed uit mijn woorden omdat het zo delicaat ligt, ge hebt niet voor mekaar gekozen en dat kan wel eens zijn dat ge op een gegeven moment in de groep daarmee, dat dat heel dicht bij komt van gho ik heb voor die niet gekozen en die zit hier en ik vind dat een ambetante en ik heb daar al ik weet niet wat mee meegemaakt en eigenlijk, ik hoop dat ge dan, dat ge op een fatsoenlijke manier met mekaar kunt bespreken, op een beleefde manier, met respect voor mekaar, want dat is iets dat we hier echt ook leren, van ook negatieve boodschappen, ook negativiteit aan mekaar te zeggen, zonder dat dat hoeft, ja, dat de pannen van het dak vliegen, hm, als dat nu echt zo is van dat ge zegt van gho, ik heb dat toch zo moeilijk, dan heb ik het liefst dat dat hier in de groep gelegd wordt, he, dat we er iets mee kunnen doen en ervan leren, nu, wat leren we hier nog in de groep, naar mekaar luisteren, mekaar niet onderbreken, durven vertellen wat dat we ervaren in het leven, ik zeg wel, niet van de eerste keer he, , ik ga efkes, gisteren als ik dat aan het voorbereiden was, gekeken naar wat dat er zo in de vorige groepen allemaal aan bod is gekomen, en ik wil dat toch al vertellen aan u, we hebben geklapt over mensen die zwijgen, mensen die praten, mensen die te veel praten, mensen die te veel zwijgen, over het loslaten van kinderen, over speelgoed opruimen, over grenzen trekken, over stiefvaders en nieuwe partners, hoe dat dat gaat met uw kinderen, ruzie met de burens, straffen en belonen, balans van geven en nemen, ...

de datum van deze groep liggen voor een heel jaar al vast, als ge wilt dan zal ik die de volgende keer op een blad schrijven en dan kunt ge uw leven daar ook een beetje naar richten, want dat is ook nieuw, met deze groep gaan we vanaf nu op pad, zeg ik altijd, ik weet niet of jullie dat een goed woord vinden, gaan we vanaf nu op pad tot juni, vroeger was dat maar tot januari, maar de ervaring heeft geleerd dat, dat dat een beetje tekort was, dat mensen behoefte hebben om soms nog wat verder te gaan

...

natuurlijk, in het begin is het schoon, Lutgardeke ! (is even weg) mogen we voortgaan nu, waar waren we gebleven?

Rita (OM): vertrouwen
roddelen (lacht) em ja

?: (onverstaanbaar)

als we dat horen, want mijn ervaring is dat er toch wel echt, met den tijd, bij bepaalde mensen, niet bij iedereen, wel dingen verteld worden die echt hier blijven, die ik nog niet vertel tegen, tegen, soms moet ik supervisie hebben, waar dat ik zeker niet met die namen bezig ben, maar horen van hoe moet ik daar verder naar kijken, dat dat iets is dat gewoon hier blijft, van het moment, en nu ga ik iets zeggen mannekes, hou ulder vast, ik ga heel streng zijn, van het moment dat ik hoor van iemand, dat er van deze, wat dat er hier verteld is, aan derden verteld wordt, zelfs aan uw man, aan uw partner, vind ik dat dat niet kan,

dan, als dat iets is over iemand anders, niet over uw eigen relatie - bv. met partner of andere familieleden - want dat is de bedoeling ook, dan ga je er uit, dan ga je uit de groep
Luna: wanneer is dat?
wablieft?

Luna: ik heb efkes niet gevolgd

wel, als ge iets vertelt van wat dat hier in de groep gebeurd is, aan een derde, buiten de groep, iemand die niet in de groep zit, ook niet aan degenen die in de groep gezeten heeft, over iemand die gij niet kent, nee, dat klinkt heel streng, maar dan ben ik een strenge, strenge moeder, ik kan heel streng zijn, ik kan ook heel lief zijn, maar ge zult die twee kanten van mij hier wel zien denk ik, want het gaat hier uiteindelijk om bij te leren, over opvoeding van kinderen en dat wordt ook van ons verwacht als moeder van heel streng te zijn en heel lief te zijn, ok? dat is goed, iedereen verstaat dat he?

Bijlage 14: Betekenis groepswork en de rol van de groepsbegeleidster (groep 2, BK01)

nu dit is de eerste keer van een reeks, binnen veertien dagen is het de volgende, dan komen er nog moeders bij want het is de bedoeling dat we onze groep toch wel ietske uitbreiden, afhankelijk van hoe groot dat hij dan is kunnen we zeggen van nu sluiten we ofwel doen we er toch nog veertien dagen bij, dat er dan nog iemand nieuw bijkan, maar dan is het toch wel definitief gesloten, waarom, voor de veiligheid en het gevoel dat er toch wat vrouwen kan groeien, want als er voortdurend nieuwe mensen bijkomen dan is dat moeilijk, en dat hebt ge het gevoel van ja zeg, nu moet ik weer mijnen uitleg hier gaan doen en eigenlijk, dus we willen dat voorkomen en eigenlijk het gevoel dat we allemaal samen op weg gaan, em, er zal in de loop van den tijd, en waarschijnlijk gaat dat 8, nee 5 november zijn, dat Christel ook nog eens efkes komt, waarom, ook voor mij een beetje te bekijken van, hoe doet ze dat, doet Katie dat wel goed of waar kan ik haar bijsturen, Christel is mijn directie en die komt mij dan supervisie geven op dat moment

Anaïs: dat is die blonde he

dat is een blonde ja, gij kent ze ook he Griet?

Griet: ja

dus dat is ook weer niet om ulder het hier nog wat lastiger te maken of zo, dat is om het mij wat lastiger te maken, maar dat moet 'e' gulder ulder niet aantrekken he, is mijn dialect een beetje te begrijpen voor jou Lena?

Lena: ja, ja, ik versta dat wel

dan is het goed, eigenlijk is het de gewoonte in de groepen dat er dialect gesproken wordt, ik ben ook hier van deze, van het Waasland, dus automatisch ga ik daar wel in vervallen denk ik (kijkt naar onderzoekster die bevestigt), Kristien is ook van het Waasland. Goed, ik wil efkes toch wel algemeen zeggen, waarvoor komen we naar hier, maar achteraf wil ik het van ulder zelf horen, voor wat dat ge naar hier komt, in het algemeen denk ik, we zijn hier allemaal moeders, die komen voor hun kinderen, ik denk dat iedere moeder, en dat is wat dat we allemaal hetzelfde hebben, iedere moeder zit met vragen, of dat die nu veel gestudeerd hebben of die hebben niet gestudeerd, iedere moeder heeft dat, draait het of keert het, dus ik denk dat dat iets is, voor ieder is van daar komen we allemaal voor, in de eerste plaats, het is ook gezellig natuurlijk bij mekaar zijn en het samen delen, maar in de eerste plaats komen we voor ons kinderen, en dan wil ook wel vragen, als iemand zijn verhaal doet, luistert naar elkaar, hebt daar respect voor, onderbreekt niet, ik denk als ge zelf iets te vertellen hebt, dat het wel plezant is als ge voelt dat mensen geïnteresseerd zijn en als mensen willen horen wat dat gij te vertellen hebt, want daar kunt ge misschien ook iets aan hebben aan het verhaal van de anderen, niet misschien, ik ben daar wel zeker van, daarom niet direct van gho, ik ga dat juist hetzelfde doen, maar ge hoort al eens dat een ander het ook niet altijd zo gemakkelijk heeft, ge hoort al eens dat een ander, gho die heeft dat geprobeerd, ik zal dat toch ook eens proberen, misschien lukt dat wel, maar ook van ulder zelf kunt ge leren, ik ben ervan overtuigd dat iedereen die hier zit het wel goed meent met zijn kinderen, maar daarom niet altijd het juiste doet, dat is, dat geldt hier voor iedereen, en van binnen voelt ge dat dan dikwijls wel, maar durft ge het niet te doen, omdat de omgeving zegt van ja

(verantwoordelijke van het gebouw komt binnen, doet buitendeur open voor werkmannen) em waar was ik nu, ja, dus ge weet het dikwijls van binnen wel, maar ge durft het daarom niet altijd doen, dus ge kunt ook leren van uzelf, daar ben ik van overtuigd, als ik kijk naar de groepen die er geweest zijn, dan merk ik dikwijls dat mensen na zoveel keren zeggen van potverdorie, die in het begin eerst het idee hadden van ik doe het allemaal slecht, ik ken er allemaal niks van, dat die op den duur wel eens durven zeggen, van eigenlijk wist ik dat wel zenne maar ge moet het soms ook doen, dus ook van uzelf leren, en daarnaast, ik zet dat er echt naast, dus ge hebt uzelf en de andere moeders hier, ik ben ook moeder, ik ben ook

iemand die ervoor naar school geweest is, dus ik, ik heb daarnaast een beetje mijn boekenwijsheid ook nog wel wat he, maar dat wil ik er echt wel naast zetten, omdat ik vind van, ja het is waardevol maar het is niet waardevoller dan wat dat jullie aan mekaar, van jullie zelf te bieden hebben, efkes praktisch ook nog, en dan laat ik het woord aan jullie, dan wil ik het van jullie horen, hier is koffie, hier is thee, er is water voor degenen die dat liever hebben, maar wij moeten dat ook betalen zelf, dus wij vragen aan iedereen een bijdrage van een euro 25 per keer, dus niet per tas of niet per glas, maar per keer, is dat eens moeilijk, gho, zeg het mij dan efkes achteraf of zo, he van Katie ik kan dat niet, maar dan moet ge daar ook niet mee inzitten of ook niet zeggen van ja, nu drink ik niet, allé dat moet ge zelf weten, maar het kan hier gerust dat ge zegt van het kan eens niet, en dan komt ge mij dat maar efkes zeggen, de vraag ook, wij gebruiken deze ruimte, ik weet niet hoe dat jullie daarover denkt, maar ik vind het hier best wel gezellig en dat is hier best wel proper, dat we dat hier ook proper achterlaten en dat we daar allemaal samen een beetje voor zorgen, dat dat proper is, en samen afruimen als het gedaan is, de kinderen niet laten rondlopen met koeken, liefst, allé eigenlijk niet, want dan moeten we ook de grond gaan kuisen en dat kan dus niet, wij pauzeren ook efkes, maar ik bepaal die pauze, waarom zeg ik dat zo heel duidelijk (lachend), omdat ik al gehad heb, er zitten soms rokers en die zitten dan al met een sigaret klaar en ja ik zeg zo maar iets, Annemie gij zijt uw verhaal aan het doen en dat is echt niet prettig dat er dan anderen zo van allé ja is het hier nog geen tijd, want het is hier half elf

(verschillende deelnemers lachen)

dat is dus geen respect hebben voor mekaar, allé ja, dat kan dus niet, dus ik bepaal wanneer dat het pauze is he, ik weet niet of dat er hier rokers tussenzitten, Griet rookt'e'gij nog?

Griet: ja

(ook Annemie en Karin steken hand op)

twee, dat valt nog mee

(Karin steekt hand uitdrukkelijker op)

ah gij ook, als het gaat over respect, dan vraag ik ook van wat dat hier verteld wordt, mensen houdt dat hier ook binnen, de verleiding is dikwijls groot om thuis te komen en tegen uw partner of tegen iemand dat ge ziet, om zo van ah zeg en moet ge nu wat weten, die verleiding is groot, ik versta dat, maar ik zou toch wel uit respect voor iedereen die hier is, doe het niet, ge weet nooit wat dat er met informatie gebeurt he, dien anderen die heeft niet in de groep gezeten, die heeft niet dat gevoeld wat dat die één moeder die haar verhaal gedaan heeft voelt en wat gaat die daar mee doen of hoe gaat die dat beoordelen of veroordelen, dat weet ge niet, dus ik vraag echt wel met aandrang van mensen, houdt dat hier binnen, ik weet dat, we zijn allemaal mensen en het is eens rap gezegd, of ge zijt vriendinnen en zegt en wat denkt ge, als ge dat doet, denkt ook altijd eens na van wat wil ik hier nu eigenlijk mee bekomen, bedenkt dat het misschien wel, dat er meer mee gaat gebeuren dan hetgeen dat gij bedoeld had om het eens te vertellen, dat is een preek dat ik elke keer afsteek he

(Tamara lacht)

maar het is zo belangrijk, en het kan mensen zo, het kan dat mensen gewoon zeggen van ik kom niet meer, en is het dat waard dan

Bijlage 15: Nieuwe perspectieven inbrengen en ter discussie stellen (groep 1, BK07)

Ghislaine: de kinderen die tonen geen respect niet meer voor de ouders

Lutgarde (OM): nee

Rita (OM): maar hoe komt dat mannekes?

Ghislaine: ik weet het niet

Rita (OM): want ik hoor dat wel, ik weet dat wel, de mensen willen altijd maar werken, werken, want ze moeten veel luxe hebben

LUTGARDE (OM): OH, OW, OW, OW

Ilse: ze hebben geen tijd voor de kinderen

Ghislaine: want vroeger de moeders bleven thuis om voor hun kinderen te zorgen en dat is niet meer

Rita (OM): awel maar het is juist daarom

Lutgarde (OM): ow, ow, ik ben thuis he

Ghislaine: maar nu moet ge met twee gaan werken

Lutgarde (OM): ik ben thuis en het groeit, het gaat boven mijnen kop en ik ben alle dagen thuis -

Rita (OM): maar gij hebt geen kinderen waar dat ge van kunt zeggen, allé ja, ze zijn soms moeilijk, maar ik bedoel, geen bandieten he Lutgarde

Lutgarde (OM): ik heb geen bandieten en ze gaan mij nog over mijn toeren dus

Va: dat heb ik ook niet

Rita (OM): maar daar kunt ge ergens mee naartoe gaan met uw kinderen

maar ik heb Lutgarde haar vraag daarjuist gehoord, zo van, wij mogen niet over ons grenzen gaan

Lutgarde (OM): wij mogen daar niet over gaan

maar hoe kunnen wij daarvoor zorgen dat wij niet over ons grenzen gaan?

Lutgarde (OM): als wij eens terug

is dat uw vraag?

Lutgarde (OM): ja

ja

Lutgarde (OM): hoe dat dat niet zo ver moet komen dat we niet over ons grens

ja mannekes, herkent'e'gulder die vraag van haar, hoe kunnen wij ervoor zorgen

Nathalie: maar Leen, wij kunnen die vragen ons stellen, maar in principe blijft dat hetzelfde

Ilse: ja

Nathalie: want als die kinderen zeggen, nee ik ruim dat niet op van den eerste keer, dan blijft dat hetzelfde en dan kunt'e'gij uw latijn daarin steken

Lutgarde (OM): en ziet dat ge uwen tv afgezet heeft he

dus

Lutgarde (OM): want ze zegt de Marc (zoon van Iris) was aan het opruimen met één oog naar den tv

ja

Lutgarde (OM): ze kan den tv afzetten, akkoord, dat kan ze doen, en dan gaat hij misschien rapper opruimen, maar daarvoor zit hij misschien nog niet rapper in bad en dan begint dat weer terug

Ilse: ja

hoor ik jullie zeggen van het is zo moeilijk om mij in de plaats van dat kind te stellen?

Ilse: soms wel denk ik

hoor ik jullie dat zeggen?

Rita (OM): nee

Ilse: maar wat dat het ook is he

gij (Rita) kunt dat, kunt ge daar een voorbeeld van geven, hoe komt het dat uw kinderen kunnen luisteren, hoe komt het dat uw kinderen kunnen opruimen

Rita (OM): omdat ik ook naar mijn kinderen luister zeker, ik weet dat niet

Ilse: ja

omdat gij naar uw kinderen luistert, ja

Rita (OM): pas op, mijn kinderen kunnen opruimen, ik heb beneden niets en ik heb een hele strenge vent moet ik wel zeggen (lachend) maar ik heb beneden niets van speelgoed liggen

Ilse: ja ik wel

...

Ilse: ja maar hetgeen dat Rita zegt van dat luisteren

(verschillende tegen elkaar)

Ilse: dat is eigenlijk wel waar want ik heb dat gelezen in diene boek

ja, ja, daarjuist heeft zij gezegd, mijn kinderen luisteren omdat ik ook naar hen luister

Lutgarde (OM): dat doe ik al 16 jaar

Ilse: ja maar het is de manier waarop denk ik

Marie: dat is wel belangrijk natuurlijk he

ja

Ilse: ik denk de manier waarop dat ge luistert naar uw kind

ja

Marie: en het hangt er ook gewoon van af hoe oud dat de kinderen zijn

Lutgarde (OM): ja dat is

Ilse: (beschrijft wat ze in een boek gelezen heeft over het belang om goed te luisteren naar je kind en niet vooraf alles in te vullen)

...

Iris: ik doe dat nu ook, want gisteren was het een kerstfeestje en hij had zo'n klein olifantje gehad, met viskes te vangen en hij was aan het vertellen van den diene heeft dat gehad en diene dat, ik luister daar naar, nu wel, tegen vroeger deed ik dat nooit

Ilse: ja en het is ook, het begint met iets klein eigenlijk

Iris: en ik vroeg van en was het wat leuk en hij ja leuk mama en we hebben mogen dansen en mogen feesten

ja en wat voor een reactie heeft dat op jullie relatie? gij met de Marc (zoon van Iris), door dat gij luistert naar hem

Iris: die, die glunderde daar ook van op, allé ja, hij kon dat vertellen tegenover vroeger dan

Rita (OM): en hij is kalmer geworden

Iris: hij is kalmer, zodus hij

Ghislaine: maar ik wil toch ook een beetje voor Iris opnemen, zij heeft ook een kind met ADHD, autisme, en dat is niet hetzelfde als een gewoon normaal kind

Ilse: ja

...

Bijlage 16: Nieuwe perspectieven inbrengen, focus op de ouderlijke verantwoordelijkheid (groep 1, BK13)

Luna: daar was dus een jongen, eergisteren, dus ze gingen allemaal naar het toneel en eergisteren was er een jongen, en sorry maar dat vind ik dus wel erg, M zit dat al in een knoop met die scheiding

ik kom seffens naar u terug he, met die vragen

Luna: van zijn ouders en er is een jongen

Monia: ja

Luna: en die zegt van zeg, uw vader is een loodgieter zeker, want gij hebt de muil van een loodgieter, dus wat gebeurt er, ze moeten vertrekken naar het toneel, de juffrouw zegt tegen M, M pakt uw jas, maar dat is nog maar juist gebeurd, M kan dat nog niet verwerken dat dat gezegd is, dus dat is bij M, die reageert bruut tegen de juffrouw, wat dat niet mag, daar ben ik mee akkoord, maar L heeft dat ook gezegd, de juffrouw had dat anders moeten aanpakken, wat was het resultaat, M mocht niet mee naar het toneel, dien andere jongen wel

mm

Luna: sorry Leen, ik vind, nee, het kan niet meer

maar ja zoet, de realiteit is, dat het schooljaar nog niet gedaan is he

Luna: ik weet dat Leen maar op school als ge er dan mee gaat babbelen dan is het allemaal rozegeur en maneschijn

nee (fel) dat is niet waar he Luna, het is niet rozengeur en maneschijn he

Luna: (onverstaanbaar)

Ghislaine: M zou zijn eigen moeten, leren verwerken, best onder de kinderen en hij zou zijn eigen moeten leren inhouden want als hij elke keer agressief of zo begint te reageren

Luna: maar hij was niet agressief tegen die jongen he, Ghislaine

Ghislaine: tegen de juffrouw

Luna: dat is gebeurd en ik heb dat verteld tegen L ook en L zegt de juffrouw had het anders moeten aanpakken, ik heb gelijk verteld hoe dat het gebeurd is

maar wij kunnen niet de plaats van de juf inpakken, we moeten daarmee voort, we moeten d'er het beste van maken

Luna: maar op den duur heeft hij geen zin niet meer he Leen

nee, nee, maar

Luna: maar hij gaat terug achteruit gaan, nu was hij zo goed op gang, ik was er zo trots op Leen

Rita (OM): maar wist de juf van die situatie of heeft hij

Luna: ja want ik ben met Leen naar school geweest en op school is dat dan van ja we spannen ons in voor M

Rita (OM): nee, nee maar ik bedoel, de moment dat die jongen

Luna: ja want ik zeg van kijkt M gij hebt agressief gereageerd, hij zegt van mama ik heb niet agressief gereageerd, ik ben naar mijn juffrouw gestapt zegt hij en ik ben dat gaan zeggen, ik zeg en wat is er gebeurd, hij zegt terwijl dat ik het tegen de juf aan het vertellen was waren ze zelfs nog bezig tegen mij, maar hij krijgt wel straf en hij mag niet op het toneel en ik zeg tegen hem en dien andere jongen heeft die wel mee gemogen, ja mama maar die mocht wel niet naar buiten, sorry, ge pakt M zijn toneel af voor iets, ja

Ghislaine: hebt ge daar met de juffrouw over gesproken?

Luna: wij hebben d'er al zo dikwijls mee gesproken

Ghislaine: nee, nee, voor dat geval

Luna: maar dat brengt niet op

Luna, ik denk dat dat nu wel een feit is dat ge kunt zeggen van, vriendelijk he

Luna: ik kan dat niet meer Leen

dat is iets anders he

Luna: dat is al van vorig jaar dat dat

ja

Luna: spelleke aan de gang is

uw geduld is op he

Luna: mijn geduld is op

maar kunt ge het dan niet doen voor uw kind? uw geduld terug bijeen pakken en zeggen van ik moet hier mij, het beetje dat ik nog heb

Luna: ik heb het gevoel dat ik het op een andere manier moet gaan aanpakken

Ghislaine: ja maarmag ik nu eens iets anders zeggen

Luna: ik ben dat zo beu (onverstaanbaar) dat ze ulder ogen open trekken (onverstaanbaar) en ook niet voor mijn kind, hij wordt gestraft op school, hij mag niet op toneel, 's avonds moeten ze op de bus voor naar huis te gaan, Luna van de busbegeleiding zegt tegen M, omdat ge zo goed uw best gedaan hebt, omdat ge al zo braaf geweest hebt op de bus, moogt ge van mij van achter zitten, wat doet de directrice, die staat recht, M van voren (roept), ik weet het van de busbegeleiding he Leen, sorry, ik pak het niet meer, het is gedaan *wat zou je dan willen dat er nu gebeurt Luna?*

Luna: ik moet mij eerlijk echtig waar inhouden want ik zou nu zo graag naar school willen stappen om mijne mond open te doen en niet op een zachte manier

ja en daar is uw kind niet mee gebaat he zoet

Luna: ik weet het Leen maar

Ghislaine: maar d'er niet op reageren vind ik ook niet, want ik denk dat M zich niet verdedigd voelt door zijn moeder omdat hij iets niet verkeerd heeft gedaan, hij was niet in fout, aan den uitleg te horen want het is M zijnen uitleg wel he

Luna: ja, ik heb d'er met L, mijn therapeute ook over bezig geweest

Ghislaine: ja maar die weet ook niet wat dat er op school is gebeurd he

Luna: en die zegt dat kan niet

Rita (OM): maar dan kunt ge het nog altijd op een deftige manier he mannekes

Ghislaine: want daarmee dat M ook geen moeite niet meer doet, want ja, mijn mama doet ook de moeite niet meer, als gij bij de pakken gaat blijven zitten, dan gaat hij op den duur ook bij de pakken neer zitten

Rita (OM): want met roepen en met tieren en met *dat is zeker*

Rita (OM): onbeleefd zijn

Luna: ik weet dat Rita (OM), en ik ben altijd al beleefd geweest

Rita (OM): komt ge ook niet

Luna: en ik heb altijd al contact proberen leggen met het school, ik ben met Leen naar het school geweest, ik heb mij ingehouden, ik ben beleefd gebleven, ik heb gezegd wat dat er aan de hand was bij ons thuis ook, de therapie en (onverstaanbaar) en dat gaat dan vier dagen goed en de vijfden dag is dat weer ik weet niet hoe slecht en nu heb ik zoiets van trekt ulder ogen open, waarom kom ik naar hier mijn latijn verspillen als gulder het vier dagen goed doet en den vijfden dag niet, mijn geduld is op Rita (OM), sorry, het liefste van al zou ik ze nu van't school willen pakken en ze naar een andere school, echt waar *en vindt ge dat dat kan voor uw kind?*

Luna: langs den ene kant niet Leen, maar dat is altijd een straatje zonder eind, daar komt gewoon geen dinge aan

Rita (OM): dan moet ik al niet vragen wat dat gij van die school vindt (lacht)

Luna: nee, niet meer, in het begin vond ik dat een fantastische school, en ik ga M zijn gedrag zeker niet goedkeuren, maar hij is bezig met therapie, de therapeute van M, wow M tof, twee dagen spant'e' gij u al goed in, en dan gebeurt dat en M is weer de slechterik

Rita (OM): maar ge kunt langs den andere kant, ge moet de mensen ook een beetje het geduld geven

Luna: een jaar en een half, dat is al veel geduld Rita (OM)

Rita (OM): ja maar hoe lang zijt ge met die therapie bezig?

Luna: nog niet zo lang

Rita (OM): awel het is daarmee, de mensen moeten ook aan het idee wennen van M is aan het veranderen, ze zijn het ook altijd al gewoon dat M waarschijnlijk het ook altijd, zo agressief in de

Luna: ja maar ze weten ervan Rita (OM), d'er is gewoon over gesproken

Rita (OM): maar ja, weet'e'gij van den ene moment op den andere hoe dat ge met M moet omgaan?

Monia: maar het probleem is met M, M heeft wel een beloningen nodig ook he

Luna: voila

Monia: anders komt ge nergens

Luna: en M wordt niks anders gedaan dan gestraft en Rita (OM) ik kan u zeggen (onverstaanbaar)

Rita (OM): maar ik versta u wel he maar ge moet ze wel de kans geven van, van ook, allé ja

Luna: dat is juist hetzelfde probleem Rita (OM), ze zitten te smeken op school voor M hulp te zoeken

Rita (OM): ja

Luna: ik doen niks anders, allemaal op mijn eigen houtje gedaan he, op mijn eigen houtje he, want ik heb dan nog verkeerde telefoonnummers gekregen van ginder he, ik heb het allemaal op mijn eigen houtje gedaan, wat is het resultaat, gaan ze achter mijn gat gaan bellen van is ze wel degelijk hulp gaan zoeken, ik versta dat, die mensen dat is ook niet plezant voor die juffrouws, ik begrijp dat maar al te goed, maar dat is zo van dat moet nu gepucht worden en dat moet nu direct

Rita (OM): maar heeft de therapeute al eens met die juffrouw gaan praten

Luna: die gaat contact oppakken, maar die mensen kunnen ook niet alles boef laten vallen om naar de school te gaan he

Luna, en dan gaan we het afronden daar he, ik denk dat het belangrijk is dat ge een boodschap geeft naar M, met te zeggen van jongen, in het leven is het niet rechtvaardig en nu wordt'e'gij niet altijd rechtvaardig behandeld, maar ondanks dat, moet'e'gij u beheersen en moet'e'gij, dat is fout van op die manier te reageren, ik ben daar nu heel rechtlijnig in he, ik weet dat dat niet plezant is

Luna: Leen, ik ben het beu, zo simpel is dat, mijne zoon verdient goeie punten, hij doet zijn best (wenend)

ja

Luna: dat mag gezien worden

ja, ja, maar dat is niet de realiteit Luna

Luna: dat kind heeft al zo veel moeten meemaken he Leen

dat is waar, dat is waar Luna, maar ik denk dat het belangrijk is dat ge uwe zoon ook zegt van dat gedrag kan niet in school en dat hij dat van u moet horen (fel)

Luna: maar dat hoort hij van mij, maar dan komt dat kind af van ja maar mama ik doe zo goed mijn best

maar gene maar, punt gedaan, stop dat gesprek, andere lijn, niet blijven discuten, dat haalt u altijd over een grens, hij moet in school zijn gedrag aanpassen, en ge zijt er hard mee aan het werken, maar hij moet het leren (fel) en af en toe, met goei, met beloningen maar af en toe ook met minder beloningen

Luna: goed daar ben ik allemaal mee akkoord Leen, maar als hij nu zo eerlijk is en hij geeft zijn fouten toe en toch wordt dat kind zo hard gestraft

zo is dat in het leven, dat is de realiteit, ja, ja, dat moet ge zeggen tegen uw kind, van dat is spijtig, ge zijt een eerlijk manneke, maar, zo is het, dat wordt niet altijd gezien

Ghislaine: hij niet het enigste kind in de (onverstaanbaar)

Luna: ik wil die vooruit zien gaan Leen en niet achteruit

zeker en ge zijt er neig aan het werken, proficiat daarvoor, langs alle kanten, maar ik denk dat het belangrijk is Luna, dat ge nu tegen uw kind zegt van dat gedrag is verkeerd, als gij tegen de juffrouw uitvliegt, dat is verkeerd

Luna: maar ik

ik denk dat hij dat van u moet horen, maar dat is heel goed van u, ge zijt een eerlijk ventje, maar dat hij die twee dingen van u moet horen en niet altijd maar, ocharme, ocharme, ocharme

Luna: nee, want ik heb hem dat gezegd ook van M waarom hebt ge dat nu gedaan, doet dat op een kalme en serene manier, hij doet dat de laatste tijd ook
mm, maar gij verwacht

Luna: en het stond in zijnen agenda, nee

misschien iets dat nu nog niet haalbaar is voor dat kind

Luna: dat heb ik zelf gezegd op school ook, verwacht geen wonderen, want dat (onverstaanbaar)

dat hebben wij samen gezegd, ja, en misschien, als ge terug geduld hebt, maar dat is dan uw stuk Luna, is het nodig dat ge naar school gaat en zegt van luistert, wij hebben samen gezegd dat het een lange weg is, wilt ge nog eens wat begrip hebben

Luna: awel maar ik wil dat doen maar ik heb het gevoel dat dat voor mij
op dit moment

Luna: ja aan het overlopen is

ja, dan moogt ge dat niet doen Luna

Luna: daarmee dat ik ook niet ga

nee, dat is wijs, en zegt dat maar tegen uwe kleinen, zegt dat maar tegen hem, van nu is mama een beetje te moe om dat te zeggen, maar achter Pasen zien we wel, ik denk dat dat heel wijs is, nu gaan we dat afronden, moeders voor moeders moet nog, maar ik ga eerst naar haar ...

Bijlage 17: Al dan niet huiswerkschriftjes gebruiken (groep 1, BK15)

na de pauze heb ik nog een paar mededelingen te doen en rond dat huiswerk dat er de vorige keer is meegegeven

Ghislaine: van wat?

allé dat is goed dat ge dat zo goed gemaakt hebt

(iedereen lacht)

proficiat (lachend)

Ghislaine: ik weet al niet meer over wat dat het gaat, moesten wij huiswerk maken?

co-begeleidster: hebben jullie geen schriftje zoals in den Durpel?

nee, dat is waar, ik ga dat ook invoeren

Ghislaine: in een schoolagenda

moeten wij ons excuseren bij ons kinderen?

Nathalie: ah ja dat is juist

Ghislaine: ja juist

(ook anderen bevestigen)

ah ja juist, ziet ge het, ik ga jullie schriftjes kopen (lacht)

Nathalie: ah zeg

(verschillende lachen)

en elke keer als er iets mee naar huis moet genomen worden, dan vraag ik 'schrijf dat er in', zodat ge daar dan thuis wat mee kunt bezig zijn

Nathalie: (onverstaanbaar) bij PM (winkelnaam)

nee, dat kost te veel, die van PM die kosten te veel, ik ga schriftjes in de ZM halen

(iedereen lacht)

Nathalie: ik denk dat daar geen schriftjes niet meer zijn, het is al bijna juni he

Ghislaine: maar de M, daar hebben ze alles

ziet eens wat weerstand (lacht)

Ghislaine: ja, amai zeg

wel of geen schriftjes?

Ghislaine: ik wil wel, voor mij is dat goed, allé ja

Ilseke?

Ilse: dat is hetzelfde

gij hebt weerstand he Marie?

Marie: ja

(lacht) zou je het gebruiken? Want anders dan doen we die kosten niet he?

Nathalie: wij gebruiken dat altijd, schrijven we daar niet in, dan geven we ze volgend jaar mee naar 't school

(iedereen lacht)

Ghislaine: het is nu wel niet de bedoeling dat ons gasten er oefeningskes gaan in maken

Nathalie: waar moeten we dat dan leggen om dat niet te vergeten?

awel ja daar beginnen we he, ja, ja, dat is waar

Lutgarde (OM): en als er dan (onverstaanbaar)

(verschillende tegelijkertijd)

in die zak van jullie kinderen steken

(verschillende tegelijkertijd)

Ghislaine: gelijk een kinderboekje

Monia: het zal dan een schrift zijn voor hem

gho die wilt ook niet (lacht), *die wilt ook niet*

Ghislaine: daar komen staatsgeheimen in te staan

ja maar als ge ja zegt, dan moet ge er ook iets mee doen he

Monia: ja, ja

want de Keerkring is niet zo rijk

Monia: dat is niet van dat huiswerk of

het is om dat een klein beetje wakker te houden

Lutgarde (OM): dan kunt ge daar zelf al eens iets inschrijven als ge thuis zit en een vraag opkomt

Iris: het is maar drie keren niet meer

het is maar drie keren niet meer, ja, ja

...

Bijlage 18: Werken met het gedrag van een kind in de groep (groep 1, BK03)

ik ga efkes terug naar Sara, je zoon is een jaar zeker he?

Sara: ja

wat vindt ge nu het moeilijkste bij hem? dus de omgeving zegt 'hij is rustig', maar ik zeg 'hij is eigenlijk helemaal niet rustig', wat moet er, wat is er moeilijk nu met hem?

Sara: het moeilijke dat is dat prullen

Iris: ah maar dat is normaal he

Rita (OM): dat is de leeftijd

ja, laat Sara nog eens uitspreken

Sara: ja, en ook hij heeft echt wel een zwak voor de technologie, hij kan niet van de tv blijven, de video, de radio, echt van alles

en hoe reageert ge dan?

Sara: hij moet daar af blijven (lacht)

en hoe probeert ge dan die grens te stellen?

Sara: em, hem terug zetten op zijn speelmat of op zijn handjes kloppen (haar kind neemt ondertussen een koek, wat hij niet mag) ah, neen, neen, nee

wat dat ge nu doet Sara, wat vindt ge daarvan?

Rita (OM): dat was perfect

ah

Sara: (lacht) he, nee

prachtig

(Sara neemt zelf stuk koek)

hij mag niet, maar de mama wel

(verschillende moeders lachen) *zegt eens iets, zegt eens iets, allé kom aan*

Tania: ik doe dat thuis ook met mijn zoon

ja

Tania: als ik een koek durf pakken, dan is hij daarmee weg, maar ik laat die gewoon maar doen, ik wordt daar niet kwaad op of zo want

Kelly: ik doe dat niet met mijnen kleinen, ik doe dat met mijn kat altijd

Sara: nee maar als ge die een hele dag laat doen en een doos koeken voor zijnen neus zet, dan is die koekendoos op, maar dan eet die 's middags niet

Rita (OM): ah nee, dan is zijn maag vol van die koeken, dat kan ook niet

Sara: maar hij moet weten wat dat eten is en wat dat snoepen is

en is het normaal dat gij nu die koek opeet en hij niets heeft?

Sara: maar hij heeft daarjuist zijn koeken al gehad he, hij heeft twee volle koeken gehad

Annemie: ik ken dat, ik at dus gewoon niet meer he, ik ben heel veel afgevallen, ik nam voor mezelf gewoon genen tijd niet meer, ik vergat te eten

alles ten dienste van de kinderen?

Annemie: ja

Kelly: als mijn zoon kleiner was dan deed ik zo, 'kijkt pakt hier een koekske, één voor u, één voor mij, is de doos op, dan is het gedaan, maar wij hebben alle twee evenveel gehad'

(verschillende lachen)

Kelly: ah ja

doet jullie dat niets dat zij alleen koeken zit te eten en dat kind niet?

Rita (OM): (lachend) ja want die zit er op te kijken

Annemie: ja mij wel

ja wat doet jullie dat?

Enya: ik zou het niet kunnen

Luna: ocharme (lacht)

Tania: ik zou dat niet kunnen, als ik thuis koeken eet met mijn zoon

gij zou een stukske afgeven en gij?

Luna: ik zou, als een kind een koek eet, dan zou ik mee een koek eten, eet mijn kind geen, dan zou ik ook genen koek eten, snapt ge, ik zou dat samen

Ghislaine: dat was ze wel eigenlijk aan het doen he mannen
(verschillende bevestigen)

Ghislaine: maar omdat ze het aan het uitleggen was
(verschillende bevestigen, door elkaar)

Rita (OM): dat is ook waar

Kelly: en gelijk hoe dat ze zegt, hij heeft al twee koeken gekregen

Rita (OM): weet ge wat dat ge in het vervolg zou doen, ge steekt uwe koek in uwe mond en praat (doet voor alsof ze met volle mond praat)
(iedereen lacht)

hebt ge dat gehoord, he, want gij hebt hier nu een serieuze demonstratie gegeven he Sara?

Sara: ah ja

(verschillende lachen)

het is toch wel waar he?

Sara: ah, nee he (tegen kind)

tussen de 1 en de 2 jaar, jullie kinderen, als ze tussen de 1 en de 2 jaar, diegenen die dat al de ervaring gehad hebben, vinden jullie dat een gemakkelijke leeftijd?

Ghislaine: amai nee

Nathalie: nee, maar ik vind geen enen leeftijd gemakkelijk

Ghislaine: elke leeftijd brengt iets met zich mee

wat is zo typisch aan die leeftijd tussen 1 en 2 jaar?

Ghislaine: dat ze alles ontdekken, overal aanzitten

Nathalie: ze beginnen te ontdekken

allé vertel het haar eens

Annemie: dat ze alle kasten uithalen

luistert gij maar (tegen Sara)

Annemie: alle kasten uitladen, alles ontdekken, em, chocomousse uit de ijskast pakken als ge efkes naar het wc gaat, open doen, uitsmeren

Ghislaine: de stap van het kruipen naar het lopen
(verschillende door elkaar)

Luna: ook continu achter uw gat lopen

Annemie: en den oudste tegen de jongste

Ghislaine: ja maar ze heeft er maar 1

Annemie: en kaka, kaka opeten, den enen was proper aan het worden
niet door elkaar

Rita (OM): niet zonder de mama kunnen, dat is een heel, heel groot ding van die leeftijd vind ik

Sara: gij hebt die thuis gehouden en zo
maar wel gehecht aan moeder en vader

Rita (OM): ja

hoe gaat ge daarmee om, met een kind dat heel den dag, in ons ogen, last verkoopt? wat dat wel bij een normale ontwikkeling van dat kind hoort, want een kind kan maar leren door ervaring, hoe gaat ge daarmee om?

Rita (OM): geduldig zijn

Kelly: als dat (onverstaanbaar) dan zou ik zeggen, ik zal er mij efkes bijzetten en dan er mee spelen en er u een tijd mee bezig houden en als hij dan gaan slapen is, dan zou ik zeggen, nu is het de moment, nu kan ik het één en ander gaan doen

Enya: weet ge wat dat bij ons ook geholpen heeft, dat is ze efkes van de kast weg te halen
dat is Kelly, Kelly, dat is u, Kelly, zo hebt'e'gij dat gedaan he?

Kelly: ja, ja

ja, de volgende

Enya: ze mogen bij mij ook niet de kasten opdoen en uitladen en zo, maar wij hadden twee kastjes die boven stonden, waar dat niets inzat en dan hebben wij speelgoed van haar daar in gedaan

Rita (OM): ja

Enya: en die wist dat is mijn kast en daar mocht ze alles insteken, allé dat van haar en dat heeft echt goed geholpen, ze kwam aan niets niet meer aan, alleen aan die kast

Annemie: dat is goed

Rita (OM): (knikt bevestigend)

maar hebt ge dat, was dat, was dat voldoende dat ge dat ene keer zei van dat is uw kast en dat is mijn kast

Enya: dat moest ge niet veel keren zeggen
neen?

Enya: ze stond daarbij en ze kon dan zelf die kasten open doen, maar dat leek op, dat was ons kast vroeger, dus, voor haar dat was oh ik mag in kast van mama en papa
wie moest dat veel keren zeggen? voor dat ze luisterden?

Ghislaine: constant

Nathalie/ Annemie /Tania: (bevestigen)

Nathalie?

Nathalie: maar dat is toch ergens, iets wat dat ge een kind verbiedt, allé verbied uw eigen, verbied uw man eens iets, of uw eigen, hetgeen dat ge niet moogt, dat doet ge het liefste he, ja

?: ?

Ghislaine: maar die onthouden dat niet he

Rita (OM): nee

Ghislaine: ge moogt dat zeggen van ge moogt dat niet doen en een beetje verder dan zijn ze het alweer vergeten he

Rita (OM): ja

Ghislaine: dus daarmee *ja*

Ghislaine: dat is constant blijven herhalen van dat mag niet

ja, hoeveel keren, 2000 keren?

(verschillende lachen)

Ghislaine: daar komt ge nog niet mee toe

Luna: minstens

Ghislaine: en dat blijft duren, tot dat ze groot zijn

?: (lacht)

Rita (OM): en dan moet ge nog zeggen, dat mag niet

Luna: en dan worden ze 18 jaar of zo en dan is het van ja maar dat mag niet
en wat vond ge daarjuist als ze die grens stelde van haar gedrag naar hem?

Nathalie: goed, want hij pakte niet, ze heeft die grens getrokken en gezegd niet (onverstaanbaar)

Rita (OM): en vooral, ze zoekt oogcontact met dat kind

(verschillende): ja

Rita (OM): ze doet zo (vinger beweegt kin naar zich toe) en ze kijkt recht in zijn ogen, dat is heel goed

?: ?

Ghislaine: plus dan nog eens dat ze zijn hoofd vasthoudt, of hare vinger onder zijn kin

Rita (OM): ja

Sara: ja omdat hij echt in mijn richting zou kijken (onverstaanbaar) de salontafel, alle ik weet niet hoe dat jullie dat doen, maar bij ons ligt dat ook altijd vol met rommel

Bijlage 19: Overzicht van de inhoudelijke thema's van groep 1, BK05

Kindgedrag / kindproblematiek:

jongen wil liever meisje zijn

homo-zijn

meedoen aan seksspelletjes met buurmeisje

zelfbevredigend gedrag

impact seksueel gedrag van vader op kinderen

zich afschermen voor bijvoorbeeld moeder of zus (bv. badsituatie)

Ouder-kindrelatie

wat hebben kinderen nodig?

moeilijke communicatie (bv. over seksualiteit)

omgaan seksueel gedrag van de partner: bespreken met K (?)

omgaan met 'betrap't worden, betekenis voor kind?

impact van seksuele relatie op kinderen

hoe omgaan met: . kind dat aandacht wil

. kind dat niet luistert

. schaamtegevoel van kind op zijn/haar lichaam

. kind dat liever een meisje dan een jongen wil zijn

belang nabijheid Moe-K (op schoot nemen)

opstelling van de ex-partner van man tegenover de eigen kinderen

Partnerrelatie:

liefde en seksualiteitsbeleving

zelfbeeld (cf. moeilijkheden in de seksuele relatie met partner)

weerspiegeling relatie met partner (liefde, knuffelen, warmte,...) en wat men thuis in de kindertijd bij de eigen ouders gezien heeft?

omgaan met seksueel gedrag (ook buitenechtelijke relatie) van partner?

Derden:

omgaan met seksuele zelfbevrediging door 'derde': hulp zoeken (?)

Gezinscontext:

huisvesting

financieel: problemen met huur van een garage, problemen voor deelname aan culturele activiteiten

Hulpverlening:

noodzaak hulp therapiecentrum (cf. seksuele spelletjes met buurmeisje)?

respectvolle opstelling t.a.v. hulpverlening

School:

belangrijk voor prestaties van de kinderen

Functioneren van de groep

open met elkaar praten (niet kwetsend)

Volgende bijeenkomst:

kinderen die moeilijk luisteren en geen gezag aanvaarden

kinderen die problemen hebben met dik zijn

Praktisch:

adressenlijst groepsleden

informatie over deelname culturele activiteit

Bijlage 20: Overzicht van de inhoudelijke thema's van groep 3, BK06

Kindgedrag / kindproblematiek:

gezondheidsproblemen kind

van huis wegblijven (overnachten bij vriend) en leugens van tienerdochter

al dan niet zelfstandig wonen aankunnen (cf. geen geld, werk)

pesten: . o.w.v. uiterlijke karakteristieken en wie men als persoon is

. verschil tussen kinderen onderling van het gezin o.w.v. niet van dezelfde vader

. reactie van kind op pesten (cf. eigen kindertijd: hoe daarmee omgegaan?

afreageren, spijbelen, gebruik van geweld in gezin van oorsprong)

. impact van gepest worden op resultaten

verschil tussen jongens en meisjes

negatief gedrag van anderen overnemen (cf. school)?

Ouder-kindrelatie:

moeilijkheid begrenzen van kinderen

omgaan met negatief gedrag van kinderen (bv. speelgoed afnemen, dingen nemen waarmee het niet mag spelen)

verschil in aanpak bij moeder/vader

wat is opvoeden? (cf. eigen opvoeding?)

tijd om te 'leren' opvoeden

Gezinscontext:

financiële beperking - 'geven' aan kinderen

Hulpverlening:

consulenten/ jeugdrechtbank: opvolging minderjarigen die onder toezicht staan

belang van therapie voor kind

School:

opvolging al dan niet aanwezigheid van kinderen/jongeren

bevoegdheidsovertreding (?): jeugdrechtbank contacteren zonder medeweten van de ouders

negatieve communicatie over prestaties van kinderen (bv. 'slordig')

hoe als ouder met school/leerkracht communiceren en impact daarvan op de school en de kinderen

omgaan met pesten op school

impact verandering van leerkracht op functioneren van kind

Functioneren van de groep

gemoedstoestand deelnemers (bij start bijeenkomst)

deelname aan het groepswerk van ouders met 17 à 18 jarige kinderen?

omgaan met reactie van deelnemers op aanwezig kind

Bijlage 21: Taakomschrijving van de groepsbegeleidster door de deelnemers

	Mom 2				Mom 1	Mom 1
	groep 1 n=12	groep 2 n=6	groep 3 n=8	Totaal n=26	deeln n=30	deeln. + afh. n=40
<i>activiteiten</i>						
klaar staan, er zijn	8	1	1	10	-	-
iemand waarmee je kan praten	1	1	4	6	12	14
luisterend oor	5	1	5	11	9	10
begrip voor vraag, probleem	5	1	0	6	1	1
troosten, hart onder de riem steken	2	1	0	3	-	-
praktisch advies, raad of oplossing geven	4	3	6	13	11	14
informatie	0	0	0	0	4	5
inzicht in vraag, probleem	1	1	0	2	1	1
stimuleren om zelf oplossing te vinden	4	1	2	7	2	2
inbrengen van eigen ervaringen	2	0	0	2	-	-
<i>subtotaal activiteiten</i>	32 (59%)	10 (66,7%)	18 (85,7%)	60 (66,7%)	40 (48,2%)	47 (50,5%)
<i>persoonlijke uitstraling</i>						
iemand zonder vooroordelen	1	0	0	1	0	0
eerlijk en oprecht, niet rond de pot draaiend	4	0	0	4	0	0
iemand die je kan vertrouwen, vertrouwen geeft	0	1	1	2	0	0
<i>subtotaal persoonlijke uitstraling</i>	5 (9%)	1 (6,7%)	1 (4,7%)	7 (7,8%)	-	-
<i>specifiek inzake groepsgebeuren</i>						
thema's voor bijeenkomst aanreiken	1	0	0	1	4	4
alles goed laten verlopen	1	1	0	2	4	5
groeps gesprek leiden	4	2	0	6	14	15
opvangen van problemen, strubbelingen in de groep	1	0	1	2	6	6
iedereen (ook zwakkeren) aan bod laten komen	1	0	1	2	8	9
reactie, hulp van deelnemers uitlokken	2	0	0	2	-	-
niet correcte info of adviezen van groepsleden bijsturen	1	0	0	1	3	3
iedereen zichzelf laten zijn, geen bemoeienis	-	-	-	-	3	3
gericht op vooruitgang van iedereen	1	0	0	1	1	1
alert zijn voor mensen met moeilijkheden	2	0	0	2	-	-
iedereen erbij laten horen	3	1	0	4	-	-
<i>subtotaal groepsgebeuren</i>	17 (31%)	4 (26,7%)	2 (9,5%)	23 (25,6%)	43 (51,8%)	46 (49,5%)
<i>totaal</i>	54 (100%)	15 (100%)	21 (100%)	90 (100%)	83 (100%)	93 (100%)

Bijlage 22: Reflectie van de groepsbegeleidster op haar eigen functioneren (groep 1, BK07 en BK13)

Rita (OM): gij hebt daarvoor geleerd, dus hoe gaat ge daarmee om, met zo'n gevoelens tegenover mensen waarmee dat ge het moeilijk hebt?

awel Rita (OM), daar moet ik echt over nadenken, ik em (stilte), ik probeer altijd te zoeken naar wat er achter dat gedrag van die persoon schuil gaat, ik probeer dat te bevragen, ik probeer dat te doen op een niet kwetsende manier, want inderdaad, Nathalie, ik vind dat prachtig van u dat gij zegt, god ik kan die niet kwetsen, want ze is al zo gekwetst

Nathalie: ik ben zo niet, want ik ben eigenlijk één met twee gezichten en ik weet dat van mijn eigen, ik kan u misschien niet verdragen, maar gij gaat dat niet zien bij mij, maar ik heb zo het gevoel, dat dat naar die persoon niet meer gaat blijven lukken

Ja, ja, dat is heel wijs van u dat gij dat bij uzelf ontdekt, van hier moet ik voorzichtig mee omgaan in die groep, want ik ga uit den bol gaan. Ik vind dat al heel knap. En dat uit den bol gaan, dat gaan we nu hier leggen in de groep. Dat dat niet gebeurt, maar dat ge wel zegt wat dat ge te zeggen hebt. Dat is heel belangrijk, als we willen verder gaan met deze mensen in de groep. Ik hoop dat ik dat ook doe naar jullie toe. Ge moet het mij zeggen als ik het niet doe, dat ik zeg wat dat ik te zeggen heb. Als ik iets zie dat niet kan naar de opvoeding van de kinderen toe vooral, dat ik dat ook zeg. En ik hoop ook dat ik dat niet op een kwetsende manier doe. Maar soms, ik ben ook maar een mens, weet ik dat ik onbewust misschien wel iemand kwets en daarvoor zitten we niet hier. We zijn hier om mekaar niet te kwetsen. We zijn allemaal al zo gekwetst door het leven. En dat is het, iets dat bij mij daar achter schuilt zo van, hoe komt dat nu dat die zo in die slachtofferrol blijft zitten. Niet dat dat bij mij niet is, dat is bij mij ook soms dat ik denk, maar dan, dan kom ik bijna, mijn zelfbeheersing en een groot hart komt naar boven en uw verstand tegelijkertijd dat ge zegt van ow, dat moet hier wat in evenwicht blijven. En dan probeert ge dat zo een klein beetje in evenwicht te houden. Maar ik vind het wel heel belangrijk, zeker met mensen gelijk jullie, we gaan hier samen een weg tot in juni, dat we het zeggen tegen mekaar, want zelf groeit ge daarvan, maar die persoon ook.

Nathalie: ja

Gij leert hoe dat ge op een fatsoenlijke manier uw gedacht kunt zeggen en zij groeit, want ze weet, oh ik, die mensen zijn eerlijk naar mij toe ...

'... ik wil ook nog iets zeggen, vorige keer is het wat uitgelopen, dat was geen half twaalf, dat was 12, chance dat gulder dat niet erg vindt, maar (lacht), maar zo mag het niet, dat is ook geen goed voorbeeld dat ik geef naar jullie toe, dat is niet, dat heeft te maken met grenzen, met mijn grenzen natuurlijk, waar dat ik het ook soms moeilijk mee heb, zeker als ik met jullie bezig ben, ja omdat ik dat werk met jullie ook zo belangrijk vindt en zo graag doe en, en, ineens is dan die klok daar, ik zou graag hebben dat ge mij mee zou helpen, als het kwart na elf is, zegt ge (knipt met vingers) dat we kunnen afronden, goed? ik ga het ook proberen mee in het oog te houden, maar ge weet dat ik er niet altijd in luk, na de pauze gaan we eerst beginnen met dat van moeders voor moeders op punt te stellen, want dat is vorige keer de reden geweest dat dat allemaal zo wat uitliep, hebt'e' gulder daar last van als wij over tijd gaan? (iedereen knikt nee)'

Bijlage 23: Terugblik op het groepswerk door de groepsbegeleidster (groep 1, BK18)

Proficiat mensen voor jullie moed en de kracht die jullie uiteindelijk bij elkaar gevonden hebt. Dat vond ik zo mooi, hoe dat deze groep, hoe jullie het met elkaar gesteld hebben. We hebben het gehad over jaloezie, wantrouwen, vergeven, welke man willen jullie, geven en nemen, leren hulp aanvaarden, leren naar jullie zelf kijken en in jullie eigen om te zien wat er mis of goed ging. In de groep ging het ook over grenzen stellen met kinderen en vroegen jullie zich af hoe het zo ver kunnen komen is. Ook leren jullie emoties te richten op degenen waarop dat ze te richten zijn, en niet naar iemand die daar helemaal niets mee te maken heeft, kwam aan bod. We hebben geleerd wat missehandelingen zijn. Dat heb ik hier ook op een gegeven moment gezegd, dat jullie zeiden 'ah ja, eigenlijk zijn dat missehandelingen'. We hebben over huisvesting gebabbeld, he Bianca. Druppeltje per druppeltje gaat dat wel in orde komen. We hebben over onze schulden geklapt, over faalangst bij onze kinderen, over normale ontwikkeling. Mensen, we hebben heel hard gewerkt. En ik zeg het nog eens, jullie leven is niet niks geweest. Een geluk dat die tafels hier sterke poten hebben, want deze tafels hebben wat te dragen. Maar mensen, ik zeg het nog eens, ik ben heel blij dat ik jullie in de groep erbij had. Ik weet van mezelf dat het soms niet altijd zo heel gestructureerd was. Niet zoals in de school. Een stuk is dat onbewust vanuit mezelf, maar een stuk is dat ook wel bewust omdat ik vond 'jullie komen hier op de eerste plaats'. En soms werd er dan wat dooreen gebabbeld, ik heb geprobeerd om dat zo goed en zo kwaad in goede banen te leiden. Soms voelde ik mezelf soms wel wat te veel champetter, maar dat moest.

Nathalie: Ik vind dat jij weinig gezegd hebt als champetter (lachend).

Ja maar toch hoor.

Nathalie: We staan allemaal op den boek bij haar (lachend).

Maar sorry voor de mensen dat ik zonder dat ik het wist, een beetje streng geweest ben, want ik denk wel dat ik dat gedaan heb.

Luna: (knikt nee)

Jawel, jawel, als ik zo achteraf terugkijk, mijn excuses. ... Weten jullie wat ik ook zo goed vond aan jullie? Jullie hebben gekozen om naar hier te komen, ik heb dat in het begin als we startten ook gezegd, maar jullie hebben niet voor mekaar gekozen. En op een gegeven moment heb ik dat allemaal in gang zien schieten. Ook geen roddels, dat is zalig. In deze groep heb ik jullie daarop geen enen keer moeten aanspreken. Dat is waar he Luna? En dat is maar door jullie, jullie hebben dat gedaan van op die manier met elkaar om te gaan. Dus ik vind het wel een goeie groep en jullie ook. Ik zeg hier vandaag heel veel goede dingen, maar ik vind dat dat vandaag ook eens mag gezegd worden. Ik denk dat we tijdens de groep mekaar ook dikwijls geconfronteerd hebben of ontmoet hebben, dat we dikwijls gezegd hebben van 'he nee, dat vind ik niet goed, dat is verkeerd, dat konden jullie ook'.

Monia: Maar ik vind het leven is een leerproces en de ene staat daarin al een beetje verder dan de andere. Ik vind dat ge dat van mekaar moet kunnen accepteren.

Dat hebben jullie hier heel goed gedaan en ik hoop dat jullie dat ook naar jullie kinderen toe doen. Zeker als je een paar kinderen hebt waarvan je ziet 'oh die moet ik anders aanpakken dan die'. Want we zijn hier toch wel bijeen gekomen om rond de opvoeding van kinderen te praten, dus mannekes 'tjing' (toast) en daarna moet ik nog iets zeggen...

Bijlage 24: Vergelijking BSS-scores van de onderzoeksgroep op Mom 2 en de vergelijkingsgroep (vrouwen) van de BSS (Jansma & Klugkist, 1997)

Schaal	Mom 2			Vergelijkingsgroep BSS (vrouwen)			z	2-zijdig sign.
	n	gemid	sd	n	gemid	sd		
1. Woonsituatie	26	13,19	3,94	463	15,7	2,8	-4.5667	0.0000
2. Financieel	26	8,15	6,11	463	13,9	4,7	-6.2339	0.0000
3. Werksituatie	6	15,33	3,44	463	14,3	2,9	-0.8728	0.3828
4. Relatie partner	22	11,23	4,32	463	14,7	2,8	-5.8173	0.0000
5. Relatie kinderen	25	12,08	3,23	463	13,1	3,1	-1.6452	0.0999
6. Relatie moeder	17	9,53	4,32	463	13	3,8	-3.7657	0.0002
7. Relatie vader	14	12,5	3,9	463	12,6	3,6	-0.5738	0.5661
8. Relatie verwanten	24	11,08	3,51	463	13,3	3,4	-3.1939	0.0014
9. Relatie vrienden	24	13,67	2,37	463	15,1	2,6	-2.7007	0.0069
10. Fysieke omgeving	26	11,15	3,84	463	14,6	3,1	-5.6684	0.0000
11. Relatie familie	24	10,63	3,46	463	13	3	-3.9333	0.0001
12. Relatie totaal	26	11,62	1,86	463	13,7	2	-5.3147	0.0000
13. Gedrag	25	11,84	4,88	463	7,5	4,9	4.4286	0.0000

Bijlage 25: Reden(en) voor deelname en de gerapporteerde uitkomsten

Domeinen	Reden(en) voor deelname (n=26) (uitgedrukt in %)	Uitkomsten (n=26) (uitgedrukt in %)
Persoonlijk functioneren	12	85
Opvoedingsaanpak	25	69
Opvoedingsbeleving	3	62
Beeldvorming hulpverlening	1	54
Inzicht in de opvoeding	3	54
Kindgedrag	12	27
Huishoudelijke organisatie	1	23
Partnerrelatie	3	19
Contacten hulpverlening	-	15
Relatie familie, vrienden enz.	3	15
Administratie	-	12
Schoolsituatie	3	8
Financiële situatie	-	8
Huisvesting	-	8
Gezondheid kinderen	-	4
Doorbreken sociaal isolement	13	
Sociaal netwerk uitbreiden, groepsleden	4	65
iets voor anderen betekenen	13	

Bijlage 26: Gemiddelden en standaarddeviaties voor NVOS-schalen voor de deelnemers op Mom 1 en Mom 2 en de normgroepen van de NVOS (Wels & Robbroeckx, 1996)

NVOS	Onderzoeksgroep		Normgroepen NVOS												
	Mom1		Medisch Kinderdagverblijf		Residentiele groep		Ambulante groep		Controlegroep						
	N	gemid	sd	N	gemid	sd	N	gemid	sd	N	gemid	sd			
Ac	29	2,27	0,86	215	2,28	0,9	36	2,4	0,9	136	2,13	0,87	234	1,4	0,49
Aa	29	2,61	0,81	215	2,68	0,88	36	3,27	0,97	136	2,5	0,82	234	1,71	0,56
Pr	29	3	0,75	215	2,91	0,9	36	3,4	0,86	136	2,59	0,84	234	1,94	0,6
Si	29	2,83	0,92	215	2,86	0,97	36	3,59	0,96	136	2,67	0,86	234	1,71	0,6
Ki	29	2,99	0,85	215	3,08	0,89	36	3,5	0,89	136	2,68	0,82	234	2,01	0,7
Al	29	2,84	0,82	215	2,78	0,94	36	2,8	0,91	136	2,55	0,93	234	1,88	0,75
Pl	29	2,23	0,6	215	2,3	0,89	36	2,46	0,98	136	2,33	0,9	234	1,57	0,53
Go	29	2,83	0,84	215	2,62	0,89	36	2,97	1,08	136	2,46	0,95	234	1,76	0,65
B-deel	29	3,9	1,45	210	4,7	2,16	36	5,94	2,45	136	4,86	1,68	234	2,38	0,94
In	29	2,75	0,52	111	2,48	0,75	34	2,04	0,88	47	2,37	0,64	166	2,01	0,59
Va	29	2,47	0,48	111	2,26	0,73	36	2,32	0,76	47	2,3	0,73	166	2,12	0,61
Ad	25	2,86	1,01	76	2,26	0,89	34	1,98	0,81	39	2,09	0,78	159	1,99	0,87
Mo	29	2,92	0,79	111	3,01	0,87	36	3,42	0,97	47	2,64	0,88	166	1,92	0,71
To	29	2,62	0,76	111	2,53	0,73	36	2,48	0,8	47	2,18	0,71	166	2,14	0,67
Ma	29	3,36	0,59	111	3,64	0,61	36	3,69	0,83	47	3,63	0,63	167	3,86	0,58
WIV	29	3,12	0,71	96	2,71	0,88	33	2,47	0,96	47	2,7	0,75	147	2,17	0,61
WIH	29	2,92	0,79	96	2,98	0,93	36	3,46	0,9	47	3,05	0,95	167	1,93	0,67
In	29	3,47	0,68	110	3,46	0,9	35	3,83	0,53	47	3,4	1	167	2,32	0,79
Ex	29	2,87	0,64	110	2,92	0,73	34	3,35	0,77	47	2,49	0,74	167	1,89	0,61

Bijlage 27: Vergelijking van de gemiddelde begin- en eindscores op de NVOS per groep

Groep 1

Omschrijving van de schalen		Start		Einde		df	t-waarde	P ₁ -zijdig
		groeps- werk		groeps- werk				
		\bar{x}	sd	\bar{x}	sd			
A Subjectieve gezinsbelasting	acceptatie	2,43	0,97	2,16	0,76	10	1.75	0,0557
	aankunnen	3,06	0,45	2,55	0,65	10	3.01	0,0066
	problemen hebben	3,34	0,54	2,96	0,65	10	2.60	0,0133
	situatie anders willen	3,35	0,61	2,70	0,59	10	3.38	0,0035
	kind is belasting	3,30	0,59	3,12	0,67	10	0.78	0,2271
	er alleen voor staan	2,98	0,81	2,64	0,54	10	1.27	0,1162
	plezier hebben	2,44	0,49	2,45 ^a	0,57		a	
	goede omgang	3,25	0,67	3,05	0,69	10	1.75	0,2060
P ₁ -zijdig								
B.	ervaren opvoedingsbelasting	4,73	1,62	3,36	0,67	10	3.52	0,0028
P ₂ -zijdig								
C. Attributies m.b.t. huidige opvoedings- situatie	inspanningen zelf en partner	3,05	0,44	2,83	0,66	10	1.20	0,2591
	vaardigheid	2,76	0,44	2,62	0,36	10	1.34	0,2085
	aandeel partner	3,13	0,89	3,2	0,83	7	-0.39	0,7057
	moeilijkheidsgraad	3,25	0,55	3,04	0,52	10	1.33	0,2126
	toeval/lot	2,53	0,69	2,52	0,71	10	0.15	0,8811
P ₂ -zijdig								
D. Hulpver- wachting	mate van tevredenheid	3,17	0,58	2,38	0,43	10	-1.19	0,2603
	wil tot verandering	3,27	0,68	2,85	0,55	10	1.61	0,139
	wil tot hulp	3,15	0,98	3	0,66	10	0.57	0,582
	interne hulpverwachting	3,72	0,76	3,35	0,56	10	1.27	0,2318
	externe hulpverwachting	3,11	0,63	2,76	0,54	10	1.61	0,1385

^a Bevindingen tegengesteld aan de verwachtingen.

Groep 2

Omschrijving van de schalen		Start groepswerk		Einde groepswerk		df	t- waarde	P ₁ -zijdig
		\bar{x}	sd	\bar{x}	sd			
A Subjectieve gezinsbelasting	acceptatie	2,13	0,88	1,96	0,75	5	0.50	0,3192
	aankunnen	2,57	0,49	2,32	0,66	5	1.39	0,1120
	problemen hebben	2,83	0,85	2,62	0,81	5	2.22	0,0384
	situatie anders willen	2,45	0,94	2,25	0,99	5	1.04	0,1730
	kind is belasting	3	1,12	2,74	1,00	5	1.23	0,1369
	er alleen voor staan	3,5	0,87	2,71	0,91	5	2.53	0,0261
	plezier hebben	2,03	0,69	2,13 ^a	0,87		a	
	goede omgang	2,43	0,54	2,48 ^a	0,76		a	
P ₁ -zijdig								
B.	ervaren opvoedingsbelasting	3,5	0,84	3,67 ^a	1,97		a	
P ₂ -zijdig								
C. Attributies m.b.t. huidige opvoedings- situatie	inspanningen zelf en partner	2,52	0,43	2,56	0,38	5	-0.27	0,7955
	vaardigheid	2,49	0,41	2,23	0,41	5	1.40	0,2205
	aandeel partner	3,07	1,42	3,07	1,03	5	0.00	1
	moeilijkheidsgraad	2,93	1,08	2,57	0,81	5	1.33	0,2395
	toeval/lot	2,78	1,01	2,92	0,96	5	-0.69	0,5228
P ₂ -zijdig								
D. Hulpver- wachting	mate van tevredenheid	3,17	0,44	3,64	0,44	5	-1.77	0,1369
	wil tot verandering	3,39	0,31	2,64	0,43	5	3.91	0,0113
	wil tot hulp	2,92	0,25	2,36	0,36	5	4.15	0,0089
	interne hulpverwachting	3,46	0,34	3,15	0,48	5	1.10	0,3197
	externe hulpverwachting	2,92	0,46	2,67	0,37	5	1.28	0,2552

^a Bevindingen tegengesteld aan de verwachtingen.

Groep 3

Omschrijving van de schalen		Start groepswerk		Einde groepswerk		df	t-waarde	P ₁ -zijdig
		\bar{x}	sd	\bar{x}	sd			
A Subjectieve gezinsbelasting	acceptatie	2,39	0,91	2,44 ^a	0,68		a	
	aankunnen	2,34	1,22	2,57 ^a	0,56		a	
	problemen hebben	3,04	0,87	3,04	0,58	7	0.02	0,4938
	situatie anders willen	2,94	0,97	2,96 ^a	0,81		a	
	kind is belasting	2,96	1,01	3 ^a	0,66		a	
	er alleen voor staan	2,59	0,48	2,13	0,23	7	2.38	0,0246
	plezier hebben	2,33	0,72	2,35 ^a	0,7		a	
	goede omgang	3,03	0,95	3,03	0,83	7	0.00	0,5
P ₁ -zijdig								
B.	ervaren opvoedingsbelasting	3,63	1,19	3,63	2,13	7	0.00	0,5
P ₂ -zijdig								
C. Attributies m.b.t. huidige opvoedings-situatie	inspanningen zelf en partner	2,66	0,57	2,94	0,85	7	-1.56	0,1622
	vaardigheid	2,03	0,38	2,43	0,35	7	-3.06	0,0185
	aandeel partner	2,23	0,6	2,77	1,02	5	-1.47	0,2027
	moeilijkheidsgraad	2,86	0,8	2,96	0,66	7	-0.68	0,5154
	toeval/lot	2,77	0,83	2,67	0,43	7	0.53	0,614
P ₂ -zijdig								
D. Hulpverwachting	mate van tevredenheid	3,4	0,53	3,59	0,64	7	-1.77	0,1196
	wil tot verandering	3,1	0,88	3	0,88	7	0.44	0,6733
	wil tot hulp	2,71	0,91	2,79	0,82	7	-0.50	0,6353
	interne hulpverwachting	3,27	0,76	3,07	0,82	7	1.27	0,2430
	externe hulpverwachting	2,82	0,73	2,61	0,47	7	1.20	0,2701

^a Bevindingen tegengesteld aan de verwachtingen.

Bijlage 28: Vergelijking van de gemiddelde begin- en eindscores op de NOSI

Groep 1

Schalen		Start groepswerk		Einde groepswerk		df	t- waarde	P ₁ -zijdig
		\bar{x}	sd	\bar{x}	sd			
Ouderdom	Competentiegevoel	21,82	2,32	18,64	1,91	10	3,74	0,0019
	Rolrestrictie	15,73	1,42	14,36	1,91	10	1,94	0,0408
	Hechting	13,27	1,55	12,27	1,95	10	1,91	0,0422
	Depressie	19,82	2,68	18,64	2,87	10	1,17	0,1339
	Gezondheid	11,73	1,55	11,18	1,78	10	1,32	0,1078
	Sociale isolatie	13,73	2,76	13,82 ^a	1,83	a		
	Huwelijksrelatie	11,75	2,71	11,75	1,83	7	0,00	0,5000
	OUDERTOTAAL	108,45	7,02	100,54	8,50	10	3,95	0,0013
Kinddom	Aanpassing	16,27	2,05	16,18	1,54	10	0,32	0,3780
	Stemming	16,45	2,07	15	1,95	10	4,28	0,0008
	Afleidbaarheid	19,82	3,52	19,18	3,97	10	0,84	0,2092
	Veeleisendheid	17,09	1,37	16	2,36	10	2,06	0,0333
	Positieve bekrachtiging	12,73	2,10	11,64	2,84	10	1,71	0,0593
	Acceptatie	16,91	3,11	17,45 ^a	2,88	a		
	KINDTOTAAL	99,27	9,62	95,45	12,97	10	2,11	0,0304
	TOTAAL	207,73	14,92	196	19,93	10	3,20	0,0047

^a Bevindingen tegengesteld aan de verwachtingen.

Groep 2

Schalen		Start groepswerk		Einde groepswerk		df	t- waarde	P ₁ -zijdig
		\bar{x}	sd	\bar{x}	sd			
Ouderdom	Competentiegevoel	17,83	2,14	17,33	1,21	5	0,56	0,2982
	Rolrestrictie	15,33	3,93	14,67	2,94	5	0,88	0,2103
	Hechting	11	1,67	11,17 ^a	3,12	a		
	Depressie	19,50	3,08	18,50	2,59	5	1,29	0,1266
	Gezondheid	12,50	3,33	11,83	1,72	5	0,76	0,2419
	Sociale isolatie	14,33	1,97	14,17	4,96	5	0,12	0,4564
	Huwelijksrelatie	13	2,53	12,17	2,99	5	2,08	0,0462
	OUDERTOTAAL	103,50	15,46	99,83	12,22	5	1,50	0,0970
Kinddom	Aanpassing	15,33	3,08	16 ^a	3,63	a		
	Stemming	15,83	2,93	14,50	2,51	5	1,35	0,1177
	Afleidbaarheid	16,33	5,95	16,83 ^a	3,06	a		
	Veeleisendheid	16,17	4,07	14,83	3,97	5	1,35	0,1177
	Positieve bekrachtiging	11	2,10	10,83	1,17	5	0,42	0,3476
	Acceptatie	15,67	3,01	16,67 ^a	2,07	a		
	KINDTOTAAL	90,33	14,75	89,67	9,52	5	0,30	0,3892
TOTAAL	193,83	27,45	189,50	19,15	5	1,03	0,1756	

^a Bevindingen tegengesteld aan de verwachtingen.

Groep 3

Schalen		Start groepswerk		Einde groepswerk		df	t- waarde	P ₁ -zijdig
		\bar{x}	sd	\bar{x}	sd			
Ouderdom	Competentiegevoel	18	2,88	17,63	3,58	7	0,37	0,3615
	Rolrestrictie	14,75	3,41	15,13 ^a	2,53	a		
	Hechting	11,50	2,67	11,50	2,88	7	0,00	0,5000
	Depressie	18,38	3,25	19,50 ^a	2,88	a		
	Gezondheid	12,13	2,03	10,25	2,31	7	2,38	0,0246
	Sociale isolatie	16,38	2,50	13,88	2,95	7	2,27	0,0288
	Huwelijksrelatie	10,33	2,88	10,83 ^a	1,72	a		
	oudertotaal	101,88	13,55	99	12,27	7	0,83	0,2168
Kinddom	Aanpassing	16,75	2,60	17 ^a	3,93	a		
	Stemming	14,88	1,36	15,63 ^a	3,16	a		
	Afleidbaarheid	20,38	3,81	20	3,93	7	0,32	0,3783
	Veeleisendheid	15,63	2,67	15,63	2,33	7	0,00	0,5000
	Positieve bekrachtiging	12,38	2,67	12,88 ^a	3	a		
	Acceptatie	17,25	2,60	17,25	2,71	7	0,00	0,5000
	Kindtotaal	97,25	12,17	98,38 ^a	16,27	a		
TOTAAL		199,13	24,67	197,37	27,41	7	0,23	0,4121

^a Bevindingen tegengesteld aan de verwachtingen.