

Groeikansen voor mensen in armoede

**Een operationeel trajectmodel
met als institutioneel kader
de opleiding
voortraject ervaringsdeskundige
in armoede en sociale uitsluiting**

Informatiemap

Frans Spiesschaert

stand van zaken
25 februari 2010

Hoezeer deze informatiemap schatplichtig is aan de ideeën die Céline Luyten in de loop der jaren ontwikkelde, valt moeilijk onder woorden te brengen. Vast staat dat zonder haar concrete ideeën over een emancipatiegericht traject voor mensen die in armoede opgroeiden, deze informatiemap nooit geschreven had kunnen worden. Mijn bijzondere dank en waardering gaan dus in de eerste plaats uit naar haar.

Voorts wens ik ook een woord van dank te richten aan Luc Couvreur, Sofie Baeckeland, Machteld De Blicck, Jasmien Nemegeer en Sandra Carlier voor hun inbreng bij het tot stand komen van deze informatiemap.

Met de steun van



Copyright © 2010 De Link vzw.

Deze informatiemap draagt de auteursrechtelijke bescherming van de Creative Commons-licentie Naamsvermelding-GelijkDelen. De integrale tekst van deze licentie en een verkorte versie ervan zijn te vinden op de volgende internetadressen:

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/be/legalcode.nl>,

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/be/deed.nl>.

De inhoud van deze informatiemap wordt hiermee vrijgegeven aan de gemeenschap en mag daarom gekopieerd, verspreid en aangepast worden, mits vermelding van de bron, zonder mogelijkheid van verhaal tegenover de oorspronkelijke auteurs en met inachtneming van de voorwaarde dat het resultaat blijft beantwoorden aan deze voorwaarden en dus vrij blijft voor de gemeenschap.

Inhoudsopgave

1	Inleiding	9
1.1	Situering	10
1.2	Ontstaansgeschiedenis	11
1.2.1	Groei­kracht kan ontsloten worden	12
1.2.2	Een zichtbare maatschappelijke behoefte	13
1.2.3	Een gericht ontwikkelingsplan	14
1.2.4	Interferenties	15
1.3	Gebruikswaarde van de informatiemap	16
1.4	Aanvullende coaching is noodzakelijk	17
1.4.1	Ingroeikansen voor beginners	18
1.4.2	Samen kunnen kijken naar situaties	19
1.4.3	Een passende verhouding met cursisten vinden	20
1.4.4	Aangrijpende ervaringen kunnen plaatsen	20
1.4.5	Ruimte voor specifieke ervaringsdeskundige facetten	21
2	Theoretische fundering	25
2.1	Oog voor de binnenkant van armoede	25
2.1.1	De binnenkant en structurele armoedebestrijding	25
2.1.2	Empowerment als kernbegrip	28
2.2	Armoede en sommige van zijn effecten	29
2.2.1	Gevoelens	29
2.2.2	Kennis en vaardigheden	31
2.2.3	Een onbekende wereld	33
2.3	Gevolgen voor de doelstellingen	33
2.3.1	Kracht vrij maken	34
2.3.2	Wijsheid ontdekken	34
2.3.3	De cursist staat centraal in de doelbepaling	36
2.3.4	De actieve cursist staat centraal bij de doelrealisatie	38
2.4	Gevolgen voor de aanpak	42
2.4.1	Een thematische aanpak	42
2.4.2	Procesgericht werken	46
2.4.2.1	Het gevoelsaspect als startpunt	46

Inhoudsopgave

2.4.2.2	Procesgericht vragen stellen	49
2.4.2.3	Stil staan en terugkijken	51
2.4.3	Aandachtspunten in de procesbegeleiding	52
2.4.3.1	Complementaire begeleidersrollen	53
2.4.3.2	Zelfwaardegevoel is de krachtigste motor	54
2.4.3.3	De cursist is de stuurman van zijn proces	55
2.4.3.4	Groei en het klimaat in de groep	58
2.4.3.5	Binding en afhankelijkheid	60
2.4.4	Belang van het hier en nu	62
2.4.4.1	Het hier en nu als ervaringsmateriaal	62
2.4.4.2	Storingen hebben voorrang	65
2.4.5	Groepssamenstelling	67
2.4.5.1	Homogene groepen	68
2.4.5.2	Heterogene groepen	69
2.5	Gevolgen voor het voorstellen van het voortraject	70
2.6	Gevolgen voor de kwaliteit van procesbegeleiders	72
2.6.1	Betrokken nieuwsgierig	72
2.6.2	Met besef van eigenwaarde	74
2.6.3	Passend zorgzaam	76
2.6.4	Betrouwbaar als collega	78
3	De themagestuurde werkwijze	81
3.1	Focus op de innerlijke kant	83
3.2	Bestaansrecht voor elk verhaal	86
3.3	Focus op het eigen functioneren	88
3.4	Aandacht voor verbinding	90
3.5	Afgeschermdde ervaring bespreekbaar maken	92
3.6	Inzicht als beoogd leereffect	95
3.7	Oefenen in het toepassen van inzichten	96
3.8	De bevragende procesbegeleider	98
3.9	De functie van theoretische inzichten	102
4	De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”	105
4.1	Introductie	105
4.1.1	De start	105
4.1.2	De volgende dagen	108
4.1.3	Nadere kennismaking	111
4.1.4	Perspectieven en verwachtingen	112
4.2	Het thema “veiligheid”	113
4.2.1	Groepsontwikkeling	113

4.2.2	Een veilig leertraject	114
4.2.3	Betrouwbaar zijn en respectvol handelen	116
4.2.4	Afspraken maken en hanteren	117
4.2.5	Het belang van de begeleidersrol	119
4.2.6	Sleutelfiguren als veiligheidselement	121
4.3	Het thema “ik en de andere”	121
4.3.1	Inleiding in basisconcepten communicatie	122
4.3.2	Inductieve werkwijze	122
4.3.3	Deductieve momenten ter aanvulling	126
4.3.4	Concepten hanteren zonder ze te benoemen	128
4.3.5	Tegen de achtergrond van armoede	129
4.4	Het thema “wat ik over mezelf wil delen”	130
4.5	Het thema “onbeantwoorde vragen”	133
4.5.1	Een nauw verband met armoede	133
4.5.2	Oplijsten van de vragen	134
4.5.3	De vragen clusteren	136
4.6	Thema’s vanuit de groep	136
4.6.1	Het thema “relaties”	137
4.6.1.1	Afbakenen	137
4.6.1.2	Een methode van werken	138
4.6.1.3	Met het onderzoek van start gaan	139
4.6.1.4	Waardevolle relaties	141
4.6.1.5	Een verdere stap in het onderzoek	143
4.6.1.6	Over relatieconflicten en aangeleerde verwachtingen	145
4.6.1.7	Ervaringen en ervaringskennis	146
4.6.1.8	Het thema afronden	148
4.6.2	Het thema “anderen helpen”	148
4.6.2.1	Een schat aan ervaringsmateriaal	150
4.6.2.2	Toepassen van theoretische kaders	151
4.6.2.3	Nieuwe inzichten verkennen	152
4.7	Het thema “wat dit jaar voor mij betekend heeft”	154
5	De module “Nederlands eindniveau 1”	157
A	Bijlage: Officiële basisdocumenten	159
A.1	Opleidingsprofiel	159
A.2	Leerplan	159

1 Inleiding

In september 2008 ging voor de eerste maal in twee centra voor basiseducatie binnen het leergebied maatschappij-oriëntatie een *Voortraject Ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting* van start.

Het feit dat de centra basiseducatie vanaf dan een rol begonnen te spelen in de opleiding valt te begrijpen als een verdere stap in het proces van definitieve verankering in de reguliere onderwijsstructuren van de opleiding tot ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting.

Voor de centra basiseducatie betekende dit een eerste kennismaking met een opleiding die zich van andere opleidingen onderscheidt, doordat ze zich uitdrukkelijk richt tot mensen met armoede-ervaringen en een aanpak hanteert waarin instrumentele en expressieve¹ aspecten met elkaar verbonden worden.

Aansluitend bij de hierboven geschetste ontwikkelingen op het gebied van onderwijsorganisatie en vooral omwille van het unieke karakter van deze specifieke opleiding, wilde De Link gaarne een extra inspanning leveren om de door haar ontwikkelde competentie ter beschikking te stellen. Dit is in de eerste plaats de functie van de hier voorliggende informatiemap.

Deze informatiemap wil aan procesbegeleiders ondersteuning bieden bij de concrete begeleiding van voortrajecten. Meer bepaald kunnen zij hierin een suggestie vinden voor een mogelijke jaarplanning en inspiratiemateriaal voor een thematisch georiënteerde uitwerking van de module onderzoek van kansarmoedesituaties (hoofdstuk 4).

Deze informatiemap bevat geen fiches van uitgeschreven specifieke di-

¹We ontleen deze begrippen aan het onderzoek *Bruggen over woelig water* [Thys e.a. 2004] dat een beter inzicht trachtte te verwerven in wat voor mensen in armoede mogelijke hefboomen zijn om aan die armoede te ontsnappen. Voorbeelden van instrumentele hefboomen zijn opleiding, werk en inkomen. Bestaansrecht genieten, eigenwaarde ervaren en een algemeen emotioneel welbevinden zijn voorbeelden van expressieve hefboomen. Persoonlijke relaties en een sociaal netwerk kunnen zowel ondersteunend zijn op emotioneel vlak als een instrumentele betekenis hebben. Het onderzoek toonde aan dat bij mensen die in armoede opgroeiden enkel daar waar instrumentele en expressieve factoren elkaar wederzijds versterken, de kans reëel wordt dat de armoedespiraal doorbroken kan worden.

1 Inleiding

dactische methodieken. In deze voortrajecten is het belang ervan eerder beperkt en daarenboven is het in onderwijs- en opleidingsmiddelen niet ongebruikelijk dat leerkrachten en educatieve werkers hun kennis over dit soort leermiddelen met elkaar delen.

Wat voor een goede begeleiding van deze voortrajecten wel van groot belang is, is een degelijk inzicht in de fundamenteen waarop deze unieke opleiding gebouwd is. Het is vanuit een kennis van deze fundamenteen dat procesbegeleiders de bekwaamheden kunnen ontwikkelen die voor dit soort groepen vereist zijn. We staan er dan ook grondig bij stil in hoofdstuk 2.

Vanuit deze fundamenteen krijgt men ook zicht op de krachtlijnen die vorm geven aan de themagestuurde werkwijze die in deze opleiding gehanteerd wordt. De specificiteit van de doelgroep en de specificiteit van de opleiding geven ook een heel karakteristieke invulling aan het themagestuurde werken. Dit komt aan bod in hoofdstuk 3.

Maar eerst willen we in deze inleiding nog wat achtergrondinformatie geven bij de betekenis en het ontstaan van dit opleidingstraject. Voorts geven we aan welke de gebruikswaarde van de voorliggende informatiemap kan zijn en staan we stil bij waarom het voor begeleiders van dit opleidingstraject zo wezenlijk is om via coaching een vorm van ondersteuning te kunnen krijgen.

1.1 Situering

De benaming van de opleiding laat er geen twijfel over bestaan dat dit opleidingsjaar in de eerste plaats bedoeld is als een voortraject voor de in het volwassenenonderwijs ingerichte opleiding tot *ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting*. Toch achtte men het mogelijk dat wie dit opleidingsjaar volgt, ook andere perspectieven voor ogen zou hebben. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het gebruik van de woorden ‘onder meer’ en ‘zoals’ in onderstaand citaat uit de toelichting bij het opleidingsprofiel.

“In het voortraject wordt diepgaand gewerkt met kansarmoede-ervaringen van de cursisten zodat deze ervaringen onder meer bruikbaar worden voor verdere reflectie en koppeling met theoretische kaders van de beroepsopleiding. Ook het werken aan veiligheid in de groep is een belangrijk item in het voortraject omdat dit een noodzakelijke voorwaarde is om zich kwetsbaar te kunnen opstellen. De persoonlijke en maatschappelijke vorming van dit voortraject legt de basis tot participeren en verder leren.

1.2 Ontstaansgeschiedenis

Een oorzaak, maar tegelijkertijd ook een gevolg van armoede en sociale uitsluiting, is het gebrek aan slaagkansen in het initieel onderwijs. De grote meerderheid van de doelgroep gaat laaggeschoold door het leven. Daardoor worden hun slaagkansen in onder meer de beroepsopleiding ‘Ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting’ ook gehypothekeerd. In het voortraject wordt aan noodzakelijke startcompetenties gewerkt om slaagkansen te hebben in aansluitende opleidingen, zoals de beroepsopleiding ‘Ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting’.” [Ministerie Onderwijs 2008, p. 3].

Hierop inhakend groeide bij een aantal centra voor basiseducatie het idee om dit voortraject jaarlijks in te richten, dus ook in de jaren dat daar in het volwassenenonderwijs geen opleiding tot ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting op aansluit. Dit laatste is per Vlaamse provincie slechts eens in de drie jaar het geval.

1.2 Ontstaansgeschiedenis

Door het initiatief te nemen om ook zogenaamde *brede voortrajecten*² in te richten, kunnen de centra voor basiseducatie beantwoorden aan een aantal maatschappelijke noden die in de loop van de jaren in de rand van de opleiding tot ervaringsdeskundige en mede dankzij het bestaan van die opleiding, duidelijker zichtbaar geworden waren.

Met het oog op deze noden broedde De Link overigens reeds geruime tijd op een passend traject waarmee ook niet-cursisten-ervaringsdeskundigen baat zouden kunnen hebben. Er leefde dus het idee om een of ander traject te ontwikkelen waarmee een ruimere doelgroep van mensen in armoede zijn voordeel zou kunnen doen.

In de volgende paragrafen gaan we nader in op de ontstaansgeschiedenis van dit idee en op de ontwikkelingen die geleid hebben tot het voorliggende opleidingstraject waarover u in deze map meer informatie vindt.

²de term ‘brede voortrajecten’ verwijst hier naar het feit dat cursisten in zo een geval dit traject niet volgen als een voortraject dat vooraf gaat aan de opleiding tot ervaringsdeskundige, maar wel als een opstap naar een breder scala van mogelijkheden die erop kunnen aansluiten, onder meer diverse opleidingen, maar ook tewerkstelling en zelfs een betere levenskwaliteit in het algemeen.

1 Inleiding

1.2.1 Groeikracht kan ontsloten worden

Een belangrijke datum in die ontstaansgeschiedenis is zonder twijfel het jaar 1999. In dat jaar zag op initiatief van De Link vzw. de eerste opleiding tot ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting het licht in het volwassenenonderwijs. De daaropvolgende jaren werd de opleiding verder ontwikkeld en verfijnd op basis van ervaringen uit de praktijk. De belangrijkste wijzigingen kwamen er op neer dat de krachtlijnen die van bij de start richtinggevend waren voor de opleiding, nog veel centraler kwamen te staan. Het persoonsgerichte karakter van de opleiding is daarbij ongetwijfeld een van de meest in het oog springende kenmerken.

Het feit dat de opleiding tot ervaringsdeskundige zo uitgesproken persoonsgericht opgevat is, heeft een dubbele reden. Enerzijds is het zo dat de ervaringsdeskundige zijn ervaringsdeskundigheid opbouwt vanuit zijn persoonlijke armoede-ervaring. Anderzijds is het even belangrijk dat er aandacht is voor het feit dat een leven in armoede tot blokkades leidt, die onder meer iemands mogelijkheden om te leren ernstig hypothekeren. Ook die blokkades moeten aangepakt worden.

Welke, soms spectaculaire, effecten het wegwerken van dit soort blokkades kan hebben, was reeds vroeger duidelijk geworden. In de ouderwerkgroep van de armoedevereniging *De Cirkel* [De Cirkel 1996] met de betekenisvolle naam *De Barst*, had men daar al voorbeelden van gezien. Het zijn niet toevallig de ervaringen uit die tijd, die de eerste kiemen gelegd hebben van wat dan later de opleiding tot ervaringsdeskundige geworden is [Cocquyt en Vanden Berghe 2009].

En eens de opleiding tot ervaringsdeskundige effectief van start gegaan was, werd het voor de procesbegeleiders al zeer snel duidelijk dat ook die opleiding een aanzienlijke impact heeft op de persoonlijke groei van de betrokken cursisten. Hun ervaringen binnen de opleiding lagen daarmee volledig in de lijn van wat men voordien reeds in *De Barst* vastgesteld had.

Over die impact spreken cursisten en oud-cursisten zich overigens geregeld expliciet uit. Ze geven dan aan dat de opleiding tot ervaringsdeskundige van heel grote betekenis was voor hun persoonlijke ontwikkeling [Spiesschaert e.a. 2008, p. 177-179]. Velen blijven die gunstige effecten zelfs ervaren, jaren nadat ze de opleiding beëindigden.

De gunstige invloed van de opleiding wordt door externen bevestigd. Gezinsleden van cursisten zijn daarin bijvoorbeeld erg formeel. Ook voor verenigingen waartoe cursisten behoren, voor hulpverleners die hen begeleiden en voor diensten waarmee ze contact hebben, zijn de effecten vaak

1.2 Ontstaansgeschiedenis

duidelijk zichtbaar. In het onderzoek *Bruggen over woelig water* kwam dit effect van de opleiding eveneens ter sprake. De onderzoekers meldden dat de cursisten die in hun onderzoek betrokken waren, de opleiding als een keerpunt in hun leven aanduiden. Onder invloed ervan gingen de cursisten bijvoorbeeld anders aankijken tegen vooruitkomen in het leven.

“De opleiding [tot ervaringsdeskundige] lijkt dus wel een belangrijke factor in de definitie van vooruitgaan. Hun definitie is gunstiger voor een mogelijke opwaartse sociale beweging dan die van hun niet-deelnemende lotgenoten. Een positieve onderwijservaring maakt dat zij onderwijs als een belangrijk aspect zien om vooruit te gaan. Ook zelfontplooiing en levenskwaliteit nemen ze op in hun definitie.” [Thys e.a. 2004, p. 67].

Volgens het onderzoek zou dit te maken kunnen hebben met de unieke combinatie van instrumentele en expressieve elementen die in de opleiding verenigd worden en die een krachtige impuls kunnen geven aan de opwaartse sociale mobiliteit van de betrokkenen. Soms wordt daarom wel eens gezegd dat iedereen die in de diepe armoede leeft, het recht zou moeten hebben om een dergelijk emancipatietraject te doorlopen.

Uit al deze ervaringen en vaststellingen komt naar voor dat het onderzoek van de eigen geschiedenis voor de betrokkenen leidt tot inzichten in wat met hen gebeurt en zodoende de nodige ruimte maakt om opnieuw stappen te kunnen zetten in het leven. Voor mensen met een geschiedenis in armoede, kan het onderzoek van die geschiedenis blijkbaar een belangrijke hefboom zijn voor het ontsluiten van vastzittende groeikracht.

1.2.2 Een zichtbare maatschappelijke behoefte

Daartegenover staat dat slechts een heel selecte groep de opleiding tot ervaringsdeskundige kan volgen. Zelfs mocht het aantal opleidingsgroepen in de toekomst opgetrokken worden, dan zou dit nog niets fundamenteels wijzigen aan deze vaststelling. Bovendien wenst niet iedere persoon die in armoede leeft, de functie van ervaringsdeskundige uit te oefenen.

Met een methodiek met een aanzienlijk potentieel inzake het ontsluiten van groeikracht, werd dus slechts een eerder beperkt bereik gerealiseerd. In die zin kan men begrijpen dat het bestaande aanbod niet volledig tegemoet kwam aan wat de maatschappelijke behoefte terzake was. Signalen vanuit diverse hoeken bevestigden dit.

Zo was Kind en Gezin, de Vlaamse openbare instelling voor hulp en advies over welzijn van kinderen, reeds langere tijd vragende partij voor

1 Inleiding

een op de opleiding tot ervaringsdeskundige geïnspireerde toepassing voor haar gezinsondersteuners die niet in aanmerking komen voor de hoger genoemde opleiding. Die is immers enkel toegankelijk voor mensen uit de generatiearmoede. In 2008 heeft deze instelling intern voor een aantal van haar gezinsondersteuners een vergelijkbaar emancipatiegericht traject georganiseerd.

In toenemende mate zag de VDAB, de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding, zich geconfronteerd met werkzoekenden die behoren tot de zogenaamde kansengroepen. Begin 2008 was hun aandeel reeds opgelopen tot meer dan 70% van het totaal aantal werkzoekenden. Aangezien armoede niet geldt als een kansengroepcriterium, is het onduidelijk hoeveel werkzoekenden een verleden in armoede meedragen. Toch is het voor de trajectbegeleiders en andere medewerkers van de VDAB duidelijk dat sommigen onder hen eerst nood hebben aan iets anders dan bemiddeling of beroepsopleiding, willen ze later via dit standaardaanbod van VDAB een kans op slagen maken om op de arbeidsmarkt terug een reëel perspectief te ontwikkelen.

Vanuit de organisatie *Bind-Kracht*, een samenwerlingsverband dat streeft naar kwaliteitsverbetering van de hulpverlening aan mensen in armoede, kwam het signaal dat de coaches waarmee zij werkt, wellicht hun voordeel zouden kunnen halen uit een steviger gelegde basis. Deze coaches zijn personen die zelf in armoede geleefd hebben en ingeschakeld worden in het vormingsaanbod van de organisatie.

Diverse Centra voor Volwassenenonderwijs spraken de overtuiging uit dat sommige van de kandidaat-cursisten die zich aanmelden voor bepaalde opleidingen in de personenzorg, zoals bijvoorbeeld voor de opleiding Jeugd en Gehandicaptenzorg, eerst nood hebben aan iets anders alvorens ze met een reële kans op slagen de opleiding van hun keuze kunnen aanvatten.

1.2.3 Een gericht ontwikkelingsplan

Tegen de achtergrond van deze zichtbare maatschappelijke behoefte en vanuit de met de opleiding tot ervaringsdeskundige opgebouwde expertise, overwoog De Link reeds enige jaren om een traject te ontwikkelen dat los staat van die opleiding. Op die manier zouden immers meer mensen de kans krijgen om groeikracht te putten uit een begeleid onderzoek van de eigen ervaringen.

Toch is dit idee nog lange tijd blijven sluimeren, meer bepaald tot begin 2008. In de afrondingsfase van een ander project zijn toen de eerste concrete onderzoekswerkzaamheden aangevat, die kaderden in een actieplan

1.2 Ontstaansgeschiedenis

dat uiteindelijk moest leiden tot een concreet experiment terzake. Het feit dat Cera en VDAB aangaven een project te willen ondersteunen, gericht op het invullen van de hiervoor geschetste maatschappelijke behoefte, was daar niet volledig vreemd aan.

De onderzoeksdoelstelling luidde als volgt: het blijkt dat de opleiding tot ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting ook erg betekenisvol is voor de persoonlijke emancipatie van de cursisten. Daarom willen we nagaan of het mogelijk is om een traject te ontwikkelen dat beperkt is in de tijd en dat toch tot vergelijkbare resultaten kan leiden op persoonlijk vlak. Hierdoor zouden mensen die in armoede leven, maar niet de opleiding tot ervaringsdeskundige volgen, ook de kans krijgen om voor zichzelf op persoonlijk en professioneel vlak nieuwe perspectieven te ontwikkelen.

Belangrijke stappen in de geplande werkzaamheden waren: het expliciteren van de eigen inzichten; het expliciteren van de met de opleiding tot ervaringsdeskundige opgebouwde knowhow; het toetsen van de eigen inzichten en deskundigheid aan vergelijkbare praktijken; het uittekenen van een experiment.

Zowel op inhoudelijk als op methodisch vlak werd dus een uitgesproken procesmatige opbouw van de onderzoekswerkzaamheden vooropgesteld. Als vertrekpunt gold de schat aan kennis en inzichten die in De Link opgebouwd werd via de jarenlange ervaring met de opleiding tot ervaringsdeskundige. Daarna zou die kennis getoetst worden aan en verruimd met de opgedane kennis met verwante initiatieven in andere sectoren, zoals bijvoorbeeld in de sector van de geestelijke gezondheidszorg.

1.2.4 Interferenties

De uitvoering van deze plannen werd echter al snel doorkruist door nieuwe ontwikkelingen. Immers, toen de uitvoering van het ontwikkelingsplan nog in een prille beginfase was, kwam de zoektocht van het Departement Onderwijs naar een structurele verankering voor de opleiding tot ervaringsdeskundige in de bestaande onderwijsstructuren in zijn beslissingsfase.

Dit had belangrijke organisatorische implicaties. Het eerste jaar van de opleiding kreeg onderdak bij de Centra voor Basiseducatie, terwijl de drie erop volgende jaren een onderkomen vonden bij de Centra voor Volwassenenonderwijs.

Een rechtstreeks gevolg van het feit dat dit eerste jaar in een aparte institutionele context ingericht wordt, is dat het ook begeleid wordt door een andere procesbegeleiderstandem dan diegene die instaat voor de begeleiding van de drie erop volgende jaren. Daardoor komt dit eerste jaar

1 Inleiding

van de opleiding veel losser te staan van de drie erop volgende jaren. De cursistengroep die als groep de overgang maakt, wordt zo in de praktijk een van de belangrijkste factoren van continuïteit tussen het voortraject en de beroepsopleiding.

In de lente van 2008 werd duidelijk dat reeds in september van dat jaar de eerste voortrajecten van start moesten kunnen gaan in de centra voor basiseducatie. Vanaf dan werden de onderzoekscomponenten uit het hierboven geschetste ontwikkelingsplan grotendeels opgeborgen. De werkzaamheden werden geheroriënteerd naar het onderbouwen van de voortrajecten en de zogenaamde 'brede voortrajecten.' Het concreet ontwikkelen van het traject dat zou aangeboden worden, kwam volledig op de voorgrond te staan.

Sommige Centra voor Basiseducatie hadden immers zeer vlug hun intentie kenbaar gemaakt om ieder schooljaar opnieuw een voortraject aan te bieden, dus ook in de jaren dat daarop geen opleiding tot ervaringsdeskundige kon aansluiten. Zij hoopten op die manier de te ontwikkelen knowhow en de in te zetten middelen efficiënter en ruimer te kunnen aanwenden. Zij waren er bovendien van overtuigd dat die specifieke aanpak en knowhow op termijn ook zou kunnen afstralen op de werkwijze van andere opleidingen uit hun aanbod.

1.3 Gebruikswaarde van de informatiemap

Het specifieke karakter van het voortraject vereist van de procesbegeleiders en van de overige erbij betrokken educatieve medewerkers een zeer goede en uitgebreide kennis van de armoedeproblematiek. Ook is kennis nodig over wat er tijdens een proces van onderzoek naar de eigen ervaringen allemaal kan gebeuren en over wat daar de betekenis van kan zijn. Met het oog hierop bevat deze map ten behoeve van procesbegeleiders en educatieve medewerkers achtergrondinformatie over deze onderwerpen.

Bij een eerste lezing kan al deze informatie wat overweldigend overkomen. Misschien roept ze bij een toekomstige procesbegeleider zelfs twijfels op of hij wel in staat zal zijn aan de gestelde verwachtingen te beantwoorden. Wellicht is zo een gevoel moeilijk volledig te vermijden wanneer een dergelijke hoeveelheid aan informatie op je afkomt.

De ervaring leert echter dat, eens de stap naar de concrete praktijk gezet, het al bij al meestal wel meevalt. Daarenboven staat er coaching ter beschikking van de procesbegeleiders, zodat ze niet het gevoel moeten hebben aan hun lot overgelaten te worden. En bovenal lijkt het wei-

1.4 Aanvullende coaching is noodzakelijk

nig waarschijnlijk dat een project dat zo sterk uitgaat van de kracht van mensen, opeens twijfel als uitgangspunt zou nemen, als het gaat over de bekwaamheid van procesbegeleiders om hun taak tot een goed einde te brengen.

We willen sterk beklemtonen dat men deze informatiemap onmogelijk kan opvatten als een dwingend na te volgen handboek. Het proces van de cursisten en de noden van de groep geven immers richting aan wat procesbegeleiders op een bepaald moment in die specifieke groep het best kunnen aanbieden. Procesbegeleiders moeten er immers op gericht zijn om zo ondersteunend mogelijk te zijn voor de processen van de cursisten en van de groep. Geen enkele handleiding of map kan begeleiders dus ontslaan van de verantwoordelijkheid om elke dag opnieuw sturend te blijven optreden in functie van de groep en van het proces van elk van de cursisten.

Een begeleider gaat in deze voortrajecten samen met zijn cursisten op onderzoek uit, op zoek naar de mens in de mens. Dit is het meest wezenlijke aan het in proces gaan met cursisten. Waar een begeleider suggesties uit deze map te veel als voorschriften gaat gebruiken, bestaat het gevaar dat hij die aandacht voor de mens en zijn proces uit het oog verliest.

Om de focus op het proces te houden kan een procesbegeleider steun vinden in het bijhouden van een soort logboek. Daarin schrijft hij neer waarom hij op dat gegeven ogenblik deed wat hij gedaan heeft. Dit helpt de focus te houden op procesgerichte vragen: hoe kan ik iets los maken bij die bepaalde cursist? Hoe gaan we aan de slag met dit bepaald gegeven uit de ervaring van die bepaalde cursist? Door op die manier tewerk te gaan, wordt daarenboven de noodzakelijke toets vanuit armoede, die telkens opnieuw moet gemaakt worden, levendig gehouden. Het bijhouden van wat zich in de groep en bij elk van de cursisten afspeelt, is eveneens zeer handig om op langere termijn een overzicht te kunnen blijven behouden over de meest belangrijke groeiprocessen. Tenslotte is het een onmisbaar instrument met het oog op een grondige en vruchtbare coaching.

1.4 Aanvullende coaching is noodzakelijk

De in deze informatiemap voorgestelde thematische aanpak realiseren bij de doelgroep van mensen met armoede-ervaring is ook voor een ervaren procesbegeleider nog geen routineopdracht. Daarenboven heeft de sterke focus op procesgericht werken tot gevolg dat iedere groep anders evolueert. Een concrete toepassing in een concrete groep van de handvatten die in deze informatiemap geboden worden, vereist hierdoor een grote persoonlijke

1 Inleiding

inbreng vanwege de procesbegeleiders.

Een coaching op regelmatige basis die procesbegeleiders ondersteunt in het kijken naar de evolutie van de groep, naar de processen van cursisten en naar het eigen functioneren, is daarom onontbeerlijk. Procesbegeleiders kunnen het ook als erg steunend ervaren te weten dat een dergelijke coaching hen de veiligheid en de garantie biedt dat ze op elk ogenblik de wijze waarop zij de hen aangeboden aanwijzingen toepassen in functie van de uniciteit van de groep waarvoor ze staan, kunnen toetsen aan de visie van een externe waarnemer.

1.4.1 Ingroeikansen voor beginners

Coaching kan procesbegeleiders de nodige ondersteuning genieten bij het ingroeien in hun functie. Een beginnende procesbegeleider moet de nodige tijd en ruimte kunnen nemen om in zijn functie in te groeien. Dit geldt zowel voor een ervaringsdeskundige als voor een methodisch geschoolde procesbegeleider. Ook het samenspel tussen beide partners heeft tijd nodig om een goede balans te vinden.

Een procesbegeleiderstandem, bestaande uit twee mensen die nieuw zijn in het vak, heeft het daarom vaak moeilijk om al van bij de start een passende invulling te geven aan elk van de beide procesbegeleidersfuncties.

Een voorbeeld:

Het gebeurt wel eens dat aanvankelijk de functie van ervaringsdeskundige procesbegeleider onvoldoende uit de verf komt. Een mogelijke verklaring is dan dat de methodisch geschoolde procesbegeleider te veel een sturende rol opneemt, terwijl de ervaringsdeskundige zich eerder als een volgende partner opstelt.

Die aanvankelijke onderlinge opstelling kan zijn wortels hebben in hun beider voorgeschiedenis. Het betreft dan wellicht een methodisch geschoolde procesbegeleider die vanuit vroegere ervaringen wat vertrouwd kunnen worden is met zelfsturing en leiding geven. En wellicht heeft zijn ervaringsdeskundige collega in zijn voorgeschiedenis dan weer vooral baat gehad bij het aannemen van een volgende houding. Hulpverleners kunnen immers wel eens de neiging hebben om sturend op te treden en mensen in armoede

1.4 Aanvullende coaching is noodzakelijk

concrete opdrachten te geven, waardoor ze hen aanleren om een rol van volger op te nemen.

In het voorgaande voorbeeld blijft de beginnende ervaringsdeskundige procesbegeleider nog te veel zitten in zijn gekende positie van arme. Daardoor trekt hij zich wat naar de achtergrond terug en gaat hijeen volgende houding aannemen. Ook de methodisch geschoolde procesbegeleider uit het voorbeeld blijft vasthouden aan de patronen die hem vertrouwd zijn. Op die manier komen eigenlijk twee mensen samen wiens vertrouwde patronen uit het verleden perfect op elkaar aansluiten. Alleen is die vorm van aansluiting niet functioneel met het oog op een goede procesbegeleiding. De functie van ervaringsdeskundige procesbegeleider krijgt daardoor immers onvoldoende invulling.

Dit is uiteraard maar één voorbeeld om te illustreren dat een beginnende tandem tijd nodig heeft om op elkaar ingespeeld te geraken en tot een evenwichtige onderlinge verhouding te komen. In de praktijk zullen zich ook nog veel andere scenario's afspelen. Zo is het bijvoorbeeld ook niet ongewoon dat de methodisch geschoolde procesbegeleider zich vanuit een gevoel van respect voor zijn ervaringsdeskundige collega sterk op het achterplan tracht te houden. In dat geval zal het eerder de functie van methodisch geschoolde procesbegeleider zijn, die te weinig uit de verf komt.

Coaching kan in deze voorbeelden een aanzienlijke hulp zijn bij het kijken naar de zich aandienende patronen, naar hun herkomst en betekenis en naar de redenen waarom ze in deze context niet functioneel zijn.

1.4.2 Samen kunnen kijken naar situaties

Procesbegeleiders krijgen voorts via de coaching de kans om af te toetsen hoe je een bepaald thema in een bepaalde groep het best kan aanbrengen en bevragen. Een onervaren procesbegeleiderstandem zal het misschien moeilijk hebben om op het eerste gezicht chaotisch lijkende ervaringen van cursisten te ordenen, op zo een manier dat er inzichten aan gekoppeld kunnen worden.

In confrontatie met moeilijke vraagstukken bestaat het gevaar dat een procesbegeleiderstandem zijn toevlucht zal zoeken tot een voor hem vertrouwde, maar misschien weinig werkzame aanpak, indien er onvoldoende coaching ter beschikking staat.

Zo zou de tandem bijvoorbeeld vooraf een theoretisch kader aan de cursisten kunnen aanbieden en hen vervolgens uitnodigen om daarbij een

1 Inleiding

voorbeeld uit hun eigen ervaringen te zoeken. Of nog: vanuit een poging om zich respectvol op te stellen, zouden de procesbegeleiders misschien geneigd kunnen zijn om een uitgesproken luisterende houding aan te nemen. Maar vanuit die houding komen ze dan misschien niet meer tot het stellen van het soort vragen dat bij die specifieke groep de grootste kans biedt om echt naar de diepte te gaan. Die te grote schroom kan bijvoorbeeld gevoed worden door de vrees dat een dergelijk soort vragen de cursisten te veel zou kunnen bruuskeren.

Coaching biedt procesbegeleiders ook de kans erkenning te voelen en voeding te krijgen. Deze zaken kunnen en mogen ze niet van de cursisten verwachten. Maar tijdens coachings- en supervisiemomenten kunnen ze die wel krijgen van collega's en coaches.

1.4.3 Een passende verhouding met cursisten vinden

Soms gebeurt het dat procesbegeleiders niet goed weten hoe om te gaan met het feit dat de cursisten over hen het idee hebben dat zij alles op een rijtje hebben, dat bij hen alles achter de rug is, dat zijn geen problemen meer kennen. Ook de verwachting van cursisten dat een procesbegeleider op alles een antwoord weet kan bij deze laatste voor verwarring zorgen. Die verwarring kan nog groter worden als hij bijvoorbeeld moet vaststellen dat hij slechts een oppervlakkige kennis heeft over zaken zoals bewindvoering of collectieve schuldbemiddeling, zaken die onmiddellijk verband houden met de problematiek van armoede.

Het kan in zo een geval steunend zijn dat een coach kan verduidelijken dat zich als persoon authentiek opstellen veel essentiëler is voor een procesbegeleider dan over alle kennis beschikken. Niet over alle kennis moeten beschikken kan helpen om de verhouding met de cursisten minder ongelijkwaardig te maken. Daarenboven kunnen cursisten groeien in hun eigenwaardegevoel, wanneer blijkt dat zijzelf ook bepaalde zaken kunnen verduidelijken voor de procesbegeleider.

1.4.4 Aangrijpende ervaringen kunnen plaatsen

Wie als methodisch geschoolde procesbegeleider mensen begeleidt bij het onderzoek van persoonlijke ervaringen, zal zich wellicht uitgenodigd voelen om zelf ook op onderzoek uit te gaan naar zijn eigen geschiedenis. Een dergelijk onderzoek kan ook voor hem soms erg confronterend zijn.

Misschien stoot hij op pijnlijke ervaringen die nog onvoldoende een plaats hebben gekregen. Misschien komt hij tot de vaststelling dat het

1.4 Aanvullende coaching is noodzakelijk

beeld dat hij van armoede had, wel ver afstond van wat armoede werkelijk is, zodat hij in het verleden tegenover deze mensen vaak weinig passend gehandeld heeft. Of misschien komt hij tot de weinig flatterende vaststelling dat hij in het verleden ook zelf aan processen van sociale uitsluiting heeft meegewerkt.

Coaching kan in deze gevallen een hulp zijn bij het proces van het alsnog een plaats geven van deze elementen uit de persoonlijke geschiedenis van de procesbegeleiders.

Niet voor elke procesbegeleider is het contact met de cursisten even aangrijpend. Het gebeurt ook wel dat de confrontatie met een groep van mensen uit de generatiearmoede een procesbegeleider de bevestiging brengt dat hij het er ook vroeger niet zo slecht van afgebracht heeft in zijn contacten met deze categorie mensen.

1.4.5 Ruimte voor specifieke ervaringsdeskundige facetten

Het is belangrijk erover te waken dat de coaching steeds geboden kan worden door een tandem van twee coaches. Ook op het gebied van coaching is het samenspel tussen een methodisch geschoolde en een ervaringsdeskundige coach onontbeerlijk. De specifieke ervaringsdeskundige facetten van een procesbegeleiding moeten immers eveneens volwaardig ondersteund kunnen worden. Wat men daaronder kan verstaan, trachten we hierna wat meer te verduidelijken.

Een voorbeeld:

Voor een ervaringsdeskundige in opleiding is het noodzakelijk om het onderzoek naar de eigen levensgeschiedenis grondig te voeren. Daarin zijn namelijk de aanknopingspunten te vinden waaraan een aantal fundamentele inzichten kunnen opgehangen worden. Door de verbinding met de eigen geschiedenis krijgen die inzichten inhoud.

Eens men zich die inzichten echt eigen gemaakt heeft, is het niet meer nodig om aan de eigen geschiedenis te blijven vasthangen opdat die inzichten werkzaam zouden zijn en toegepast zouden kunnen worden. Ook zonder dat kan men dan verder. Hierdoor krijgt een ervaringsdeskundige procesbegeleider een grote vrijheid om zelf te kiezen hoeveel en welke elementen hij wanneer inbrengt vanuit zijn eigen

1 Inleiding

persoonlijke geschiedenis. Een ervaringsdeskundige procesbegeleider hoeft niet met het gevoel te zitten dat hij met zijn persoonlijke geschiedenis in zijn blootje moet staan .

Zich verplicht voelen om voortdurend zijn persoonlijk levensverhaal ter sprake te moeten brengen, kan door de ervaringsdeskundige ervaren worden als een aantasting van zijn privacy. Daarom wordt tijdens de opleiding tot ervaringsdeskundige aan cursisten gezegd dat ze het recht hebben om met respect om te gaan met hun levensverhaal. Dit levensverhaal is immers hun persoonlijk goed. En daarom wordt hen ook gezegd dat ze het recht hebben om er bij de uitoefening van hun functie niets over te vertellen, wanneer ze zulks verkiezen.

Maar tijdens de opleiding is het wel noodzakelijk om met de eigen geschiedenis te werken. Dat is nodig om er inzichten mee te kunnen verbinden. En zo is het te begrijpen dat het voor ervaringsdeskundigen niet altijd gemakkelijk is om er zich een beeld van te vormen hoe ze in het werkveld aan hun functie gestalte kunnen geven, zonder daarbij meteen ook hun persoonlijk levensverhaal prijs te geven. Zijn privacy beschermen kan voor een ervaringsdeskundige in functie dus soms een heel complexe zaak zijn.

Een ervaringsdeskundige coach is het best geplaatst om vast te stellen wanneer dit thema aan de orde is. Hij is ook de best geplaatste persoon om er gepaste ondersteuning bij te geven.

Er zijn nog heel wat andere thema's denkbaar die rechtstreeks verband houden met ervaringsdeskundigheid en die in de coaching een plaats moeten kunnen krijgen.

Een voorbeeld:

Ervaringsdeskundigen kunnen er soms enige moeite mee hebben om zich als ervaringsdeskundige te profileren. Daar kunnen verschillende redenen voor zijn. Een reden kan zijn dat men zijn privacy wil beschermen en zijn geschiedenis dus niet publiek wil maken. Een andere reden kan zijn dat men een zekere schaamte voelt over zijn armoede of over zijn verleden in armoede. Immers door het uitoefenen van

1.4 Aanvullende coaching is noodzakelijk

de functie van ervaringsdeskundige wordt het meteen een publiek gegeven dat de betrokkene zelf met armoede af te rekenen gehad heeft.

Armoede wordt iets om zich over te schamen als men onvoldoende kan ervaren dat er ook kracht in schuilt. Via het onderzoek van de eigen geschiedenis maakt een cursist in de opleiding tot ervaringsdeskundige een belangrijke opwaardering door. Waar bij hem eerst het ervaren van schaamte en schuld centraal staat, zal later het kunnen erkennen van de eigen kracht meer op het voorplan komen. Zeker niet bij iedere afstuderende cursist is dat proces van opwaardering van de eigen geschiedenis al volledig afgerond. Daardoor kan schaamte omwille van zijn voorgeschiedenis ook na het beëindigen van de opleiding nog aanwezig zijn.

Wie nog onvoldoende geëvolueerd is in die opwaardering, kan wel een goede tolk van de realiteit van armoede zijn en dus een goede ervaringsdeskundige, maar zal het moeilijker hebben om een goede procesbegeleider te zijn. Pas als men de rijkdom van zijn eigen geschiedenis voldoende heeft kunnen ervaren en die rijkdom ook heeft leren gebruiken, kan men ook andere mensen in armoede opwaarderen. Pas dan kan men er zelf toe bijdragen dat mensen in armoede op termijn op een meer evenwaardige manier in de samenleving kunnen staan.

Zeker beginnende ervaringsdeskundige procesbegeleiders kunnen op dit specifieke gebied nog een grote nood aan coaching en ondersteuning hebben. Dit wil echter geenszins zeggen dat aandacht voor de specifieke facetten van ervaringsdeskundigheid nadien minder noodzakelijk zou worden in de coaching.

De vorige paragrafen hebben duidelijk gemaakt dat een aanbod van coaching voor beide procesbegeleiders om meerdere redenen onontbeerlijk is. Een dergelijke coaching zal elementen van vorming, training en supervisie omvatten.

De voorliggende informatiemap en het aanbod van coaching zullen in de praktijk niet de enige kanalen zijn waar men ondersteuning en inspiratie vindt. Wellicht kunnen ook ervaringen uit andere groeigerichte initiatieven, voor zover ze zich baseren op een onderzoek van eigen ervaringen,

1 Inleiding

ondersteuning bieden en inspirerend werken voor procesbegeleiders en educatieve medewerkers.

2 Theoretische fundering

In deze informatiemap ontwikkelen we een thematische werkwijze als een bij uitstek geschikte aanpak voor de voortrajecten van de opleiding ervaringsdeskundige en voor de 'brede voortrajecten.' Het is een werkwijze die zich toespitst op een doelgroep van mensen met ervaring met armoede en sociale uitsluiting. De cursisten gaan in de voortrajecten aan de slag met hun persoonlijke ervaringen die zich situeren in een context van armoede.

Voor de procesbegeleiders is het daarom noodzakelijk om kennis te hebben van wat armoede inhoudt en tot wat het leidt. Hiermee vangen we dit hoofdstuk aan. Daarna trachten we te verduidelijken hoe dit zijn invloed heeft op de inhoud, de werkwijze en de begeleiding van dit trajectjaar.

2.1 Oog voor de binnenkant van armoede

Hoe de thematische werkwijze gestalte krijgt, heeft alles te maken met hoe armoede werkt en wat ze bij mensen teweeg brengt. We houden ons immers goed voor ogen dat we ons niet richten op de financiële en materiële kant van armoede, maar wel op de innerlijke kant ervan. Die is het gevolg van het feit dat armoede mensen uitsluit, mensen daardoor ook afsluit van de mogelijke hulpbronnen in hun omgeving en hen zelfs afsluit van de krachten en de mogelijkheden die ze in zich dragen.

Die innerlijke kant is een heel belangrijke component van de armoedeproblematiek, maar hij is van buitenaf moeilijk zichtbaar. Voor wie armoede zelf niet heeft meegemaakt, blijft dit facet van de dagelijkse realiteit van armoede en zijn grote impact zelfs voor altijd grotendeels onbekend terrein.

wat uitsluiting teweeg brengt

2.1.1 De binnenkant en structurele armoedebestrijding

Een rechtstreeks en heel concreet gevolg van het feit dat de binnenkant van armoede grotendeels onzichtbaar blijft, is dat men ook in wetenschappelijke kringen er geregeld ernstig aan twijfelt dat die binnenkant wel zo een wezenlijk facet van armoede is. De discussie daarover stond volop in de aandacht in de uitgave 2002 van het *jaarboek armoede en sociale uitsluiting*:

2 Theoretische fundering

“Moet er psychologie bij?” [Vranken 2002, p. 48]

vroeg men er zich af, waarna het antwoord luidde:

“Zonder dat we voorbijgaan aan de impact die toestanden van achterstelling en uitsluiting hebben op het zelfbewustzijn en de ontwikkelingskansen van mensen, blijven we ervan uitgaan dat een structurele invalshoek de beste garantie biedt om tot de kern van het armoedeprobleem door te stoten.” [Vranken 2002, p. 54.]

Vanuit een dergelijke visie zal men in de strijd tegen armoede volop inzetten op maatregelen op het vlak van sociale zekerheid, opleiding en tewerkstelling. Dit soort maatregelen zijn inderdaad een noodzakelijk instrument om armoede te voorkomen en terug te dringen. Maar toch blijken die maatregelen alleen voor een bepaalde groep van mensen in armoede niet te volstaan om de gewenste effecten op te leveren. Het gevaar bestaat dat de hierboven geschetste visie blind blijft voor deze wezenlijke beperking.

de binnenkant in
een structurele visie

Een structurele benadering van het armoedeprobleem hoeft nochtans geenszins in conflict te komen met benaderingen die het belang van de innerlijke component van de problematiek onderstrepen. Het psychologische aspect van de armoedeproblematiek kan in een structureel-sociologische benadering immers als een dimensie van de sociologische werkelijkheid gezien worden:

“Sociologie is één van de sociale wetenschappen. Wat zijn de specifieke kenmerken hiervan en wat is haar verhouding tot andere onderdelen van het sociaal onderzoek?

Andere sociale wetenschappen zoals archeologie, economie, demografie, rechtswetenschap, taalkunde, psychologie, logica bestuderen specifieke aspecten en beperkte gebieden van de menselijke activiteiten en verwezenlijkingen. [...] Deze wetenschappen proberen de wetten van een beperkt domein van het sociale leven te ontdekken en hebben bijgevolg noodzakelijkerwijze een eng en eenzijdig karakter.

Maar de sociologie daarentegen is niet onderverdeeld in domeinen die volledig los staan van elkaar. Haar ontwikkeling is bovendien niet opgedeeld in absoluut los staande stadia. Het menselijke leven is steeds ontwikkeld van bij haar ontstaan tot op heden. Iedere fase van de menselijke geschiedenis en haar sociale organisatie had een geïntegreerde samenstelling die afhankelijk was van de productiewijze en de aangepaste plaats daarvan in de fase van het historisch proces.

2.1 Oog voor de binnenkant van armoede

Sociologie is dat onderdeel van de wetenschappelijke kennis dat de ontwikkeling van de samenleving en de inhoud van het sociale leven in haar geheel onderzoekt.” [Novack 2002, p.143-144.]¹

Een structurele benadering van armoede staat dus aandacht voor het psychologische geenszins in de weg. De op een structurele benadering gebaseerde praktijk heeft zelfs een lange traditie ontwikkeld van kritisch onderzoek van het bewustzijn als een belangrijke hefboom voor bevrijdende actie.

kritisch onderzoek
van het bewustzijn

“Velen [...] begrijpen niet dat de concrete situatie van de mensen er bepalend voor is hoe zij zich de wereld bewust zijn en dat dit bewustzijn omgekeerd hun houding, hun manier om met de werkelijkheid om te gaan, bepaalt. Zij menen dat werkelijkheid mechanisch veranderd kan worden, zonder dat het verkeerd gerichte bewustzijn van de mens als probleem wordt gezien.” [Freire 1972, p. 111]

In tegenstelling tot wat sommigen lijken te suggereren, is het dus overduidelijk dat ook deze binnenkant van armoede een volwaardige structurele component van de armoedeproblematiek is, die mede verantwoordelijk is voor het in stand houden ervan.

Ook het door De Cirkel gevoerde onderzoek heeft dit duidelijk geïllustreerd [De Cirkel 1996]. Wie zijn hele leven in armoede heeft moeten leven, heeft een eigen perceptie van de wereld rondom zich ontwikkeld en staat er met een eigen perspectief in. Hij heeft tevens een eigen kennis- en vaardigheidspatroon ontwikkeld, dat niet steeds aansluit bij de kennis en vaardigheden die in de huidige samenleving verondersteld worden. Armoede belaadt iemand daarenboven met gevoelens van schaamte, schuld, mislukking, waardeloosheid, verdriet, angst en brengt veel diepgaande kwetsuren toe.

armoede ankert in
zelfbeeld en we-
reldbeeld

De gevolgen ervan kunnen zeer ingrijpend zijn. Zelfs wanneer zich voor iemand op een aantal structurele vlakken zoals werk, inkomen of huisvesting gunstiger condities aandienen, kan het daardoor gebeuren dat er ten gronde toch weinig verandert in diens situatie. Dit moet men toeschrijven aan het feit dat bij die persoon de emotionele ruimte blijft ontbreken om nieuwe perspectieven te ontwikkelen en nieuwe percepties, kennis en vaardigheden aan te leren.

¹De vertaling van dit citaat is van de hand van Geert Cool, die het essay *Sociologie en historisch materialisme* van George Novack vertaalde voor het julinumnummer 2006 van Marxisme.Net. Zie <http://www.lsp-mas.be/marxisme/1972novacksociologie.html>. Dit essay werd voor het eerst gepubliceerd in *International Socialist Review*, sept-okt 1969. In 1972 werd het opgenomen in: George Novack (1972), *Understanding history: Marxist essays*. New York: Pathfinder Press.

2 Theoretische fundering

Die kunnen noodzakelijk zijn om niet in de armoede verankerd te blijven. Of hoe armoede zich blijkbaar verankert in het zelfbeeld en in de perceptie van de wereld. En dat bemoeilijkt deelname aan de samenleving, zelfs als daarvoor meer middelen ter beschikking komen.

Vanuit een structureel perspectief bekeken kan men het geheel van deze inzichten inzake de binnenkant van armoede een plaats geven op het niveau van de *dispositionele structuur* in het door *Albert Benschop* uitgewerkte schema van structureringsniveaus van sociale klassen² in zijn boek *Klassen. Ontwerp van een transformationele klassenanalyse* [Benschop 1992].

2.1.2 Empowerment als kernbegrip

In het denken over een structurele armoedebestrijding waarin ook plaats geruimd wordt voor de binnenkant van armoede, duikt geregeld het begrip empowerment op.

Het concept benadrukt “*het greep krijgen op het eigen leven [...] binnen een context van psychologische verbondenheid en sociale netwerken en met ruimte voor eigen betekenisgevingen*” [Van Regenmortel e.a. 2000, p. 302].

Gezien het netwerkkarakter van armoede, zal het niet verwonderen dat mensen die in armoede leven, op al deze componenten van het empowermentconcept uit de boot vallen. Armen verliezen de greep op het eigen leven, leven niet in een context van psychologische verbondenheid, kunnen slechts terugvallen op een beperkt sociaal netwerk en hebben niet de nodige invloed om hun betekenisgevingen maatschappelijk van tel te laten zijn [De Cirkel 1996, p. 81-119]. Het is dus niet geheel onterecht dat de definitie van armoede stelt dat armen de kloof die hen scheidt van de algemeen aanvaarde leefpatronen van de samenleving niet op eigen kracht kunnen overbruggen [Vranken e.a. 1999, p. 30].

klemtoon op groei-
kracht

Het empowermentparadigma is echter meer geneigd om vooral de klemtoon te leggen op de groeikracht die ook mensen in armoede wel degelijk in zich dragen. Die groeikracht kan hen blijvend perspectieven bieden voor het verwerven van meer greep op het eigen leven, voor het scheppen van een context van psychologische verbondenheid en voor het uitbouwen van een uitgebalanceerd relatienetwerk.

²dit schema is ook terug te vinden in de Engelse samenvatting van het boek op het volgende internetadres: <http://www2.fmg.uva.nl/sociosite/CLASS/summary.html>.

2.2 Armoede en sommige van zijn effecten

De aanpak die in deze informatiemap voorgesteld wordt, houdt we er rekening mee dat armoede niet enkel moet gezien worden als een netwerk van uitsluitingen [Vranken e.a. 1999], als een probleem dat mensen treft in alle levensdomeinen, zoals opleiding, werk, inkomen, gezondheid, huisvesting, enzovoort. Onze aanpak houdt ook rekening met het feit dat armoede die mensen ook in hun innerlijke zijn treft. Net omdat armoede zo een allesomvattende, uitgesproken en specifieke zijnsconditie is, gaat ze gepaard met een specifiek bewustzijn. De bekende sociaal-pedagoog Freire had het in dit verband over de “cultuur van het zwijgen.” [Freire 1972]

De effecten van een leven in armoede op het psychologische vlak zijn niet te onderschatten. Opgroeien in armoede leidt tot een gekwetste binnenkant en brengt daardoor ernstige emotionele schade toe. Dit fenomeen werd door mensen die zelf in de diepe armoede leefden, grondig gedocumenteerd [De Cirkel 1996]. Uit die vaststellingen vloeit voort dat een structurele aanpak van het armoedeprobleem ook volwaardige aandacht moet besteden aan deze binnenkant van armoede. In de vorige paragrafen zagen we dat niets dit in de weg hoeft te staan. En toch is de aandacht voor deze binnenkant van armoede nog steeds eerder beperkt [Corveleyn 2000, Van Regenmortel 2002]. Ook grondige kennis erover blijkt nog nauwelijks of niet beschikbaar te zijn [Peeters 1999]. Er is in dit verband dus sprake van een missing link [De Cirkel 1996, p. 103] [Spiesschaert 2005, p. 61-72].

gevoelens

Behalve op psychologisch vlak, heeft een leven in armoede nog andere belangrijke gevolgen. Tengevolge van armoede blijven de betrokkenen tot op zekere hoogte verstoken van de perspectieven die in de samenleving gangbaar zijn. Ze blijven ook verstoken van noodzakelijke vaardigheden en onontbeerlijke kennis om in de huidige samenleving een volwaardige plaats te kunnen bekleden.

kennis en vaardigheden

Deze beide aspecten van de minder gemakkelijk zichtbare kant van armoede lichten we hierna wat meer toe.

2.2.1 Gevoelens

Als je in armoede leeft, komen er heel veel negatieve reacties op je af. De samenleving veroordeelt je, verwerpt je. Wie opgroeit temidden van die verwerping, ontvangt de volgende boodschap vanuit de samenleving: ‘jij bent niet van tel, jij hebt geen enkele waarde voor de samenleving, jij had er evengoed niet kunnen zijn.’ Een in het oog springend effect van armoede, omdat ze iemand overbodig maakt, is dat ze de zelfwaardering aantast. Mensen in armoede worden dus niet

geschonden zelfwaardering

2 Theoretische fundering

enkel uitgesloten, hen wordt als het ware zelfs een fundamenteel bestaansrecht ontzegt. En dit vertaalt zich in een tot in de diepte geschonden zelfwaardering.

zichzelf niet kunnen zijn

Wie er niet mag zijn, kan zich ook niet tonen. Voor mensen in armoede is het daarom niet gemakkelijk om zichzelf te zijn. Ze leven vaak met het gevoel dat ze een masker moeten dragen en zich als iemand anders moeten trachten voor te doen. Ook heel wat mensen die niet in armoede leven hebben een masker op en trachten voor de buitenwereld een bepaald beeld op te hangen van zichzelf. Wie in armoede leeft ervaart vanuit de samenleving een sterke druk om dat te doen, want de persoon die ze zijn, kreeg de boodschap dat die geen bestaansrecht heeft. De arme is dus voortdurend bezig met het naar buitenuit hoog houden van een bepaald beeld over zichzelf, met het spelen van een personage. Dat kan bijvoorbeeld iemand zijn die op zoek is naar goedkeuring en die afkeuring tracht te vermijden.

Voortdurend een rol moeten spelen is nefast om jezelf beter te kunnen leren kennen, om jezelf te kunnen zijn en om jezelf te kunnen ontplooien. Van het verlangen om niet steeds weer afgekeurd te worden, van de wens om er wel degelijk te mogen zijn, van het verlangen om aan de veronderstelde verwachtingen te voldoen kan een grote druk uitgaan. Die druk kan een dermate grote impact hebben dat hij de betrokken persoon belemmert om naar zichzelf te kijken en dat hij hem verhindert om een emancipatieproces te gaan.

innerlijke kwetsuren

Uitsluiting kwetst en veroorzaakt pijn, verdriet, kwaadheid. Die kwetsuren werken blokkerend. Ze zijn er onder meer voor verantwoordelijk dat men de mogelijkheden die men in zich draagt, niet kan ontplooien en dat men aangeboden kennis, inzichten en vaardigheden niet kan integreren.

Het mechanisme dat bij een leven in armoede een gekwetste binnenkant doet ontstaan, wordt in gang gezet en gevoed door de onbekendheid van de samenleving met het armoedeprobleem. Daardoor geeft die samenleving armen het gevoel dat ze zelf schuldig zijn aan hun eigen situatie. Reeds van in de kindertijd krijgen armen vanuit de samenleving steeds opnieuw de, zij het soms onbedoelde, boodschap dat ze zelf de oorzaak zijn van het eigen falen. Hierdoor worden deze kinderen in hun gevoel meer en meer met schuld beladen. Dit leidt ertoe dat ze ook als volwassene elke nieuwe schuldtoewijzing van buitenaf terug interioriseren, zodat hun gevoel schuldig te zijn nog verder vergroot. Voorts gaan arme mensen vaak gebukt onder een innerlijke pijn en een onbevredigd basisverlangen, die het gevolg zijn van het feit dat - dikwijls al van in de vroege jeugd - de band met het natuurlijke milieu verstoord of helemaal doorgeknipt werd.

Deze levenscondities zorgen ervoor dat armen zich niet aanvaard weten, dat ze leven in schaamte, dat ze kampen met gevoelens van vernedering en dat ze

2.2 Armoede en sommige van zijn effecten

een zeer sterk minderwaardigheidsgevoel ontwikkelen. Deze gevoelens worden van in de prille jeugd talloze malen wakker gehouden en gevoed in de omgang op school en in de buurt, in contacten met voorzieningen, diensten en overheden. Vooral het opgekropte schuldgevoel, versterkt door een verleden van zoveel onverwerkt verdriet, maakt dat mensen in armoede geblokkeerd geraken in hun gevoelsleven en verlamd in hun functioneren.

De voortdurende structurele uitsluiting wakkert bij mensen in armoede het existentieel verlangen om ‘erbij’ te horen heel sterk aan. In wezen gaat het om een natuurlijk verlangen dat eigen is aan elke persoon. Maar uithuisplaatsingen of een onveilige hechting, veel voorkomende gevolgen van een leven in armoede, wakkeren dit verlangen aan en zijn tegelijk de oorzaak van het feit dat aan dit verlangen niet tegemoet gekomen wordt. De behoefte om echt te kunnen ervaren dat men er als mens mag zijn, dat men fundamenteel bestaansrecht geniet, blijft daarom op de achtergrond aanwezig bij personen die een leven in armoede hebben gekend. Deze verborgen hunkering leidt er geregeld toe dat mensen in armoede volledig blokkeren.

existentieel verlangen

In een ultieme poging om dit verlangen erbij te horen alsnog te bevredigen ziet men armen dan soms grijpen naar uiterlijke statussymbolen: ze hopen erkenning te verwerven via het bezit van een dure auto, een exclusieve GSM, het nieuwste TV-toestel, enzovoort. Het zijn uiterlijke tekenen waarvan zij het vermoeden hebben dat ze verwijzen naar een succesvol en maatschappelijk gewaardeerd leven, vrij van problemen. De reactie op dat gedrag, dat door de maatschappelijke uitsluitingsmechanismen uitgelokt werd, is er één van nog meer schuldtoewijzing: ‘het is door je eigen schuld dat je in de problemen zit, want je koopt die dure dingen terwijl je er geen geld voor hebt.’ En op zijn beurt versterkt een dergelijke reactie opnieuw het gevoel van uitsluiting.

2.2.2 Kennis en vaardigheden

Wie in armoede opgroeit, loopt een grote kans dat er belangrijke leemtes zijn in de kennis en de vaardigheden die hij nodig heeft om volwaardig en op een maatschappelijk aanvaarde manier in de samenleving te kunnen functioneren.

Meerdere factoren dragen hiertoe bij. Vooreerst zijn er veelal gemiste onderwijskansen in het spel. Daardoor kunnen leemtes ontstaan op het gebied van schoolse vaardigheden. Maar ook de kennis over hoe de samenleving georganiseerd is, kan daardoor zo beperkt zijn, dat men op volwassen leeftijd niet in staat is om in regel te blijven met kinderbijslag, mutualiteit, werkloosheidsvergoeding, studiebeurs voor de kinderen, enzovoort.

hoe leemtes ontstaan

Voorts is het zo dat veel van de alledaagse kennis en vaardigheden verwor-

2 Theoretische fundering

ven en geoefend worden in de relationele context van het gezin. Dit geldt bijvoorbeeld voor kennis en vaardigheden die te maken hebben met gezinsadministratie, met geldbeheer, met huishouding, met opvoeding van kinderen, met relatievorming, met communicatie, enzovoort. De existentiële ouder-kind relatie fungeert daarbij als belangrijke motor: het verlangen om door zijn ouders graag gezien te worden doet het kind gedragspatronen van zijn ouders overnemen. Het doet het kind opdrachten uitvoeren die zijn ouders hem geven. Op die manier worden op een spontane manier kennis en vaardigheden verworven en ingeoeffend. In een context van armoede worden een veilige hechting en een betrouwbare existentiële band vaak gehypothekeerd door zaken zoals uithuisplaatsing of extreme stress tengevolge van moeilijke levensomstandigheden. Zonder veilige hechting komt het spontane leren en het verwerven van vaardigheden voor het dagelijkse leven niet goed op gang.

hoe leemtes blijven voortbestaan

De aldus ontstane leemtes inzake kennis en vaardigheden zijn op latere leeftijd nog moeilijk op te vullen. Een complex samenspel van factoren werkt dit in de hand.

Het verlangen gerespecteerd te worden is niemand vreemd. Niemand loopt graag te koop met zijn zwakkere kanten en soms wordt men heel handig in het afschermen ervan. En zo kan het zijn dat hulpverleners de indruk krijgen dat een arme heel goed zijn weg kent in de wereld van diensten en instanties, terwijl hij er in feite heel weinig over weet. En zo kan het ook gebeuren dat men van buitenaf niet het minste zicht krijgt op het feit dat de kennis van de arme over de leefwereld van de middenklasse vaak niet verder reikt dan de meer uiterlijk waarneembare dingen ervan.

Gebrekkige kennis en leemtes inzake vaardigheden kunnen dus onder meer blijven voortbestaan omdat eigenlijk niemand er een goed zicht op heeft. Noch de arme, noch de buitenwereld zijn zich er ten volle van bewust. En zo zal de buitenwereld nalaten om de noodzakelijke informatie te verstrekken en zal de arme nalaten om naar de ontbrekende informatie te vragen. Als hij dan al eens op zoek gaat naar informatie, zal hij dat bij voorkeur in zijn eigen familie- en kennissenkring doen. Maar uiteraard is de kans groot dat daar dezelfde leemtes aanwezig zijn, eveneens veroorzaakt en in stand gehouden door een leven in armoede.

Het op latere leeftijd verwerven van kennis en vaardigheden wordt zeker ook bemoeilijkt door het feit dat mensen in armoede vanuit hun verleden heel veel pijn, verdriet en onbevredigd verlangen met zich meedragen. Dergelijke gevoelens werken blokkerend en verhinderen het oppakken van nieuwe informatie. Om te kunnen leren heeft een mens immers mentale en emotionele ruimte nodig.

2.3 Gevolgen voor de doelstellingen

Voorts verloopt het leren op latere leeftijd vaak hoe dan ook minder soepel. Dit is in deze context des te meer het geval, omdat het er meestal niet enkel op aan komt om nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven, maar ook om misvattingen en inadequate gewoontes af te bouwen. En net dan blijkt het geduld vanuit de samenleving heel beperkt te zijn. Die samenleving vertrekt immers vanuit de opvatting dat het niet meer dan normaal is dat iedere volwassene het basale pakket aan alledaagse kennis en vaardigheden bezit. Daardoor zal ze volwassenen moeilijk de noodzakelijke tijd geven om te experimenteren en om aldus de opgelopen achterstand bij te benen.

2.2.3 Een onbekende wereld

De wereld van wie in armoede opgroeit en de wereld van wie die uitsluiting niet meegemaakt heeft, zijn dus erg uiteenlopende ervaringswerelden. Heel wat communicatiestoornissen zijn er het gevolg van. Het begrip *de missing link* vat de complexiteit die achter deze problematiek schuil gaat, in één woord samen.

Het blijft een permanente opdracht voor procesbegeleiders en educatieve medewerkers om zich die fundamentele verschillen bewust te houden, omdat zij een doorslaggevende invloed hebben op de hele opbouw van het voortraject. Die verschillen hebben bovendien tot gevolg dat het helemaal niet vanzelfsprekend is dat men elkaar begrijpt. Telkens opnieuw expliciet gaan toetsen moet daarom een basishouding worden voor een begeleider in een voortraject.

2.3 Gevolgen voor de doelstellingen

In het algemeen worden onderwijs en werk gezien als krachtige hefboomen om in het leven vooruit te komen. Een onderzoek [Thys e.a. 2004] van de onderzoeksgroep OASeS bracht echter aan het licht dat dit voor generatiearmen niet zomaar opgaat. Onderwijs en werk zijn voor hen weliswaar noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarden om uit de armoede te geraken. Bij die groep volstaat het niet om uitsluitend op deze instrumentele vormen van vooruitgang te focussen. Om een duurzaam effect te bekomen blijkt het noodzakelijk te zijn dat deze instrumentele vormen van vooruitgang parallel lopen met en bekrachtigd worden door een even sterk ervaren vooruitgang op emotioneel vlak. In het aangehaalde onderzoek noemt men dat de expressieve factor van sociale mobiliteit.

De innerlijke schade die door armoede toegebracht wordt, verklaart waarom inspanningen vanuit onderwijshoek met het oog op de sociale mobiliteit van mensen met een verleden in armoede, vaak niet het verhoopte effect opleveren: de impuls op instrumenteel vlak kan aan de expressieve kant geen bekrachtiging

instrumentele en expressieve impul- sen combineren
--

2 Theoretische fundering

vinden, waardoor deze mensen in een vicieuze cirkel gevangen blijven. Volgens het hoger genoemde onderzoek is voor deze groep immers een aanpak noodzakelijk die niet alleen op het vlak van onderwijs én arbeid een vooruitgang biedt, maar waarvan tegelijkertijd ook een expressieve ondersteuning structureel deel uitmaakt. Een dergelijke aanpak kan hen in staat stellen de kracht die ze in zich hebben, aan te spreken en de wijsheid die ze met zich dragen, te verkennen.

2.3.1 Kracht vrij maken

Willen mensen uit de generatiearmoede kans kunnen grijpen, dan moet eerst en vooral hun eigen kracht ontsloten worden. Dit inzicht werd ontwikkeld en onderbouwd door mensen in armoede tijdens hun onderzoekswerkzaamheden in het kader van de Cirkel [De Cirkel 1996].

Een concrete toepassing van deze inzichten kreeg vorm in de voortrajecten van de opleiding tot ervaringsdeskundige. Basiselementen ervan zijn:

- *er mogen zijn*: het erkennen van het fundamenteel bestaansrecht van deze mensen;
- *eigenwaarde*: dit begint bij het erkend worden voor de waarde die men als persoon in zich draagt en kan tot eigenwaarde ontwikkelen als men de kans gekregen heeft om dit voor zichzelf ook daadwerkelijk en diepgaand aan te voelen.
- *voor jezelf mogen zorgen*: het erkennen van de opgelopen kwetsuren en van de gerechtvaardigdheid van gevoelens van pijn, verdriet en kwaadheid.
- *het onderzoek van de eigen ervaringsgeschiedenis als een bron van kennis en inzicht*: via het onderzoek van de eigen armoede-ervaringen worden de mechanismen van armoede zichtbaar en wordt zichtbaar hoe men erin gevangen geraakt. Die kennis kan vrijheid scheppen.
Een van de conclusies van het onderzoek *Bruggen over woelig water* verwijst hier ook naar: “Het blijkt dat de bewustwording omtrent oorzakelijke factoren die de zelfwaardering bepalen in het bijzonder een gunstig effect hebben op de ontwikkeling naar een positievere zelfwaardering.” [Thys e.a. 2004, achterflap].

2.3.2 Wijsheid ontdekken

Ieder geheel van ervaringen uit het leven bevat zijn eigen specifieke informatie. Al deze informatie leidt naar wijsheid en kracht.

2.3 Gevolgen voor de doelstellingen

Het hoofddoel van het voortraject is de inzichten die de cursisten in zich dragen en hun inzicht in zichzelf te ontsluiten, te activeren en verder te ontwikkelen.

Streven naar *zelfkennis* betekent mensen inzicht laten verwerven in zichzelf. Het betekent ertoe bijdragen dat de cursist zichzelf, zijn denken en zijn voelen beter kan gaan begrijpen. Dit gebeurt in essentie door het onderzoek van de eigen ervaringen in contact met de andere. In contact en in confrontatie met de andere ontwikkelt de cursist een begin van zelfkennis.

zelfkennis

Dit is een van de meest wezenlijke zaken waaraan tijdens dit jaar gewerkt wordt. Het verschaft mensen inzichten en instrumenten waarmee ze ook nadien zelfstandig verder kunnen. Het legt een basis van waaruit de cursist dan verdere stappen kan zetten en kan blijven groeien, ook nadat het voortraject afgerond is.

Zelfkennis helpt mee bouwen aan zelfvertrouwen. Hierdoor kunnen cursisten een opstap vinden naar sterker worden en kunnen er bij hen mogelijkheden wakker gemaakt worden om verder te geraken. Zo kan een opening naar groei gemaakt worden. En hoe meer men in zichzelf kan geloven, des te meer zal men geneigd zijn om zich ook op de onbekende buitenwereld te gaan oriënteren en die buitenwereld te gaan onderzoeken.

Een andere belangrijke focus ligt op de *kennis die men in zich draagt*. Die staat tegenover *vermeende inzichten*. Het inzicht van mensen in armoede wordt immers voortdurend doorkruist door wat anderen in hun plaats denken, zeggen, doen en bepalen. Het beginnen ontwikkelen van kennis vanuit zichzelf, stelt de cursist in staat om te gaan zien hoe hij aan deze dynamiek onderhevig is en om de krachtige werking van die dynamiek te leren begrijpen. Daardoor wordt het voor de cursist ook mogelijk om stilaan dat vals bewustzijn van zich af te leggen en op zoek te gaan naar een meer authentiek bewustzijn. Tijdens het voortraject kan er zich bij cursisten op dit vlak een aanzienlijke groei voltrekken. Daardoor kunnen zij ontschuldigd worden van hun ingebeeld aandeel in hun eigen falen. Daardoor kunnen zij eigenwaarde verwerven en inzicht in hun eigen kracht.

kennis vanuit zichzelf

Het systematisch en doelgericht werken aan het uitbreken uit de eigen vertrouwde omgeving en het zetten van stappen naar de buitenwereld is in het voortraject niet aan de orde, net zo min als het systematisch verwerven van kennis in de zin van 'extern aangereikte leerstof.'

Kennis aandragen en leerstof aanbieden komen in het voortraject slechts minimaal aan bod, en als dit gebeurt, staat het steeds ten dienste van het doel zelfkennis te verwerven en de kennis die men in zich draagt te activeren.

de valkuil van kennisoverdracht

2 Theoretische fundering

Kennisoverdracht kan een grote valkuil zijn, aangezien die het onderzoek van de eigen ervaring naar het achterplan kan verwijzen. Cursisten zijn echter geneigd om wel degelijk kennisoverdracht te verwachten, omdat dit strookt met hun opvatting over wat onderwijs is. En om dezelfde reden kunnen ook onervaren procesbegeleiders daar naartoe neigen.

2.3.3 De cursist staat centraal in de doelbepaling

Gezien het voorgaande zal het niet verbazen dat in het voortraject de centrale plaats niet voorbehouden is voor een jaarprogramma dat men moet afwerken en zeker niet voor leerstof die men moet aanbrengen. Die centrale plaats komt enkel en alleen toe aan de cursist en de bagage die hij met zich meebrengt: zijn motivatie, zijn kracht, zijn verwachtingen en zijn ervaringen. Met deze elementen heeft de cursist de sleutel tot groei en vooruitgang in handen.

voor jezelf zorgen

Een kernachtige manier waarop procesbegeleiders de betekenis van het voortraject voor een nieuwe cursistengroep kunnen verduidelijken, is met de volgende zin: “Je mag hier in dit jaar in de eerste plaats voor jezelf zorgen.” In deze ene zin ligt heel de kern van het voortraject verrat: in dat jaar krijgt de cursist het recht en de kans om aan zijn persoonlijke vragen en zijn persoonlijke groei te werken.

Een voorbeeld:

Een cursist zegt op een bepaald ogenblik tijdens een groepsge-sprek in de klas: “Eigenlijk vraag ik me toch af hoe het komt dat ik in mijn leven blijkbaar altijd maar in cirkeltjes blijf draaien. Overkomt mij dat allen of zijn er ook anderen die dat meemaken?” Hierop reageert de procesbegeleider met de woorden: “Dit lijkt me inderdaad een heel interessante vraag. Ik stel voor dat we deze namiddag tijd maken om ze te onderzoeken.” Dit soort vragen sluit immers perfect aan bij het opzet van het voortraject.

Alleen al het feit dat de ruimte geboden wordt om dergelijke vragen te onderzoeken en het feit dat de cursist terecht komt in een groep die zich expliciet tot doel stelt om werk te maken van het persoonlijke proces, creëert voor de meesten een krachtige groeibevorderende context. Die context draagt ertoe bij dat de cursist zich open wil opstellen en aan de procesbegeleiders het mandaat wil geven om zich in te laten met zijn persoonlijk proces.

2.3 Gevolgen voor de doelstellingen

In het voortraject staat de ontmoeting tussen mensen centraal. Vanuit die ontmoeting vertrekt het onderzoek van ieders ervaringen. Bij dit onderzoek worden onder elkaar inzichten, ideeën, ervaringen en gevoelens uitgewisseld. Zo worden kapstokken zichtbaar die een orde kunnen aanbrengen in het geheel van ervaringen.

elkaar ontmoeten

De in deze informatiemap voorgestelde jaarplanning en zeker de leerstof waarnaar in deze map verwezen wordt, zijn daaraan volledig ondergeschikt en zijn slechts zinvol indien en op het ogenblik dat ze een manifeste ondersteuning kunnen bieden voor het leerproces van de cursist.

In de voorstelling van wat zo een jaar voor de cursisten zal betekenen, is het daarom van belang om in de eerste plaats de klemtoon te leggen op het doel ervan, namelijk het werken aan het persoonlijk proces, en niet zozeer op de wijze waarop dit zal gebeuren, namelijk via een thematische benadering. Als dat laatste te veel de klemtoon krijgt, kan het gevolg ervan zijn dat cursisten zich erachter gaan verschuilen om minder van zichzelf te tonen. En procesbegeleiders die in die context cursisten zouden aansporen om zichzelf toch meer te laten zien en hen zouden bevragen op datgene wat ze van zichzelf tonen, zouden dan wel eens op weerstand kunnen stoten. Over een thema kan men immers zijn gedacht zeggen zonder veel van zichzelf bloot te geven. Maar bij het werken aan het persoonlijk proces is de boodschap aan de cursisten heel duidelijk: breng jezelf mee. Het komt er dus op aan om dit bij het begin heel duidelijk te stellen en aan te geven wat dit inhoudt aan verwachtingen naar de cursisten toe.

jezelf laten zien

Het uitgangspunt van dit traject moet echter wel blijven dat mensen met zichzelf aan de slag gaan, omdat ze het zelf willen en het om de een of andere reden voor zichzelf zinvol vinden om dat te doen. Cursisten moeten dus vanuit een volledig vrije keuze en los van om het even welke impliciete of expliciete externe verwachting, kunnen beginnen met dit jaar. Als het idee gaat overheersen dat mensen het onderzoek van hun armoede-ervaring moeten doen omdat er van buitenaf gezegd wordt dat ze moeten vooruit geraken of een probleem moeten overwinnen, dan zou het wel eens kunnen dat dit voortraject veel minder werkzaam wordt. Zo een al dan niet uitgesproken externe verwachting kan immers gemakkelijk een blokkerend effect hebben. En wanneer externe motivering de vorm krijgt van externe druk of dwang, wordt het opzet helemaal zinloos. Want zo een opzet is essentieel onwerkzaam. Het onderzoek naar eigen armoede-ervaringen is niet gediend van externe verwachtingen. Zo een onderzoek kan evenmin bedoeld zijn om mensen te kneden en aan te passen aan maatschappelijke verwachtingen.

uit eigen beweging

2 Theoretische fundering

valkuilen inzake
verwachtingen

Het kan ook zeker niet de bedoeling zijn van het voortraject dat de cursisten na dat jaar zo maar de armoedespiraal zouden doorbroken hebben. Wie inziet dat men zijn voorgeschiedenis meedraagt als een erfenis waaruit men put om in het heden aan zijn leven gestalte te geven, begrijpt ook dat weggroeien uit de intergenerationele spiraal van armoede tijd vraagt. Mensen de nodige tijd en ruimte geven en hen het geloof in zichzelf laten ontdekken zijn noodzakelijke voorwaarden opdat zij in staat zouden zijn om de armoede te ontgroeien. Het wil echter geenszins zeggen dat dit van vandaag op morgen zal gebeuren en dat alle problemen als sneeuw voor de zon zullen verdwijnen.

Vaak heeft de samenleving weinig geduld met mensen in armoede. Ze wil resultaten zien op korte termijn en ze is minder bereid om voldoende grondig stil te staan bij wat in dit verband van wezenlijk belang kan zijn. Veelal spreekt een samenleving op een gegeven moment de mening uit dat ze lang genoeg geduld gehad heeft, dat het nu maar eens gedaan moet zijn met altijd weer die problemen en dat er nu maar eens vooruitgang geboekt moet worden. Ongeuldig zijn werkt echter veelal contraproductief. Hoe kan iemand immers uit de armoede groeien als hij daarvoor van de samenleving niet de nodige tijd krijgt? En toch, wanneer die vooruitgang er niet snel en duidelijk genoeg komt, valt gemakkelijk het oordeel dat die persoon niet vooruit wil. Met voor de betrokkene de herbevestiging van de kansloosheid van zijn bestaan tot gevolg.

Ook wat dit voortraject betreft, moet men er zich voortdurend bewust van blijven dat dit soort vaak impliciete verwachtingen een grote valkuil kunnen zijn.

2.3.4 De actieve cursist staat centraal bij de doelrealisatie

zelf zijn eigen on-
derzoek voeren

Het is intussen reeds duidelijk dat in het voortraject de cursist geenszins een verwerker van leerstof wordt, maar wel een uitgesproken werker aan zijn persoonlijk proces, uitgaande van het onderzoek van zijn persoonlijke armoede-ervaringen. Om op een goede manier met dat onderzoek van start te kunnen gaan, moet de cursist kunnen vertrekken vanuit een fundamentele erkenning van het feit dat hij daartoe zelf in staat is. Die erkenning kan de cursist de nodige ruimte bieden om ook effectief zelf zijn eigen onderzoek te voeren.

Toch moet een procesbegeleider ermee rekening houden dat mensen niet zo maar toegang hebben tot de ervaringen uit hun verleden. Wat bij iemand op de voorgrond staat zijn meestal de zaken die moeilijk geweest zijn en pijnlijk. Dus moet men als procesbegeleider een cursist aanvankelijk ook op die manier in zijn verhaal kunnen laten, en mag men er zonder tegenaanwijzingen op vertrouwen dat de betrokkene vanuit die startpositie wel zelf in staat zal zijn om zijn weg te vinden in het geheel van zijn ervaringen. Alleen al het feit dat

2.3 Gevolgen voor de doelstellingen

een procesbegeleider dit geloof in iemands mogelijkheden op die manier kan tonen, geeft aan de betrokkene reeds een grote waarde.

Met de interesse en het geloof in mensen kan een procesbegeleider heel vergeraken.

Een uitgesproken geloof in de cursisten is daarom een van de kernelementen van de methodiek van het onderzoek van de eigen armoede-ervaring. Alles vertrekt immers vanuit de mensen zelf. Zij zijn het die via hun ervaringen het materiaal aanbrengen. De procesbegeleider stelt daarbij de vragen waarvan hij denkt dat ze de betrokkene kunnen helpen om hiermee verder te gaan. Maar het is alleen de betrokkene zelf die kan uitmaken of hij er mee verder kan en die de stap vooruit ook effectief kan zetten. In het licht hiervan behoudt de betrokkene het recht om bij elke vraag van de procesbegeleider uit te maken of hij er op ingaat of niet.

gelooven in de eigen
kracht

Mensen in armoede beschikken zelf net zo goed als ieder andere over een schat aan informatie die ze, mits enige hulp, ook zelf kunnen aanboren. Als deze mensen bovendien kunnen ervaren dat datgene wat ze doen, recht doet aan henzelf, dan kan het persoonlijk proces dat eruit volgt, voor hen zeer betekenisvol worden.

Van cursisten wordt dus verwacht dat ze bereid zijn om met hun eigen ervaringen bezig te zijn, al is dit slechts realiseerbaar in de context van heel het groepsgebeuren en in interactie met de procesbegeleiders. Alleen al door te willen nadenken over zichzelf en door te willen reflecteren over de reacties die anderen hen geven, participeren cursisten in het groepsgebeuren.

nadenken over
zichzelf

Een procesbegeleider kan heel bewust ruimte maken voor dit soort participatie, onder meer door bij de start van iedere les te vragen of er dingen zijn die men vooraf nog zou willen bespreken.³ Voor cursisten is het heel belangrijk dat dit kan en dat die zaken ernstig genomen worden.

het gebeuren mee
sturen

Dit betekent niet dat er geen begrenzing is van de ruimte die cursisten daardoor ter beschikking krijgen. Het aanbieden van duidelijkheid en grenzen is net heel belangrijk, omdat mensen in armoede tengevolge van die armoede vaak onrealistische verwachtingen ontwikkelen.

Een voorbeeld:

Het komt geregeld voor dat in een groep een of meer cursisten na een zekere tijd heel eisend gedrag gaan vertonen. Mede-cursisten

³Zie in dit verband ook nog verder in deze informatiemap onder paragraaf 2.4.4.2 op pagina 65.

2 Theoretische fundering

en procesbegeleiders kunnen dit als erg storend ervaren. Om hierop passend te kunnen reageren, moet een procesbegeleider er zich van bewust zijn dat hij hier een signaal te zien kan krijgen van het feit dat de betrokkenen in hun geschiedenis geen kansen gekregen hebben om realistische verwachtingen te leren ontwikkelen.

Wanneer cursisten erkend worden in het feit dat ze iemand zijn en iets te betekenen hebben, kunnen zij het idee ontwikkelen dat dit inhoudt dat ze het recht hebben om te eisen wat ze verlangen en het recht om te verwachten dat dit verlangen dadelijk ingewilligd wordt.

mogen aftasten en
inoefenen

Het is dus belangrijk dat de procesbegeleider mensen kan laten voelen dat ze het recht hebben op een persoonlijke inbreng, maar dat zo een inbreng nooit grenzeloos kan zijn. Aanvankelijk ziet men cursisten aftasten wat het betekent dat ze het recht krijgen om een inbreng te doen en om voor hun behoeften aandacht te vragen en ook wat het betekent dat daarmee rekening gehouden wordt. In een latere fase wordt er dan meer geoefend met de vraag op welke wijze ze dat kunnen doen, rekening houdend met de anderen en met de structurele beperkingen die er zijn.

Het inzicht dat begrenzingen geen afwijzingen zijn, is geen gemakkelijk inzicht. Het vraagt veel van cursisten om dit inzicht in één jaar tijd te verwerven en te integreren. Pas als dat inzicht verworven is, kunnen ze het recht om voor zichzelf op te komen gaan combineren met het feit dat aan alles grenzen zijn.

groeien doe je zelf
op je eigen tempo

Mensen de sleutel helpen vinden tot de eigen kracht is niet vanzelfsprekend en kan een heel proces vergen. Een persoon moet immers zelf die eigen kracht kunnen ervaren. Het feit dat procesbegeleiders aangeven dat er in iedere mens kracht schuilt, volstaat niet opdat men ook effectief zijn eigen kracht zou ervaren. Armoede en de ermee gepaard gaande uitsluiting leiden er integendeel juist toe dat mensen een negatief zelfbeeld ontwikkelen en zichzelf als waardeeloos en dom gaan zien. Armoede staat haaks op een positief zelfbeeld en op het geloof in de eigen kracht. En soms gebeurt het dat mensen blijven vastzitten in de denkbeelden en de patronen die ze onder invloed van hun geschiedenis ontwikkeld hebben, zonder dat procesbegeleiders er in slagen om daarin beweging te krijgen. Het blijft tenslotte zo dat het de betrokkenen zelf zijn die hun eigen proces gaan en dat de mogelijkheden van procesbegeleiders om daarbij een stimulerende functie te hebben, begrensd zijn.

Een thematische aanpak kan geschikt zijn om mensen relatief vlug tot het besef van hun eigen kwaliteiten te laten komen, omdat de thematische aanpak

2.3 Gevolgen voor de doelstellingen

zich sterk richt op de dagelijkse realiteit in het hier en nu. En in die dagelijkse realiteit kunnen die kwaliteiten stilaan meer en meer zichtbaar gemaakt worden, want in het dagelijkse gevecht met armoede schuilt veel kracht. Waar de kracht van een persoon zichtbaar kan worden, kan ook duidelijk worden hoe betekenisvol die persoon is voor zichzelf en voor de anderen.

Uit die positieve ervaringen putten cursisten de nodige sterkte om het onderzoek van de eigen armoede-ervaringen en van de kernthema's die daarin zichtbaar kunnen worden, te blijven voeren.

Kernthema's zijn de thema's waarover bij voorkeur gewerkt wordt in het kader van een thematische aanpak. Die kernthema's worden bij de cursisten zelf gevonden. Wanneer een cursist bijvoorbeeld over een bepaald aspect met belangrijke schuldgevoelens worstelt, kan een thematische bespreking in de groep over dat onderwerp voor de betrokkene een bevrijdend effect hebben. Daarnaast staan er dan nog de individuele gesprekken met de cursisten⁴ ter beschikking om met iedere cursist dieper in te gaan op zijn persoonlijke kernthema's. De procesbegeleiders zullen het individuele gesprek met een cursist immers onder meer aangrijpen om samen met hem op zoek te gaan naar verdieping in verband met de thema's die voor hem persoonlijk cruciaal zijn.

kernthema's aan-
snijden

Komen tot de identificatie van kernthema's hoeft helemaal niet moeilijk te zijn. Mensen in armoede zitten immers met zeer veel vragen waarop ze nooit een afdoend antwoord hebben gekregen. Vertrekken vanuit die vragen is daarom de best denkbare inhoudelijke benadering van een thematisch georiënteerde werkwijze. Ze biedt je zeer goede thema's aan en ze garanderen je een betrokken groep. Want mensen willen wel heel erg graag het antwoord op die vragen weten. En net omdat de aanpak vanuit die vragen van de mensen zelf vertrekt, biedt ze telkens opnieuw de aan iedere concrete groep cursisten aangepaste ideale leerkansen.

Op elk moment blijft de thematische aanpak verbinding houden met de persoon als betrokkene en met diens eigen ervaringen. Dit betekent concreet dat procesbegeleiders er blijvend over waken om niet enkel telkens weer te vertrekken vanuit de eigen ervaring en de eigen beleving van de betrokkenen, maar er ook telkens opnieuw naar terug te keren.

band met ervaring
blijft behouden

⁴Een korte toelichting over deze individuele gesprekken vindt men onder paragraaf 2.4.2.3 op pagina 51.

2.4 Gevolgen voor de aanpak

De inhouden van het voortraject zijn heel sterk gelieerd met de armoedeproblematiek, met de kloven die armen scheiden van de rest van de samenleving en met de tekorten die armen daardoor gehad hebben in hun ontwikkeling. In het voortraject vat men de studie van deze inhouden heel ervaringsgericht aan, namelijk via het onderzoek dat de cursisten voeren naar de eigen ervaringen met een leven in armoede. Dit onderzoek is noodzakelijk omdat het een unieke kans biedt om een aantal fundamentele inzichten te verwerven.

Op zich biedt het onderzoek van de eigen ervaringen echter geen garantie op groei en bevrijding. Zo een onderzoek moet kunnen gebeuren in volle vrijheid en vanuit een fundamenteel geloof in het feit dat de cursisten daartoe wel degelijk in staat zijn. Indien een dergelijk onderzoek omkaderd wordt vanuit een betuttelende houding of indien de betrokkenen zich om de een of andere reden min of meer verplicht hebben gevoeld om aan het voortraject deel te nemen, zal de werkzaamheid van het onderzoek eerder twijfelachtig zijn.

2.4.1 Een thematische aanpak

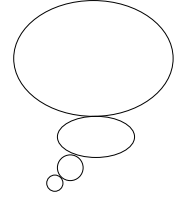
Toen de opleiding tot ervaringsdeskundige een vierjarig geheel was met een grote samenhang tussen de verschillende jaren, werd vanaf het eerste jaar met een levensverhalenbenadering gewerkt. Zoals de opleiding er nu uitziet, is de continuïteit tussen voortraject en opleiding eerder beperkt. Bij de zogenaamde ‘brede voortrajecten’ hebben we zelfs te maken met volledig op zichzelf staande eenjarige trajecten. Die eenjarige trajecten kunnen het voordeel bieden dat bij sommige cursisten heel wat druk weggehouden kan worden, omdat de dwang van te behalen eindtermen in functie van de er op aansluitende opleiding minder aanwezig is. Hierdoor wordt de kans misschien groter dat er effectief een bevrijdend proces op gang kan komen.

thema's helpen te focussen en te begrenzen

Anderzijds moet men er bij een op zichzelf staand jaar ook rekening mee houden dat dit een aantal beperkingen stelt. Een ervan is dat een levensverhalenbenadering of een onderzoek van de eigen armoede-ervaring dat opgevat wordt als een vrij vertellen van elementen uit zijn geschiedenis dan veel minder aangewezen zijn. In de context van een eenjarig proces gaan dergelijke vormen van aanpak te ruim. In zo een context is het aangewezen om meer te focussen, meer te vernauwen, zich sterker te concentreren op die zaken waarmee men mensen echt sterker kan maken. Een meer thematisch georiënteerde aanpak valt hier te verkiezen. Een thematische aanpak is immers een benaderingswijze die toelaat om begrensd en gefocust aan de slag te gaan met ervaringsmateriaal van cursisten.

2.4 Gevolgen voor de aanpak

Wanneer cursisten in het kader van een levensverhalenbenadering aanvankelijk hun verhaal brengen, ziet men vaak dat dit een verhaal is zonder veel verbanden, zonder veel diepgang. Het is veelal eerder een verhaal waarbij cursisten zich ietwat verliezen in een geheel van feiten dat ook op henzelf overkomt als erg chaotisch en zonder veel samenhang. Zo iets is logisch en normaal, want een typisch gevolg van armoede.



Stilaan, al is dat meestal een proces van enkele jaren, ziet men dan de cursist meer en meer de samenhang in zijn verhaal ontdekken, de diepgang ervan zien en de chronologie van zijn geschiedenis vatten. Inzichten en kennis die in de loop van de opleiding verworven worden, werken daarbij ondersteunend. En het levensverhaal fungeert op zijn beurt als een schat aan ervaringsmateriaal, waaraan die kennis en die inzichten stevig verankerd kunnen worden.

Zo een benadering is in een eenjarig traject echter veel minder aangewezen, omdat in een tijdspanne van een jaar nooit de fase van het vinden van orde, samenhang en verdieping bereikt kan worden. Een levensverhalenbenadering kan dus op een jaar tijd niet goed afgerond worden. Daarom valt een meer beperkende thematische aanpak te verkiezen.

Een thematische aanpak is beperkend, in die zin dat het procesbegeleiders meer kansen geeft om de focus gericht te houden, waardoor ze de cursisten ervoor kunnen behoeden om zich in een chaos te verliezen. Dit neemt niet weg dat procesbegeleiders er zich bewust van moeten zijn dat cursisten het soms nodig hebben om even te kunnen uitweiden. Cursisten kunnen die ruimte ook krijgen. Maar tegelijk hebben procesbegeleiders aan een thematische aanpak een grote houvast. Die maakt het hen immers gemakkelijker om zich voor ogen te blijven houden dat het hun taak is om erover te waken dat het gesprek op het thema gericht blijft. En zo nodig kunnen ze de cursisten steeds opnieuw terugbrengen bij dat thema. Ze kunnen ook gemakkelijker begrenzen door zich in het kader van het thema indien nodig, in de eerste plaats te richten op het hier en nu: hoe is dat nu voor mij, hoe denk ik er nu over?

passende focus en
diepgang als uitdagingen

Maar zelfs bij een dergelijke focus blijft het ervaringsmateriaal van de cursist uiteraard deel uitmaken van diens hele geschiedenis en is het er ook mee verbonden. Iedere ervaringsgerichte aanpak gaat dus terug op het geheel van ervaringen van de betrokkenen. Daardoor is er een permanente spanning tussen ingaan op wat voor een bepaalde cursist allemaal verband houdt met het

2 Theoretische fundering

behandelde thema en toch niet overgaan tot een onderzoek van zijn levensverhaal als zodanig. Het moet daarbij gezegd worden dat er bij het voeren van het onderzoek eveneens een spanningsveld bestaat tussen niet het spoor nemen van het levensverhaal en toch voldoende naar de diepte gaan en niet te zeer aan de oppervlakte blijven.

met oog voor ver-
banden

Een thematische aanpak biedt voldoende kansen aan de procesbegeleiders om vragen te stellen die naar de diepte gaan. Een goede thematische aanpak staat dus geenszins gelijk met cursisten zo maar wat losse fragmenten uit hun ervaringsmateriaal naar voren laten brengen in verband met een thema. Een thematische benadering maakt het zelfs iets gemakkelijker om een aanvankelijke oppervlakkigheid te vermijden.

Het feit dat niet met een levensverhalenbenadering gewerkt wordt, wil dus niet zeggen dat mensen niet gestimuleerd worden om bij zichzelf stil te staan en over zichzelf na te denken. Het is de rol van procesbegeleiders om de cursisten te stimuleren om op zoek te gaan naar verdieping. In functie daarvan moeten procesbegeleiders ook voortdurend alert blijven om te horen welke onderliggende thema's er zichtbaar zijn in iets wat een cursist in verband met een thema inbrengt. Op die manier kunnen zij cursisten stilaan vertrouwd maken met het zien en het leggen van een aantal verbanden in hun ervaringsmateriaal. Veel van wat in iemands leven gebeurt, staat immers in onderling verband. Het is in eerste instantie aan de procesbegeleiders om vooral via vraagstelling een klimaat te scheppen dat cursisten aanzet om die verbanden te trachten benoemen en ze op die manier voor henzelf zichtbaar te maken.

In functie hiervan zal een procesbegeleider voortdurend de volgende vragen in het achterhoofd houden: hoe kan ik mensen vaardiger maken in het zien en het leggen van verbanden waar het hun geschiedenis betreft? Hoe kan ik hen vaardiger maken in het diepgaand bekijken van hun ervaringen?

Soms kan een procesbegeleider het oog hebben voor verbanden ook bevorderen met een voorbeeld uit zijn eigen leven: "Ik merk dat het bij mezelf op die manier functioneert. Hoe werkt het bij jou?" Heel snel kunnen cursisten dat oog hebben voor verbanden dan overnemen.

In het voortraject kunnen cursisten via de thematische aanpak dus ook al ontdekken hoe verschillende elementen met elkaar verbonden kunnen zijn en uiteraard kunnen ze in voorkomend geval dit soort inzichten meenemen naar de opleiding tot ervaringsdeskundige. Op die manier kan in het voortraject reeds een basis gelegd worden, waardoor cursisten die vervolgens met de opleiding tot ervaringsdeskundige van start gaan, in staat gesteld worden om ook bij een eerste levensverhalenronde in het eerste jaar van de beroepsopleiding dat verhaal met een grotere diepgang en met meer samenhang te brengen.

2.4 Gevolgen voor de aanpak

Net zoals dat bij een levensverhalenaanpak het geval is, worden ook bij een thematische aanpak de gevoelens van de cursisten geraakt. En via de blokkades die er in het hier en het nu aanwezig zijn in die gevoelens, zal men ook geconfronteerd worden met de geschiedenis van de cursisten. Dit houdt in dat procesbegeleiders nooit volledig in de hand kunnen hebben wat er allemaal boven tafel komt. De thematische aanpak geeft procesbegeleiders echter wel een handvat om te trachten dit voor de betrokkene en voor de overige cursisten begrensd en veilig te houden. Dit kan onder meer door de relatie met het behandelde thema te blijven bewaken en door in de eerste plaats de verbinding te blijven maken met het hier en nu.

veiligheid en houvast via begrenzing

Een voorbeeld:

Bij de behandeling van het thema relaties geeft een cursist aan dat hij zich op relationeel vlak een complete mislukking voelt. Daarop kan de procesbegeleider iets inbrengen zoals: “Ik zie toch ook dat jij wel degelijk over zekere relationele vaardigheden beschikt. Hier in de groep slaag je er immers meestal wel in om goed te functioneren.” Wanneer bij een cursist gevoelens van onvermogen domineren, kan een procesbegeleider met andere woorden in het hier en nu aanwijzingen trachten te vinden voor de ook aanwezige kracht van de betrokkene.

Door zijn grotere begrenzing kan een thematische benadering niet enkel cursisten, maar ook procesbegeleiders meer houvast bieden. Procesbegeleiders worden immers gedwongen om de focus op het thema te blijven houden en daardoor worden ze geholpen om met hun aandacht bij de groep en de cursisten te blijven.

Zelfs wanneer een thematische aanpak gehanteerd wordt, blijven sommige mensen een grote behoefte hebben om toch iets van hun levensverhaal te brengen. In de jaaropbouw wordt hiermee rekening gehouden. Iets brengen van zichzelf krijgt in deze context dan evenwel niet de betekenis van een mogelijkheid scheppen om op zoek te kunnen gaan naar een dieper inzicht in de eigen levensgeschiedenis. Het kan echter wel andere betekenissen hebben, onder meer die van ventileren. Soms is ventileren nodig om ruimte te krijgen voor een thematische aanpak. Een andere betekenis kan zijn dat de cursist bij het thematisch werken open wil kunnen zijn in zijn communicatie. Hij wil dan niet het gevoel hebben dat hij tegenover de groep met een geheim moet blijven zitten. Van daaruit kan het zijn dat hij de overige cursisten wenst in te lichten

toch een levensverhaal brengen

2 Theoretische fundering

over een aantal bepalende gebeurtenissen uit zijn leven. Nog een andere betekenis kan zijn dat de cursist voor zichzelf wil nagaan of het voor hem, gezien zijn verleden, wel mogelijk zal zijn om door de andere cursisten aanvaard te worden en van hen erkenning te krijgen.

2.4.2 Procesgericht werken

groeiruimte
aanbieden

De voortrajecten zijn heel persoonsgericht en hebben daarom een uitgesproken procesmatig karakter. Persoonlijke groeiprocessen kunnen niet vooraf geprogrammeerd worden. Groeien doet men immers zelf op zijn eigen ritme, in zijn eigen richting en aan de hand van wat men op dat moment nodig heeft.

Procesbegeleiders kunnen een belangrijke ondersteunende functie hebben door een goede groeibevorderende context te scheppen en door een gericht aanbod te doen in de hoop dat de cursisten die groeiruumte ook gaan benutten. De rol van procesbegeleiders is dus tegelijk heel belangrijk, want die context en die stimulansen aanbieden vraagt van hen een grote persoonlijke inbreng, en tegelijk heel bescheiden, want het zijn de cursisten die hun eigen groei realiseren.

2.4.2.1 Het gevoelsaspect als startpunt

Aangezien de focus ligt op de innerlijke kant van armoede, moet veel aandacht besteed worden aan gevoelens. De gevoelens van de cursisten staan heel centraal. Erkend worden in die gevoelens, kan bij de cursist de nodige ruimte vrij maken om met een groeiproces te beginnen.

taal geven aan
gevoelens

Taal kunnen geven aan wat negatief op je ingewerkt heeft, is nodig om tot je eigen kracht te kunnen komen. Een les krijgen over de vijf basisgevoelens kan in dit verband ondersteunend werken. Die vijf basisgevoelens omvatten twee positieve gevoelens, namelijk liefde en vreugde, en drie negatieve, verdriet, angst en boosheid. In zo een les kan men dan stilstaan bij vragen zoals, welk gevoel leeft het sterkst bij jezelf, met welke gevoelens van de andere kan je goed overweg, met welke niet. Uit zo'n les blijkt meestal dat mensen in armoede voornamelijk bekend zijn met negatieve gevoelens.

Het taal geven aan gevoelens helpt mensen. Zo was er het voorbeeld van een cursiste die het gevoel van kwaadheid niet kon toelaten, omdat ze dat verbond met het gedrag van haar vader. Daardoor had die cursiste van zichzelf de indruk dat ze nooit kwaad was, terwijl men bij haar soms wel degelijk een vorm van kwaadheid kon opmerken. Wanneer zoiets gebeurt zal men dit dan ook expliciet benoemen en in gesprek brengen.

2.4 Gevolgen voor de aanpak

Soms gebeurt het dat iemand zegt: ‘een gevoel, wat is dat?’ Het kan zijn dat iemand die zegt niet te weten wat gevoelens zijn, tot zo een uitspraak komt omdat gevoelens bij hem in een zodanig chaotische vorm aanwezig zijn, dat ze niet meer onderscheiden en niet meer benoemd kunnen worden. Het betekent daarom niet dat die persoon geen gevoelens heeft.

chaos en gevoelens

Het gebeurt ook geregeld dat mensen gevoelens afblokken. Het opnieuw leren toegang krijgen tot gevoelens is erg belangrijk in de armoedebestrijding. Dit houdt het verkennen en het leren voelen in, zowel van negatieve als van positieve gevoelens. Het leren verkennen van *positieve* gevoelens mag men daarbij zeker niet vergeten. Een thematische werkwijze kan zich daartoe lenen. Het vraagt van de procesbegeleider dat hij er bewust bij stil staat en die gevoelens bewust ter sprake brengt. Een aanleiding kan bijvoorbeeld zijn dat een cursist erkenning kreeg op iets wat hij inbracht in verband met een thema. Vervolgens kan een procesbegeleider bijvoorbeeld hierop inpikken met de vraag, wat brengt dat bij jou teweeg, daarin erkend worden?

verkennen van gevoelens

Het is belangrijk dat cursisten zeker ook de ruimte krijgen om omtrent hun *negatieve* ervaringen hun gevoelens te formuleren. Voor die negatieve ervaringen mogen ze niet veroordeeld worden. Hun beleving ervan moet kunnen genomen worden zoals zijzelf dat ervaren hebben. Men die op het niveau van de ervaring voor waar kunnen aannemen. Het is bovendien belangrijk dat die ervaringen ook nog eens bekrachtigd kunnen worden door mensen uit de groep die gelijkaardige ervaringen gehad hebben.

Een procesbegeleider is van daaruit voortdurend bezig met de vraag hoe signalen van gevoelens te detecteren en hoe een kader te scheppen waarin het haalbaar en aanvaardbaar is voor cursisten om met gevoelens te komen. Een ervaringsdeskundige procesbegeleider is vaak goed in staat om heel snel het aanwezig zijn bij mensen van negatieve gevoelens op te merken, ze te benoemen en bespreekbaar te maken en ze daardoor ook hanteerbaar te maken. Waar het negatieve gevoelens betreft, ontwikkelen cursisten en mensen in het algemeen vaak een zekere terughoudendheid om ze te uiten. Als de procesbegeleider ook dit soort gevoelens kan detecteren, neemt de kans toe dat ze op termijn ook een betekenisvolle plaats krijgen.

Het bespreekbaar maken van gevoelens draagt bij tot het inzicht dat gevoelens er mogen zijn en belangrijk zijn. Het maakt ook zichtbaar dat negatieve gevoelens een functie hebben en dus waardevol zijn. Angst brengt bijvoorbeeld een mechanisme van op zoek gaan naar bescherming op gang. Ook kwaadheid tonen biedt voordelen. Zo kan men leren zien dat die gevoelens er mogen zijn en dat het er vooral op aankomt om een vorm te vinden waarin die gevoelens op een respectvolle manier geuit kunnen worden.

alle gevoelens hebben bestaansrecht

2 Theoretische fundering

Voor mensen in armoede is het niet zo vanzelfsprekend dat negatieve gevoelens wel degelijk bestaansrecht hebben en zelfs waardevol kunnen zijn, want wie bijvoorbeeld tegenover een hulpverlener kwaadheid toont, wordt daarop veroordeeld. Het effect is, dat mensen de gevoelens waarmee ze zitten, soms niet meer kunnen uiten, waardoor alles in de soep gaat draaien. Een grote waarde van het voortraject is, dat daarin heel veel kan wat in de maatschappij niet genomen wordt.

sleutel en toegangspoort

Pas wanneer de ruimte er is om gevoelens te onderzoeken, kan ook de kracht zichtbaar worden die men nodig had om zich staande te houden. En ook pas dan kan men zicht krijgen op de houdingen en de patronen die iemand van daaruit ontwikkeld heeft en waarin hij misschien vast is blijven zitten, zodat ze in het hier en nu eerder een groeibelemmend effect hebben. De uitsluitingsproblematiek die samengaat met armoede speelt hierin een belangrijke rol.

Men moet dus voortdurend alert zijn om het uitsluitingsgegeven te blijven benoemen. Uitsluiting zorgt immers voor veel blokkades. Wie uitgesloten wordt, wordt in zijn bestaansrecht miskend. Zoals we reeds aangaven, zitten mensen met een geschiedenis van uitsluiting daarom met een fundamenteel geschonden basisverlangen. Bestaansrecht willen krijgen, erkend willen worden als persoon, iemand willen zijn is immers een fundamenteel verlangen van iedere persoon.

Hieruit valt te begrijpen waarom het ervaren van eigenwaarde een belangrijke sleutel kan zijn tot groei. Een cursist kan eigenwaarde ervaren door het delen van persoonlijke ervaringen en van persoonlijke gevoelens met de groep en door daarop erkenning te krijgen vanwege de groepsleden en de procesbegeleiders. Dit werkt niet steeds op die manier, want door elkaar te bevestigen en te erkennen in een geheel van negatieve gevoelens, kan men elkaar ook nog verder naar beneden duwen.

Een procesbegeleider moet er dus voortdurend alert voor zijn om kracht te benoemen, kracht die ook achter een negatief gebrachte ervaring schuil kan gaan: wie steelt is een dief, maar wie als kind stal omdat er thuis geen geld was om eten te kopen, heeft daardoor ook veel zorg opgenomen voor het gezin waartoe hij behoorde. Voortdurend herkaderen is dus wezenlijk.

aanknopingspunt voor groei

Belangrijk is te blijven onthouden dat alles begint bij iemand erkennen in zijn gevoelens. Daar ligt de mogelijke start van een proces van groei dat verschillende fases omvat:

- uiten van pijn en verdriet;
- erkenning krijgen voor dat gevoel;

2.4 Gevolgen voor de aanpak

- erkenning krijgen voor de kracht waarvan je geschiedenis getuigt;
- herkennen van gelijkenissen in andere geschiedenissen;
- zichzelf ontschuldigen;
- de eigen waarde ontdekken;
- vrijheid vinden en eigen keuzes kunnen maken;
- verantwoordelijkheid kunnen opnemen en het eigen aandeel kunnen zien.

De ervaring van eigenwaarde is de sleutel tot groei. Na een jaar zal die groei geenszins afgewerkt zijn, maar na een jaar kunnen mensen wel voldoende bevestigd geweest zijn in hun eigenwaarde om nadien zelfstandig in staat te zijn tot verdere groei.

2.4.2.2 Procesgericht vragen stellen

Het stellen van *de juiste vragen* kan een sterk groeibevorderend effect geven. Het basisprincipe van goede vragen stellen is het stimuleren van mensen om naar zichzelf te kijken. Goede vragen stimuleren cursisten om op onderzoek te gaan naar patronen die bij henzelf te vinden zijn. Ze moedigen aan om op zoek te gaan naar waar die patronen hun oorsprong zouden kunnen gevonden hebben. Ze nodigen een cursist uit om zich af te vragen in welke mate die patronen naar de toekomst toe belemmerend kunnen werken en/of kansen kunnen bieden om als persoon verder op weg te gaan.

zelfreflectie bevoor-
deren

Het is een belangrijke verantwoordelijkheid en een bijzonder aandachtspunt van de ervaringsdeskundige procesbegeleider om ook de aandacht van zijn opgeleide collega hierop gericht te houden en er op die manier samen naar te streven dat dit proces van zelfonderzoek bij iedere cursist op gang komt. Het effect dat ermee beoogd wordt is steeds dat de cursisten voor zichzelf nieuwe mogelijkheden ontdekken om de zaken waarvoor ze zich in hun leven geplaatst zien, aan te pakken.

nieuwe mogelijkhe-
den ontdekken

Heel vaak zit het hem bij het procesgericht vragen stellen in de kleine dingen.

Een voorbeeld:

Het komt wel eens voor dat een cursist over een bepaald onderwerp zeer affirmatief een mening poneert.

2 Theoretische fundering

Op zo een ogenblik als procesbegeleider op een luchtige toon de vraag stellen “ah ja?” kan voldoende zijn om heel wat in beweging te brengen.

De toon van de vraagstelling is in dit voorbeeld niet onbelangrijk, omdat ze wat luchtigheid stelt tegenover de zwaarte van de geponeerde stelling.

Een bepaalde graad van luchtigheid kan bevorderlijk zijn voor het bespreekbaar maken van een aantal zaken.

herkaderen

Ook het toepassen van de techniek van het *herkaderen* van feiten en perspectieven kan een sterk groeibevorderende werking hebben en kan dus, naast het bevragen, een belangrijk instrument zijn voor de procesbegeleider. Herkaderen kan op heel verschillende manieren gebeuren.

Het kan bijvoorbeeld door *twijfel* te zaaien bij iets waarover een cursist zijn oordeel reeds gevormd heeft, bij iets waarover hij een rotsvaste overtuiging ontwikkeld heeft. Waar ruimte voor twijfel kan komen, kan ook ruimte voor ontwikkeling, voor groei komen. Twijfel introduceren is dus een heel goede werkwijze voor een onderwerp waarover cursisten een vaste mening hebben. Wanneer zij dan later nog eens rotsvast in een mening staan, zullen ze misschien zelf de reflex maken om bij zichzelf twijfel te introduceren en zullen ze zichzelf misschien vragen beginnen te stellen.

Herkaderen kan ook door iets vanuit een *andere invalshoek* te benaderen. Als een cursist bijvoorbeeld zegt: “ik vond het op school nooit plezant,” dan zou je de vraag kunnen stellen: “heb jij op school nooit kattenkwaad uitgehaald en daar heimelijk veel genoeg aan beleefd, ondanks de straf die het je ongetwijfeld opleverde?” Zo iets kan de start betekenen van een diepgaand onderzoek over hoe eenzelfde feit verschillende betekenissen kan hebben, afhankelijk van de invalshoek die men neemt, en over hoe een verschil in betekenis kan leiden tot een andere beleving en een andere reactie. Als dit zo is, dan houdt dit meteen ook in dat je kan kiezen welke betekenis je voor jezelf laat primeren. Het is een vorm van keuzevrijheid die mensen in armoede vaak helemaal niet vertrouwd is.

verruimde blik als
beoogd effect

Het herkaderen is dus een krachtig leermiddel. Het herdefiniëren van een situatie kan een vorm van herkaderen zijn. Het effect van herkaderen kan ook bereikt worden door een situatie en zijn context opnieuw te gaan onderzoeken. Maar het herkaderen kan op nog zo veel meer verschillende manieren gebeuren. De kern ervan is dat men steeds toewerkt naar het inzicht dat er in de dingen meer zit dan je op het eerste gezicht zou denken.

2.4 Gevolgen voor de aanpak

Herkaderen is echter maar werkzaam als het fundamenteel blijft gaan over wat iemand ingebracht heeft en als daarop een ander perspectief kan geboden worden. Een ander verhaal schuiven over datgene wat oorspronkelijk aan de orde was en het oorspronkelijke verhaal daarmee toedekken, is helemaal niet werkzaam.

2.4.2.3 Stil staan en terugkijken

In het voortraject gaan de procesbegeleiders met de cursisten op pad. Bij een uitgesproken procesgericht traject is het noodzakelijk om geregeld expliciet stil te staan bij dat proces en terug te kijken op de reeds afgelegde weg.

Geregeld teruggrijpen naar iets dat zich vroeger in het schooljaar situeert, wordt in een gewone opleiding meestal toegepast om verbanden te leggen met destijds behandelde inhoud. Maar in het kader van een procesgericht traject helpt het teruggrijpen naar eerdere momenten vooral een dieper inzicht te ontwikkelen in de enorme werkzaamheid van een bevragende en onderzoekende houding. Het is een fundamenteel inzicht dat cursisten ook na het einde van het voortraject zeer goed van pas kan komen.

Op het moment zelf kunnen cursisten sommige vragen, processen en gebeurtenissen eerder als negatief ervaren. Vaak pas later, als ze erop terugkijken, zijn ze in staat er de waarde van in te zien. Erop terugkijken en achteraf op zoek gaan naar de mogelijke waarde is evenwel een beweging die niet iedere cursist spontaan maakt. Sommigen moeten expliciet aangepord worden, alvorens ze die beweging kunnen maken. Daarom is het in een procesbegeleiding belangrijk geregeld terug te grijpen naar momenten uit de begeleiding die een tijdje achter de rug liggen en achteraf aan de cursist de vraag naar de erbij ervaren winst te stellen.

waarde van het be-
vragen ontdekken

geboekte winst
kunnen ervaren

Men kan er een gewoonte van maken om geregeld een lesdag of een lesweek te eindigen met een rondvraag, waarin men de cursisten uitnodigt om bij zichzelf na te gaan hoe ze deze les(dag/week) beleefd hebben, met welk gevoel ze naar huis gaan en waarom ze zich zo voelen.

Met een vast interval kan men, alvorens het mondelinge klassikale rondje aan te vatten, cursisten vragen die gedachten en gevoelens ook op papier te zetten en er bovenaan een datum op te noteren. Voor deze oefening kan het nodig zijn dat men de cursisten op een afzonderlijk blad een lijst met gevoelsuitdrukkingen ter beschikking stelt. Niet iedere cursist vindt het immers even gemakkelijk om een woord te vinden dat uitdrukt hoe hij zich op dat ogenblik voelt.



2 Theoretische fundering

Als men deze reflecties van de cursisten in hun persoonlijke map bewaart, ontstaat een heel concreet instrument, waarbij de cursist op elk ogenblik in staat is zelf te reconstrueren welke evolutie hij in de loop van het jaar doorgemaakt heeft.

individueel ge-
spreek

Een heel expliciet moment van stil staan, terugkijken en ook van vooruit kijken zijn de individuele gesprekken met de cursisten. Per semester heeft elke cursist tweemaal een individueel gesprek met de procesbegeleiders. Deze hebben tot doel het individueel proces van de cursist te ondersteunen. Onderwerpen die aan bod komen zijn: de cursist en de groep, de cursist en zijn persoonlijk proces, de cursist en zijn leefomgeving en tenslotte de specifieke vragen waarmee de cursist zit of de specifieke aandachtspunten die de procesbegeleiders in verband met die cursist wensen te bespreken. Van elk gesprek wordt een schriftelijk verslag gemaakt. Daarin staan de hoofdpunten van het gesprek en de eventuele werkpunten voor de cursist genoteerd. De cursist krijgt een kopie van dit verslag. In het daaropvolgende gesprek zijn de werkpunten dan één van de agendapunten.

2.4.3 Aandachtspunten in de procesbegeleiding

aan de slag met de
groei van mensen

De essentie van het voortraject is het procesmatig op weg gaan met de cursisten. De belangrijkste taak voor een procesbegeleider is actief bezig zijn met het groepsgebeuren: kijken wat er bij en tussen mensen gebeurt en dat opvangen. Een procesbegeleider moet zeer onbevangen kunnen kijken, al is volkomen onbevangen zijn niet aan mensen gegeven.

Het feit dat procesbegeleiders de titel van procesbegeleider dragen, maakt het de cursisten gemakkelijker om hen effectief die rol van procesbegeleider te laten spelen en hen dus het mandaat te geven om met het persoonlijk proces van de cursisten aan de slag te gaan. Bij de start is het dus een belangrijk gegeven dat je als procesbegeleider van de cursisten de ruimte en de positie krijgt om een procesgerichte aanpak te hanteren, om hen bijvoorbeeld te gepasten tijde te spiegelen.

Aan de slag gaan met de groei van mensen is niet gemakkelijk. Daarom is coaching van procesbegeleiders onontbeerlijk, zoals we reeds eerder aangaven. Voorts is het ook helemaal niet gemakkelijk om aan een nieuwe procesbegeleider over te dragen wat een proces van het begeleiden van groei precies inhoudt. Het is daarom verkieslijk dat een groep niet door twee beginnende procesbegeleiders begeleid wordt.

2.4.3.1 Complementaire begeleidersrollen

Een onderzoek naar de eigen armoede-ervaring wordt begeleid door een tandem van procesbegeleiders, bestaande uit een opgeleide ervaringsdeskundige procesbegeleider en een methodisch geschoolde procesbegeleider. De aanwezigheid van een ervaringsdeskundige procesbegeleider is onontbeerlijk. Dit vloeit voort uit de *missing link*. Voor wie armoede niet zelf heeft meegemaakt, blijft de inwendige kant van armoede immers grotendeels onbekend terrein. Zo iemand kan uiteraard geen ervaring hebben met de beleving ervan.

dwingende nood-
zaak

Daarom kan een voortraject nooit enkel begeleid worden door iemand met weinig of geen ervaring met de beleving van armoede. Daarom ook is het van fundamenteel belang dat in de procesbegeleiding de inbreng van de ervaringsdeskundige procesbegeleider een volwaardige plaats krijgt en gebeurt vanuit diens eigen specifieke ervaringsdeskundige invalshoek. Daardoor kan het specifieke belevingsaspect voldoende ruimte krijgen bij de behandeling van de thema's.

Door zijn gebrek aan armoede-ervaring heeft de opgeleide deskundige procesbegeleider een fundamenteel gemis. Voor een methodisch geschoolde procesbegeleider is het vanuit dat gemis bijvoorbeeld bijna onbegonnen werk om in het bestek van één jaar een diepgaande binding met mensen in armoede aan te gaan. Minstens op dat vlak is de ervaringsdeskundige procesbegeleider heel complementair aan de methodisch geschoolde procesbegeleider. Wie de functie van methodisch geschoolde procesbegeleider opneemt, moet zich hiervan bewust zijn en moet zich realiseren dat hij door de cursisten geregeld in vraag gesteld zal worden.

Het is voorts aannemelijk dat het de ervaringsdeskundige procesbegeleider iets gemakkelijker zal vallen dan de methodisch geschoolde om toegang te krijgen tot de cursisten. Een ervaringsdeskundige procesbegeleider zal het wellicht ook iets gemakkelijker hebben dan zijn methodisch geschoolde collega om mensen hun verhaal te laten doen, omwille van de weerstand die cursisten kunnen hebben tegenover die methodisch geschoolde: wat weet gij af van de beleving van armoede?

De samenwerking van twee procesbegeleiders is noodzakelijk omwille van de armoedeproblematiek. Ze biedt daarenboven het bijkomende voordeel dat de procesbegeleiders ook op andere terreinen elkaars capaciteiten en kwaliteiten kunnen aanvullen. De ene persoon kan bijvoorbeeld heel sterk zijn in het aanvoelen van wat er binnenin de mensen gebeurt en in het waarnemen van non-verbaal gedrag. Wie daarin vaardig is, zal niet zo vaak verrast zijn als er in de groep plots iets aan de oppervlakte verschijnt. Meestal heeft hij zich dan al op basis van non-verbale signalen kunnen voorbereiden op het feit dat er

bijkomende voor-
delen

2 Theoretische fundering

naar alle waarschijnlijkheid iets op komst was. Een andere persoon kan dan misschien weer over een uitzonderlijke vaardigheid beschikken om te werken vanuit een geloof in de kracht van mensen, een vaardigheid die met het oog op het aanspreken van de groeikansen van mensen uitzonderlijk waardevol is.

2.4.3.2 Zelfwaardegevoel is de krachtigste motor

vanuit de ervaring
er te mogen zijn

Om te kunnen groeien moet men kunnen ervaren dat men als persoon waardevol is. Dit is wezenlijk. Het beginpunt van ieder leven is: er te mogen zijn. Omdat je bestaansrecht hebt, kan je groeien. Omdat je bestaansrecht hebt, kan je je eigenwaarde tonen. Omdat je bestaansrecht hebt, kan je betekenisvol willen zijn voor de anderen.

Dat fundamenteel streven naar het hebben van bestaansrecht, naar iemand willen zijn, naar erkend willen worden als persoon, is een heel belangrijke drijfveer. Daarvoor heeft een mens veel over. Daarvoor wil hij heel veel doen. Daarvoor levert iedere cursist in het voortraject grote inspanningen. Maar als je dit bestaansrecht als kind niet voldoende hebt kunnen ervaren, is het niet evident dat je op volwassen leeftijd mensen ontmoet die je kunnen laten ervaren dat je er werkelijk mag zijn. Dergelijke mensen lopen niet dikgezaaid. Want als het even moeilijk loopt, hebben de meeste mensen de neiging om je opnieuw weg te duwen, om je opnieuw te laten vallen, om je opnieuw te verwerpen.

groepssteun

Om te kunnen ervaren dat ze bestaansrecht hebben, is het voor cursisten heel wezenlijk dat ze in de groep een plaats mogen hebben en kunnen krijgen. Zo een plaats vinden in de groep kan bevorderd worden door de ervaring van samen te zijn met gelijkgestemden, met mensen met gelijksoortige ervaringen.

beseffen \neq ervaren

Eigenwaarde is iets wat je maar kan ontwikkelen als je het zelf kan ervaren. Het is niet omdat iemand anders je zegt dat je goed bent, dat je gevoel van eigenwaarde zal groeien. Als je van jezelf het idee hebt dat datgene wat je in te brengen hebt, maar gewoontjes is, dan zal om het even welke inbreng en om het even welke waardering die deze inbreng vanwege de overige cursisten geniet, niet kunnen bijdragen tot een verhoogd zelfwaardegevoel voor de betrokkene. In een dergelijk geval moet men als procesbegeleider wellicht zoeken naar een andere aanpak om het eigenwaardegevoel van die bepaalde cursist te kunnen aanspreken.

De situatie kan ook zodanig zijn dat iemand wel een gevoel van eigenwaarde heeft, maar dit om de een of andere reden niet kan laten zien, bijvoorbeeld omdat iets of iemand uit zijn geschiedenis hem dat belet. In een dergelijk geval doet er zich geen probleem voor in verband met eigenwaarde, maar moet de procesbegeleider wel op zoek trachten te gaan naar wat het uiten van die

eigenwaarde bij die persoon blokkeert.

Wat iemand ertoe kan brengen om eigenwaarde te ervaren en wanneer iemand klaar is om die eigenwaarde effectief te ervaren, kan voor iedere persoon anders zijn. Bezigt zijn met het onderzoek van elementen uit de eigen armoedegeschiedenis kan de ervaring van eigenwaarde in de hand werken en kan op die manier mensen de kans geven om te groeien en om datgene wat ze als mogelijkheden in zich hebben, te ontwikkelen.

Er in geloven dat mensen in staat zijn om het onderzoek naar hun ervaringen te voeren en hen daartoe de nodige ruimte ter beschikking stellen, kan tegen deze achtergrond beschouwd worden als een van de meest wezenlijke vormen van omkadering die een procesbegeleider kan bieden.

Het is belangrijk om het in dit verband en in deze context consequent over groeien te hebben en niet over veranderen. Voor mensen in armoede is veranderen immers een heel negatief geladen begrip, omdat het impliceert dat datgene wat nu is, niet goed genoeg is. Als iemand uitgaat van het idee dat hij moet veranderen, dan zal dit hem aanzetten om te trachten het bestaande af te bouwen. Maar daardoor zal hij naar alle waarschijnlijkheid meteen ook belangrijke kwaliteiten en mogelijkheden die hij in zich heeft, afbouwen, en zal hij dus uiteindelijk verarmd uit zo een proces komen.

groeikansen vanuit
eigenwaarde

2.4.3.3 De cursist is de stuurman van zijn proces

Het is kenmerkend voor de aanpak in dit voortraject dat de cursist het recht heeft om eerst en vooral voor zichzelf en voor zijn eigen groeiproces te zorgen. Het is de cursist zelf die zijn proces mag gaan, er het werk in mag verrichten en de verantwoordelijkheid mag dragen voor de stappen die hij erin aflegt en de keuzes die hij erin maakt. In een schoolse context is dit niet zo gewoon en het staat vaak haaks op wat mensen zich voorstellen bij terug les gaan volgen. Daarom kan het nodig zijn dit beginsel geregeld te herbevestigen.

keuzevrijheid en
verantwoordelijk-
heid

Een voorbeeld:

Een bepaalde procesbegeleider houdt eraan om regelmatig beeldspraak te gebruiken. Het laat hem toe om wezenlijke inzichten in telkens andere formuleringen regelmatig opnieuw op te frissen. Op een bepaald moment verloopt het gesprek over de verantwoordelijkheid van de cursist ten aanzien van zijn proces in de volgende bewoordingen:

“Het is jullie bos waarin jullie op verkenning zijn en daarin zijn jullie jullie eigen baas. Het is ook aan jullie om jullie eigen weg

2 Theoretische fundering

te zoeken in dat bos. Jullie kunnen ervoor kiezen om ons mee te nemen op jullie zoektocht in jullie bos, maar jullie zullen ons daarbij de weg moeten wijzen. Wij kunnen die weg niet in jullie plaats tonen. Wij kunnen jullie enkel vragen stellen en op die manier jullie trachten te helpen bij het vinden van jullie weg.”

Uit dit uitgangspunt ontstaat een niet zo gebruikelijke relatie tussen cursist en procesbegeleider. Daarom mag men er zich aan verwachten dat cursisten soms een poging zullen doen om zichzelf terug in een meer afhankelijke positie te plaatsen tegenover de procesbegeleiders. Kwalijk kan men hen dat niet nemen, maar dit betekent nog niet dat men er als procesbegeleider moet op ingaan.

Een voorbeeld:

Een cursist tracht de procesbegeleider ervan te overtuigen dat, wat hem betreft, een andere aanpak meer aangewezen is: “Ik heb eigenlijk nood aan meer structuur. Ik functioneer ook beter als ik strenger aangepakt word. Dat is logisch. Ik ben dat altijd zo gewoon geweest.”

De cursist krijgt daarop het volgende laconieke antwoord: “Blijkbaar moet die aanpak voor jou tot nu toe toch niet zo vruchtbaar geweest zijn. Anders zou je die nu toch al lang niet meer zo hard nodig gehad hebben.”

leerkansen in keuzes maken

Cursisten moeten veel kansen kunnen krijgen om te leren en in te oefenen wat het betekent het recht te hebben om zelf keuzes te maken en het recht te hebben om verantwoordelijkheid te dragen voor de gemaakte keuzes. De kans is reëel dat ze bijvoorbeeld moeten leren dat dit geenszins synoniem is voor ‘zijn eigen zin mogen doen.’ Je kan bijvoorbeeld met cursisten oefenen in het leren maken van dat onderscheid door hen de volgende vraag te stellen: “Wie is er al eens thuis gebleven, zagezegd uit zorg voor zichzelf, maar eigenlijk omdat hij geen zin had om naar de les te komen?” Het onderscheid helpen zichtbaar maken door het te bevragen, impliceert nog niet cursisten ook bij het handje nemen om hen te helpen de juiste keuzes te maken.

Waar keuzes gemaakt mogen worden, zullen soms ook minder gelukkige keuzes vallen. In dat geval kan men de cursist erkenning geven op het feit dat hij zijn verantwoordelijkheid heeft genomen en een keuze gemaakt heeft. Maar iets in de zin van “zie je nu wel wat het gevolg van zo een keuze is!” is voor een procesbegeleider zo goed als altijd de foute reactie. Een dergelijke reactie veroordeelt immers bijna steeds een door de betrokken cursist gemaakte

2.4 Gevolgen voor de aanpak

keuze, is het niet expliciet, dan toch impliciet. Een veroordeling maakt echter een neutrale bevraging van de gemaakte keuze niet langer mogelijk en net die bevraging is wezenlijk in functie van de leerkansen die erin besloten liggen.

Voor een procesbegeleider bestaat de kunst erin om mee in de groep te duikelen, zonder deel uit te gaan maken van het persoonlijk proces van de cursisten. Dat proces blijft in handen van de betrokkenen. Dat wordt door de procesbegeleiders niet overgenomen.

Een procesbegeleider moet er echt van doordrongen zijn dat de cursisten zelf hun eigen sleutel in handen hebben, dat de antwoorden wel degelijk bij de cursisten zelf liggen. Als je doordrongen bent van dat idee kan je cursisten ook laten bestaan als autonome wezens, dan kan je mensen loslaten. Dan kan je het ook laten gebeuren dat een cursist met een moeilijk gevoel het weekend ingaat. Je kan er dan op vertrouwen dat hij het wel zal redden en dat hij er misschien zelfs iets aan kan hebben.

Moeilijkheden zijn er immers om je er doorheen te werken. Het is een beetje zoals wanneer je geschaafde knieën hebt door op een kiezelpad te vallen. Dan moet de wonde schoongemaakt worden opdat ze zou kunnen genezen, ook al doet het schoonmaken van de wonde pijn.

Vanuit een sterk geloof in wat mensen kunnen, bestaat de rol van een procesbegeleider er onder meer in om cursisten te stimuleren om op zoek te gaan naar de mogelijkheden die ze in zich dragen. Het houdt in dat een procesbegeleider de kunst moet verstaan om iets aan te raken en het dan weer los te laten en er op te vertrouwen dat cursisten er dan wel zelf verder mee aan de slag zullen gaan. Het houdt ook in dat hij een cursist kan terug sturen met de opdracht om verder te zoeken, wanneer hij vaststelt dat die cursist zijn denken stil gelegd heeft bij het eerste idee van een mogelijke oplossing dat bij hem opkwam.

Het zal ook inhouden om cursisten steeds weer de opdracht te geven: “ga op zoek bij jezelf en kijk naar wat er met jou gebeurt.” Bij dit zoekproces van een cursist naar een beter inzicht in zichzelf, kan een procesbegeleider zijn ondersteunende functie gestalte geven door fenomenen te benoemen vanuit het perspectief “ook dit facet is een deel van jezelf.” Ook het geven van informatie werkt vaak heel verhelderend, zoals bijvoorbeeld informatie over het onderscheid dat er bestaat tussen iemands binnenkant en iemands buitenkant.

Omdat cursisten hun eigen proces gaan, kan je als procesbegeleider niet voorspellen wat de uitkomst van dat proces zal zijn. Dat kan tussen mensen ook heel verschillend liggen. Je zou als procesbegeleider in feite zelfs geen verwachtingen mogen hebben naar de groei die cursisten zullen realiseren, al is het vanuit je functie in de praktijk moeilijk om op dat vlak helemaal vrij van verwachtingen

de autonomie van
de cursist erkennen

de cursist stimule-
ren

kunnen loslaten

2 Theoretische fundering

te zijn.

Wat je als procesbegeleider echter wel weet is dat een dergelijk traject, een dergelijk proces, een ankerpunt kan blijven in het verdere leven van de betrokkenen, wat er in dat leven verder ook gebeurt. Dat is iets wat reeds veelvuldig gebleken is uit wat oud-cursisten van de opleiding tot ervaringsdeskundige gezegd hebben, inclusief zelfs mensen die verplicht werden om met de opleiding te stoppen.

Een procesbegeleider heeft de verantwoordelijkheid om zich in te spannen opdat het voortraject voor de cursisten een zinvol ontwikkelingsproces zou kunnen worden. Maar aangezien hij niet verantwoordelijk is voor de keuzes die mensen maken, is hij ook niet verantwoordelijk voor het dragen van de gevolgen van die keuzes. Hij is evenmin verantwoordelijk voor het dragen van de gevolgen van wat mensen in hun leven al allemaal meegemaakt hebben.

De verantwoordelijkheden laten liggen waar ze horen te liggen is noodzakelijk, maar daarom niet gemakkelijk. Want als procesbegeleider houdt het je natuurlijk bezig als er iets niet loopt, zoals je het graag had gezien. Maar je moet kunnen blijven zien dat het daarom nog niet jouw schuld moet zijn, dat je daarom nog niet tekort geschoten hoeft te zijn in je rol als procesbegeleider.

2.4.3.4 Groei en het klimaat in de groep

Zowel de groep zelf als de individuen ervan kunnen groeibevorderend of groeibelemmend werken. Daarom moeten procesbegeleiders permanent aandacht hebben voor het klimaat in de groep.

kansen in conflicten

Een goede groepssfeer is noodzakelijk en kan heel bevorderlijk zijn voor de persoonlijke groei van de groepsleden. Conflicten in de groep kunnen echter een ernstige belemmering vormen voor die groei. In een conflictueuze groep investeren de cursisten immers veel energie in het omgaan met die conflicten. Dit kan zoveel energie vergen dat er geen energie meer rest voor het eigen proces. Omdat het zoveel energie vergt van de cursisten en van henzelf, kunnen procesbegeleiders soms de neiging voelen om het conflict toe te dekken. Dit is nochtans geen wenselijke aanpak. Conflicten kunnen immers ook groeikansen bieden en dus een positief effect opleveren. Maar daarvoor is het belangrijk om het conflict niet uit de weg te gaan. Het is de taak van procesbegeleiders om te trachten het conflict boven tafel te krijgen en het op die manier bespreekbaar te maken, zodat het ook kan opengetrokken worden. Zorg dragen voor het klimaat in de groep betekent dus niet dat men als procesbegeleider alles in het werk moet stellen om conflicten te vermijden.

In een conflictbemiddeling komen vaak volgende vragen aan bod: Wat zijn

2.4 Gevolgen voor de aanpak

volgens jou de feiten? Hoe heb je die feiten beleefd? Wat heb je erbij gevoeld? Welke betekenis heb je ze gegeven? Welke conclusies heb je er uit getrokken?

Schematisch voorgesteld wordt achtereenvolgens aan elk van de betrokken partijen de kans gegeven deze vragen vanuit zijn invalshoek te beantwoorden. Hierdoor kan ieders standpunt aan bod komen. Het kan ook relevant zijn daarbij te zoeken naar verbanden met de eigen geschiedenis van de betrokkenen.

De verschillende partijen doen een inspanning om zich in het standpunt van de anderen in te leven, zodat er een beter wederzijds begrip kan ontstaan. Vanuit dit beter wederzijds begrip kan gezamenlijk gekeken worden of er zich voor de toekomst nog perspectieven openen. Vaak worden er voor de betrokkenen werkpunten voor de toekomst uit gedestilleerd en voor de groep nieuwe afspraken. Op die manier ontstaat er een nieuwe situatie en kan iedereen weer verder.

Net zoals een conflict zowel belemmerend als bevorderend kan zijn voor de groei van cursisten, geldt dit ook voor de erkenning die een cursist kan vinden bij zijn medecursisten. Mensen kunnen inderdaad persoonlijke kracht ervaren op basis van de erkenning die ze vanuit de groep krijgen. Maar daardoor groeien ze nog niet noodzakelijk steeds in kracht. Soms duurt de ervaring van eigen kracht maar zolang men in de groep is. Bovendien kunnen mensen zich op basis van een gevoel van kracht op een zodanige manier gaan manifesteren in de buitenwereld, dat ze juist daardoor opnieuw het deksel op de neus krijgen. Een procesbegeleider moet zich daarom steeds opnieuw de vraag stellen of het proces dat zich voor zijn ogen afspeelt, wel een proces is dat mensen sterker maakt, een proces waardoor mensen in hun kracht kunnen gaan staan.

erkenning vanuit
de groep

Ook gedragingen van individuen kunnen soms een rem zijn voor de eigen groeikansen en die van de andere cursisten. Zo kan het bijvoorbeeld gebeuren dat het onderzoek naar de eigen geschiedenis in armoede bij een bepaalde cursist allerlei dingen teweeg brengt die hij niet goed begrijpt en die hem een ongemakkelijk gevoel bezorgen. Niet goed wetend hoe hij met dat gevoel moet omgaan en misschien in de hoop het op die manier kwijt te kunnen geraken of er op die manier aandacht voor te kunnen krijgen, kan het zijn dat hij zich storend begint te gedragen in de groep. De kans is echter groot dat hij met zo een gedrag bij de andere cursisten eerder negatieve reacties naar hem toe zal uitlokken. Het gevoel van onbehagen waarmee alles in gang werd gezet, zal door deze reacties nog eerder aangewakkerd dan getemperd worden. De reacties van zijn medecursisten kunnen voor de betrokkene een nieuwe bron van onbehagen zijn.

kansen in storingen

Voor procesbegeleiders is het belangrijk om bij de aanpak van dit soort si-

2 Theoretische fundering

betekenisvol \neq
werkzaam

tuaties steeds voor ogen te blijven houden dat iemands gedrag in wezen betekenisvol is, zelfs al is het voor die bepaalde persoon in de praktijk misschien helemaal niet werkzaam en is het in die bepaalde context misschien helemaal niet passend. De vraag, waarom heb jij dit gedrag nu nodig, kan helpen bij het vinden van een beter inzicht in die betekenis. Dit kan op zijn beurt weer ruimte maken voor het ontwikkelen van meer werkzaam en meer passend gedrag.

2.4.3.5 Binding en afhankelijkheid

Op een intense wijze samen aan de slag gaan met persoonlijke processen en persoonlijke groei, kan banden scheppen. Toch moeten die banden na een jaar opnieuw verbroken worden. Tegen die achtergrond moet men er over waken om zeer zorgzaam om te gaan met het aangaan van een persoonlijke band met de cursisten, al is het zo dat het uitgesproken persoonsgerichte karakter van het traject een warme sfeer, een warme context en dus ook een warme band tussen cursist en procesbegeleider vereist. Dit is dus geen eenvoudige situatie.

moeilijk evenwicht

Vooreerst is er het feit dat die band slechts heel beperkt in tijd is. Voor cursisten moet het daarom van bij het begin heel duidelijk zijn dat zijzelf en hun procesbegeleiders niet langer dan een jaar samen op pad kunnen gaan. Voor procesbegeleiders moet het een bijzonder aandachtspunt zijn om de eventuele binding die cursisten met hen gemaakt hebben, op het einde van het jaar zorgzaam af te ronden.

Voorts moet men ook voor ogen houden dat sommige mensen in armoede doorheen hun geschiedenis nog weinig of geen ervaring konden opdoen met het aangaan van persoonlijke bindingen. Voor die mensen kan het aangaan van een sterke persoonlijke binding met een procesbegeleider, in de wetenschap dat die na een jaar toch opnieuw verbroken moet worden, minder aangewezen zijn. In functie van de verdere ontplooiing van een dergelijke persoon zou dit soms zelfs contra-productief kunnen werken. Indien een cursist voor het eerst in zijn geschiedenis de stap zou zetten om een band aan te gaan met een procesbegeleider, waarna die band heel snel reeds terug afgebroken moet worden, zou dit voor hem misschien wel eens een hele nare eerder dan een positieve ervaring kunnen zijn. En mocht die cursist nadien met de opleiding tot ervaringsdeskundige beginnen, dan zou het voor de procesbegeleiders uit het eerste jaar van die opleiding wel eens bijzonder moeilijk kunnen worden om van deze cursist nog het mandaat te krijgen om hun rol van procesbegeleider te vervullen. Die opleiding kan immers pas werkzaam zijn, indien cursisten zich willen laten kennen door de procesbegeleiders, indien cursisten procesbegeleiders toelaten om naar hen te kijken, met andere woorden indien de procesbegeleiders van de

2.4 Gevolgen voor de aanpak

cursisten de toelating krijgen om in die rol van procesbegeleider te gaan staan.

Een zekere omzichtigheid in acht nemen wat het aangaan van een persoonlijke binding betreft, moet ook een leidraad zijn bij de voorziene individuele gesprekken met de cursisten. Rekening houdend met het feit dat de behoefte van mensen om aandacht te krijgen wel degelijk aanwezig is, is het dus zaak om de beschikbaarheid voor bijkomende individuele gesprekken en andere individuele begeleiding af te grenzen. Een bijkomend individueel gesprek moet wel mogelijk zijn, maar in principe enkel op aanvraag van de cursist. Cursisten moeten dus daartoe zelf het initiatief nemen door de vraag te stellen.

omzichtigheid als
leidraad

Dat is de boodschap die aan de cursisten meegegeven wordt. Om zijn beschikbaarheid als procesbegeleider buiten de opleidingsuren enigszins te begrenzen, kan men dan iets zeggen als: “iedereen mag mij steeds bellen, maar het moet dan wel over iets heel serieus gaan.” De boodschap moet dus zijn dat procesbegeleiders beschikbaar zijn voor de cursisten, ook voor een bijkomend individueel gesprek, maar enkel in nood. Om die nood niet aan te scherpen zal een procesbegeleider in het voortraject dan ook niet systematisch op zoek gaan naar de verschillende kwetsuren die door een leven in armoede geslagen werden.

Bovendien moeten procesbegeleiders er zich van bewust zijn dat ook het inschatten van wat serieus is en wat niet een leerproces inhoudt. Dit betekent dat cursisten aanvankelijk alles als serieus en dringend kunnen ervaren en dienovereenkomstig een beroep kunnen doen op de procesbegeleiders. Het is dus normaal dat in het begin procesbegeleiders ook 's avonds of in het weekend opgebeld worden door cursisten. De cursist is immers de stuurman van zijn proces. Om de cursist de kans te geven om in dit verband een leerproces door te maken is het van belang dat de procesbegeleider samen met hem de situatie kan onderzoeken. Waarom had hij het nodig om de procesbegeleider op te bellen? Wat was het dat de zaak zo dringend maakte? Had dit misschien toch niet kunnen wachten tot de volgende dag of tot de volgende les? Enzovoort. Een dergelijk gesprek kan de cursist helpen om stilaan een beter zicht te verwerven op de eigen grenzen en die van de andere en op manieren om er mee om te gaan.

recht op leerkansen

Ondanks het feit dat in principe het initiatief voor het plannen van een extra individueel gesprek uitgaat van de cursist, kan het in sommige gevallen toch aangewezen zijn dat ook procesbegeleiders daarin initiatief nemen, meer bepaald als ze merken hoe een cursist in verband met een bepaald onderwerp zwaar blijft worstelen, geen uitweg vindt en er toch niet toe komt om een concrete vraag voor een individueel gesprek te formuleren.

2.4.4 Belang van het hier en nu

2.4.4.1 Het hier en nu als ervaringsmateriaal

leerkansen in het
groepsgebeuren

Gebeurtenissen in de groep zijn waardevol leermateriaal. Het groepsgebeuren zelf kan een rijkdom aan gespreksstof bieden en een grote bron van informatie zijn bij een thematische aanpak.

Inspelend op het groepsgebeuren kan men heel diverse thema's onderzoeken, zoals omgaan met vertrouwen geven en krijgen, betrouwbaarheid, verschilpunten in perspectieven, enzovoort. En via de verschillen tussen mensen die daarin ook zichtbaar kunnen worden, kan men dan weer bouwen aan een besef van diversiteit.

kansen voor het
proces

Het hier en nu biedt ook zeer veel kansen tot procesmatig werken. Een kans kan zich bijvoorbeeld voordoen in de vorm van de reactie van een cursist op iets wat een procesbegeleider zegt. De neiging van een cursist om steeds zijn ervaring tegenover die van een medecursist te plaatsen, is ook zo een kans. Een cursist die het moeilijk heeft om zich te houden aan de in het begin van het jaar gemaakte afspraken, is een ander voorbeeld van een kans. Enzovoort. Kansen dienen er zich dus geregeld aan. Willen die kansen vanuit procesmatig perspectief betekenisvol worden, dan is het een vereiste dat de procesbegeleider er op ingaat.

In een eerste stap zal de procesbegeleider trachten de cursist in verband met het gebeurde terug te brengen naar zichzelf, bijvoorbeeld door de vraag te stellen: "Hoe zou het komen dat je daarmee zit?" In een tweede stap zal hij de cursist stimuleren om te trachten zijn beleving van het gebeurde te verbinden met het geheel van ervaringen uit zijn geschiedenis: "Kan dit te maken hebben met iets uit je persoonlijke geschiedenis?" Als de cursist die verbinding kan maken, dan kan ontschuldiging op gang komen en kan kracht vrij komen.



Een cursist spreekt meestal zeer luid en op een nadrukkelijke toon, wanneer hij iets zegt in de groep. De overige cursisten hebben het er moeilijk mee. Zij beleven hem als iemand die zich op die manier boven de anderen wil plaatsen. Ze mijden hem en daar heeft de betrokken cursist het op zijn beurt weer lastig mee.

Cursist: "Ik wil me niet beter voordoen dan de anderen. Ik vind het ook helemaal niet leuk dat ik uitgesloten word."

Procesbegeleider: "Waarom vind jij het nodig om zo luid te spreken?"

Cursist: "Ik wil dat ze me goed kunnen verstaan."

Procesbegeleider: "Ik hoor je nochtans duidelijk. Waarom denk jij dat ze jou niet goed zouden verstaan?"

2.4 Gevolgen voor de aanpak

Cursist: "Omdat ik dat vroeger zo ondervonden heb."

Procesbegeleider: "Ja? Vertel eens, hoe was dat dan?"

De cursist vertelt hoe hij vroeger vaak niet gehoord werd, wanneer hij iets zegde. Hij heeft ervaren dat luid spreken helpt om gehoor te krijgen.

Procesbegeleider: "Men heeft je vroeger dikwijls niet voor vol aanzien, als ik het goed begrijp."

Cursist: "Ja."

Procesbegeleider: "En hoe was dat dan?"

De cursist vertelt hierop over een aantal situaties waarin hij miskend werd.

Procesbegeleider: "Dat komt hard aan als ze je zo behandelen, neem ik aan."

Cursist: "Ja, maar ze moeten niet denken dat ik me laat doen, hoor."

Procesbegeleider: "Denk je dat de mensen in de groep hier jou ook op zo een manier zouden behandelen?"

Cursist: "Niet echt, denk ik."

Procesbegeleider: "Zou je het aandurven om het eens uit te proberen, denk je?"

Cursist: "Misschien toch wel, ja."

Procesbegeleider: "Misschien zou je hier in de groep dan kunnen proberen om op een andere toon te praten. Wil je dat proberen?"

De cursist praat sindsdien meestal op een rustige manier. Soms schakelt hij nog wel eens over op een luide en hoge toon, maar dat is dan eerder bij wijze van vergetelheid.

Het dagelijks groepsgebeuren biedt onder meer ook zeer veel mogelijkheden, omdat de dynamieken waarmee mensen in armoede in de samenleving geconfronteerd worden, zoals bijvoorbeeld zich verworpen voelen door de samenleving, zich ook reproduceren binnen het groepsgebeuren. Tijdens de themabesprekingen zal men dit soort dynamieken ongetwijfeld zien opduiken.

Als het thema bijvoorbeeld ouderschap is, en men bespreekt in het kader daarvan de gevoelens en ervaringen van de cursisten, dan zal wellicht bijna iedere cursist de ervaring hebben dat de buitenwereld hem niet erkent als een goede ouder. Het effect van een dergelijk thema is dan wellicht dat de cursisten elkaar vinden in een gemeenschappelijke verwerping van de buitenwereld.

Die revolutie moet door de procesbegeleiders erkend kunnen worden als een kracht van de mensen. Mensen in armoede verzetten zich vaak tegen de verwerping die zij vanuit de samenleving ervaren, door op hun beurt de maatschappij

de reproductie van
dynamieken

kracht vinden bij
elkaar

2 Theoretische fundering

te verwerpen. Dit is immers meestal de enige vorm van macht die ze hebben tegenover de onmachtspostie waarin zij door de maatschappij gedrongen worden.

Het mechanisme van erkenning krijgen van en geven aan medecursisten is dus een voorbeeld van een krachtig mechanisme dat werkzaam is in het hier en nu van de groep en dat banden heeft met maatschappelijke dynamieken.

beoordelen en veroordelen

Maar naast dat mechanisme, speelt in een groep evenzeer het mechanisme van elkaar beoordelen en soms veroordelen. Een procesbegeleider moet zeker ook actief aan de slag gaan met dit mechanisme, zoniet vernietigt het het effect van de erkenning die men in de groep bij elkaar kan voelen. De ervaringen van de cursisten op het gebied van veroordeeld worden door de maatschappij moeten daarbij ter sprake kunnen komen, maar ook de interne processen van oordelen en veroordelen. Daarom is het belangrijk om de dynamiek van oordelen en veroordelen ook intern in de groep zichtbaar te maken wanneer hij zich er manifesteert. En dat hij er zich op een bepaald ogenblik zal manifesteren leidt geen enkele twijfel.

Uit het onderzoek dat naar aanleiding daarvan gevoerd wordt, kan het inzicht ontstaan dat veroordelingen te maken hebben met verschillen. Met verschillen in perspectief, in waardepatronen, enzovoort. Als de cursisten dat kunnen zien, wordt het voor hen gemakkelijker te begrijpen dat ook de kijk van de maatschappij en van de hulpverlening een gekleurde kijk is en dat de veroordeling die zij vanuit die hoek ervaren, daarop geënt is.

zorgverantwoordelijkheid

Naar elkaar toe uitgesproken veroordelingen moeten door de procesbegeleiders steeds zeer ernstig genomen worden. De ervaring veroordeeld te worden valt immers niet enkel te situeren in de relatie van mensen in armoede met de maatschappij, maar meestal ook in hun persoonlijke relaties, zelfs vaak in het eigen gezin van herkomst. Dit soort veroordelingen uit het verleden weegt extra zwaar. Daarom moeten procesbegeleiders er rekening mee houden dat elke reactie die deze mensen krijgen, ook een reactie binnen de cursistengroep zelf, een nieuwe kwetsuur tot gevolg kan hebben.

Het praktische en onmiddellijke gevolg ervan is dat een procesbegeleider een grote verantwoordelijkheid heeft, iedere keer wanneer iemand zich gekwetst gevoeld heeft door iets wat in de groep gebeurde. Van hem zal bijna steeds het initiatief moeten uitgaan om te trachten hierover een gesprek tot stand te brengen. Door daarover met de cursisten in gesprek te gaan ondersteunt hij hen in het leren hanteren van hun kracht, in het oefenen van hun sterkte en in het leren omgaan met diversiteit.

Sommige mensen ervaren een reactie heel vlug als kwetsend. Dit kan zijn

2.4 Gevolgen voor de aanpak

omdat men al zo vaak veroordeling heeft gevoeld, maar ook omdat men zich machteloos voelt om zijn inspanningen en zijn goede intenties zichtbaar te maken. Men ervaart dat men er niet in slaagt om daarover het woord te krijgen. Of men ervaart dat men afgekeurd wordt op het woord dat men daarover neemt. Daardoor ervaart men dat men niet gezien wordt, geen betekenis heeft.

de pijn van mach-
teloosheid

Dit verklaart waarom veel mensen met een geschiedenis in armoede het krijgen van een opmerking als een totale veroordeling ervaren. Gegarandeerd wordt men als procesbegeleider in de groep wel eens geconfronteerd met een conflict-moment waarbij een cursist na het krijgen van een opmerking door een medecursist, met slaande deuren het lokaal verlaat en daarop van andere groepsleden reactie krijgt.

Wat er dan, ook in dit geval weer, nodig is, is daarover in gesprek gaan. Waarop slaat die opmerking? Slaat ze op het gedrag, bijvoorbeeld het dicht-slaan van de deur, of slaat ze op de persoon? In een gesprek kan het verschil zichtbaar worden tussen het afkeuren van een concrete gedraging, namelijk het slaan met de deur, en het afkeuren van iemand als persoon. Op die manier kan zichtbaar worden dat veroordelen zich op verschillende niveaus kan situeren.

inzicht uit analyse

Zo een inzicht houdt je niet vast na één gesprek naar aanleiding van een voorval. Dit betekent dat bij een volgende opmerking de beleving van totale veroordeling opnieuw aanwezig kan zijn en dat de procesbegeleider opnieuw de tijd zal moeten nemen om de juiste betekenis van de opmerking samen met de cursist te analyseren. Het feit dat diezelfde analyse geregeld terugkomt, ook naar aanleiding van gebeurtenissen in de groep waarin men niet persoonlijk verwikkeld is, kan stilaan tot een meer beklijvend inzicht leiden. Ook het feit dat er in een groep allicht wel iemand te vinden is die je erkenning kan geven op jouw perspectief, is daarbij helpend.

2.4.4.2 Storingen hebben voorrang

Storingen zijn de dagelijkse realiteit van iedere groep. Storingen kunnen zich overal en om het even wanneer manifesteren. Een storing vindt zijn oorsprong meestal in iets negatiefs. Dan roept ze spanningen op en gevoelens van verdriet en pijn. Maar ook iets positiefs waarbij men intense vreugde voelt, kan storend werken. Dat leidt immers net zo goed de aandacht af.

Storingen kunnen een hinderpaal zijn voor de groeiprocessen van cursisten. Ze kosten immers veel emotionele kracht, aangezien ze met intense gevoelens gepaard gaan. Daarom moet men er de nodige aandacht aan besteden. Misschien kunnen ze op die manier uit de weg geruimd worden of kan hun storend effect beperkt gehouden worden. Wellicht zal dit soms niet meteen lukken.

2 Theoretische fundering

Maar omdat men aandacht gehad heeft voor de storing, zal men tenminste toch al weten dat ze er is en van waaruit ze te begrijpen valt.

Wanneer men de storingen zou trachten te negeren, dan is de kans groot dat ze onderhuids zullen blijven voortleven met ongunstige effecten voor de groep en voor de groeikansen van de cursisten tot gevolg.

Omgaan met storingen vraagt een zo open en veilig mogelijke omgeving. Daarin zullen mensen zich uitgenodigd voelen om ook effectief datgene tot uiting te brengen, wat op een gegeven moment met sterke aandrang erom vraagt geuit te worden.

Om op een vruchtbare wijze met storingen te kunnen omgaan, hebben procesbegeleiders een goede beheersing van groepsdynamische vaardigheden nodig. Die vaardigheid is tijdens het voortraject overigens hoe dan ook vereist, vermits processen in en van de groep een belangrijk aandeel hebben in heel het gebeuren. Ze kan voorts een heel stimulerende invloed hebben op de diepgang van het persoonlijke proces van de cursisten. Groepsdynamische vaardigheden komen tenslotte in het voortraject bij uitstek ook nog van pas, omdat de cursisten dan vanuit zichzelf vaak nog niet in staat zijn om de intense dingen die op hen afkomen, goed te structureren.

eigen aan armoede

Storingen kunnen door cursisten meegebracht worden vanuit hun geschiedenis. Bij mensen uit de generatie-armoede is de meest diepgaande storing dan ongetwijfeld het feit dat de emoties en de pijn van de uitsluiting zo sterk aanwezig kunnen zijn, dat ze geen ruimte meer laten om informatie op te pikken. Ook de dagelijkse realiteit van wie in moeilijke omstandigheden moet leven is van die aard dat ze maakt dat de cursisten geregeld naar de opleiding komen met een hoofd dat er niet naar staat.

Daarom kan het goed zijn om systematisch elke lesdag te beginnen met de vraag 'zijn er personen die eerst nog iets wensen in te brengen?' Ook een rondje weekendverhalen kan bij het begin van een nieuwe week ertoe bijdragen dat cursisten beter in staat gesteld worden om zich op de opleiding te concentreren. Dergelijke werkwijzen helpen cursisten om datgene waarmee hun hoofd op dat ogenblik vol zit, wat van zich af te praten. Het doel is dan afstand leren nemen van actuele gebeurtenissen om te kunnen focussen op het thema en op de groep. Wie te vol zit kan zijn gedachten moeilijk bij de opleiding houden.

eigen aan groepen

Storingen kunnen zich ook manifesteren in de onderlinge relaties in de groep. Dit maakt integraal deel uit van het feit dat een cursistengroep in de loop van het jaar een aantal fases doorloopt.

In sommige gevallen kan het daarom gunstig zijn om expliciet stil te staan bij de verschillende fases in de groepsvorming en die ook te benoemen en te onderzoeken. Een gunstig effect ervan kan bijvoorbeeld zijn dat cursisten een

2.4 Gevolgen voor de aanpak

grotere veiligheid vinden in de wetenschap dat het ontstaan van conflicten eigen is aan ieder proces van groepsvorming en dat ze door die wetenschap conflicten in de groep meer bestaansrecht kunnen geven.

Het ontstaan van storingen in de groep houdt ook verband met het feit dat cursisten in het voortraject heel sterk bezig zijn met het ontdekken van de kennis die in hun eigen ervaringen opgeslagen ligt. In een nieuwe groep ziet men van daaruit cursisten aanvankelijk vaak sterk bij elkaar aansluiten. Sommigen lijken zich zelfs als het ware aan elkaar vast te klampen. Wanneer ze onder invloed van het onderzoek van de eigen armoede-ervaring later op het jaar een sterker geloof in het eigen kunnen ontwikkelen en een grotere durf om op eigen benen te staan, ziet men een aantal van die relaties opnieuw minder hecht worden. Een dergelijk verwijderingsproces gaat meestal gepaard met conflicten.

eigen aan het voortraject

Storingen kunnen ook in de hand gewerkt worden door de leeromgeving. Daarom is het belangrijk dat de cursistengroep in goede omstandigheden kan werken. De omstandigheden zijn goed als ze de cursisten eerder rust en zekerheid kunnen bieden en niet nog meer druk leggen op hen. Op het gebied van infrastructuur is het bijvoorbeeld een vereiste om te kunnen beschikken over twee lokalen, zodat er ook een gepaste opvang geboden kan worden aan cursisten voor wie het proces in de groep op een bepaald moment te belastend is. Een goede infrastructuur, een gastvrije globale schoolcontext en een toegankelijke houding van de lokale opleidingscoördinator zijn nog andere elementen die een reductie van het aantal storingen kunnen bewerkstelligen.

factoren in de leeromgeving

2.4.5 Groepssamenstelling

Wanneer het traject fungeert als een voortraject voor de opleiding tot ervaringsdeskundige, zal de cursistengroep homogeen samengesteld zijn. Van in de kindertijd ervaring hebben met diepe armoede is immers een voorwaarde om met de opleiding tot ervaringsdeskundige te kunnen starten en met het oog hierop moeten kandidaat-cursisten een selectieprocedure doorlopen.

In de gevallen waarin het traject het statuut van een 'breed voortraject' heeft, is de kans groter dat er minder sprake zal zijn van een grondige selectie vooraf. Dit kan ertoe leiden dat de groepssamenstelling een meer heterogeen karakter vertoont. Zowel homogeen samengestelde groepen als heterogeen samengestelde groepen hebben elk hun eigen specifieke beperkingen en kunnen mits het in acht nemen van de nodige voorzorgen, elk hun eigen specifieke waarde hebben. In elk geval moet aan de groepssamenstelling zeer veel zorg besteed worden. Daarom gaan we er hier wat nader op in.

2 Theoretische fundering

2.4.5.1 Homogene groepen

waarde

Homogeen samengestelde groepen kunnen een grote waarde hebben. In heel het groeiproces van de cursisten speelt de groep immers een belangrijke rol. Het reflecteren over en het verwoorden van hun ervaringen in de groep helpt mensen om inzicht in zichzelf te verwerven: door iets te verwoorden, wordt het meteen ook beter zichtbaar voor jezelf. Ook het beluisteren van de ervaringen van de anderen kan het inzicht in jezelf bevorderen, omdat anderen soms al in staat zijn om te verwoorden wat je misschien zelf ook voelt, maar nog niet onder woorden kan brengen.

Het feit dat de cursisten in de andere groepsleden gelijkgezinden aantreffen, mensen met gelijklopende ervaringen en belevingen, maakt het relatief gemakkelijk om zonder taboe en zonder drempels te praten. Als alle leden van de groep net als jij, uit de diepe armoede komen, zal je vermoedelijk minder gereemd zijn om je ervaringen in de groep te uiten dan wanneer dit niet het geval is. Een groep van gelijkgezinden, van mensen met gelijkaardige ervaringen kan dus belangrijk zijn, omdat die er voor zorgt dat mensen zich niet moeten bewijzen, omdat die veiligheid kan bieden, omdat die een basis voor vertrouwen kan leggen.

subjectieve factor

Wanneer precies een groep als een homogene groep gezien kan worden, hangt niet enkel af van min of meer objectief vaststelbare factoren, zoals bijvoorbeeld het feit dat alle cursisten uit de diepe armoede komen. Belangrijk is zeker ook dat de cursisten bij elkaar een gemeenschappelijke noemer kunnen vinden, bijvoorbeeld dat ze allemaal in hun leven fundamentele kansen gemist hebben. Die gemeenschappelijke noemer zorgt er voor dat men met elkaar gelijksoortige ervaringen kan delen, dat men elkaar op die ervaringen erkenning kan geven en dat ze een basis biedt voor een onderlinge gelijkwaardigheid.

beperking

Een homogeen samengestelde groep houdt mogelijk ook een aantal beperkingen in. Mensen in armoede hebben namelijk ten gevolge van de vooroordelen waarmee ze zitten, vaak niet de neiging om de vragen te stellen die hen bezig houden en op zoek te gaan naar waar ze eventueel een antwoord op die vragen zouden kunnen vinden. Eerder gaan ze aansluiting zoeken bij bekenden, maar daardoor lopen ze kansen mis om nieuwe inzichten op te doen. En zo kan men in een homogeen samengestelde groep die enkel bestaat uit mensen met een geschiedenis in armoede, van elkaar weliswaar informatie krijgen, maar de kans is reëel dat die informatie in de maatschappij niet werkzaam blijkt te zijn.

Daarenboven biedt een homogene groep niet de garantie dat er geen onderlinge strijd zal ontstaan met het oog op het trachten verwerven van eigenwaarde ten koste van de andere. Ook in een homogene groep kan men als procesbege-

2.4 Gevolgen voor de aanpak

leider geconfronteerd worden met het feit dat de cursisten een kwetsbare figuur uit de groep tot slachtoffer maken van uitsluiting. Ze weten er vaak perfect de meest kwetsbare uit te pikken. Zo lang iemand anders de rol van verschoppeling krijgt toebedeeld is de kans kleiner dat zij zelf in die rol zullen terecht komen. Bij die veiligheid kunnen ze een goed gevoel hebben.

2.4.5.2 Heterogene groepen

Een heterogeen samengestelde groep kan voor mensen in armoede een potentiële meerwaarde geven.

waarde

Waar mensen met vragen zitten, willen ze vaak weten hoe dit is bij andere mensen. Een heterogeen samengestelde groep kan dan heel waardevol zijn. Via nieuwe armen kunnen in een groep bijvoorbeeld veel spiegels van de maatschappij binnengebracht worden. Voor mensen uit de generatie-armoede zouden die anders waarschijnlijk enkel beschikbaar zijn via de persoon van de opgeleide procesbegeleider.

Een gemengde groep kan het voordeel bieden dat mensen in de praktijk de waarde van diversiteit kunnen ervaren. Daarenboven biedt het kansen om een fundamentele grond van gelijkwaardigheid te ontdekken, omdat in een gemengde groep zichtbaar kan worden dat ook mensen met een andere geschiedenis, zelfs mensen die opleidingskansen gekregen hebben, hun eigen moeilijkheden en onzekerheden hebben. In de opleiding tot ervaringsdeskundige kunnen cursisten met grote aandacht luisteren naar wat een opgeleide procesbegeleider vanuit zijn persoonlijke geschiedenis inbrengt in de groep naar aanleiding van de bespreking van een bepaald onderwerp.

Een heterogeen samengestelde groep vereist wel een heel bewuste en grote zorg. Die zorg moet gaan naar het feit dat niemand door de heterogeniteit in de verdrukking mag komen. Mocht dat het geval worden, dan zou hij niet meer de kans krijgen om in de eerste plaats voor zichzelf te zorgen, om in de eerste plaats op te komen voor zijn persoonlijke ontwikkelingsnoden, om in de eerste plaats voldoende ruimte voor zichzelf in te nemen.

stelt hoge eisen

Een verschil in ervaringsmateriaal kan namelijk ook een reden zijn waarom iemand regelmatig in aanvaring komt met de andere cursisten en moeilijk een plaats kan vinden in de groep. En ook voor de overige groepsleden kan het moeilijk vallen om ruimte te laten voor het anders zijn van de betrokkene. Wanneer die dynamieken beginnen te spelen in een groep, zijn het de zwakste leden die het eerst het gevaar lopen er het slachtoffer van te worden.

Voor procesbegeleiders is het werken met een heterogene groep niet gemakkelijk. De grote uitdaging voor hen is een beginsituatie te kunnen scheppen,

2 Theoretische fundering

waarin iedere cursist er mag zijn, waarin het voor cursisten duidelijk is dat er ondanks de diversiteit toch een gemeenschappelijke noemer is voor alle cursisten. Het feit dat iedere persoon kracht in zich draagt, kan misschien in sommige groepen aanvaard worden als gemeenschappelijke noemer. Ook het ervaren hebben van uitsluiting kan soms erkend worden als de gemeenschappelijke basis voor alle groepsleden.

beperking

De kans dat het vinden van een gemeenschappelijke basis niet lukt, is reëel. Als dat het geval is, dan betekent dit dat voor sommige cursisten de voorwaarden niet vervuld zullen zijn om groei mogelijk te maken. Erkend worden is immers een basis voor groei. Cursisten geven vaak erkenning aan hun medecursist op basis van herkenning: in de situatie van de andere zien ze vergelijkingspunten met de eigen situatie. Waar herkenning niet optreedt, kan men maar erkenning geven aan de andere, wanneer men in staat is om de eigen situatie en de eigen behoeften tijdelijk aan de kant te zetten om zo de andere diepgaand te beluisteren. Wanneer men zelf met een grote behoefte zit aan erkenning krijgen, is dit een haast onmogelijke opdracht. In dat geval zullen onder meer de generatiearmen uit de cursistengroep geconfronteerd worden met veel vooroordelen vanwege de anderen. Hun wereld is immers een wereld die door de anderen niet herkend zal worden.

2.5 Gevolgen voor het voorstellen van het voortraject

een perspectief?

Mensen die een onderzoek naar de eigen ervaringen voeren, leveren een zware inspanning. Daarvoor verdienen ze respect. Je begint meestal niet aan een dergelijke inspanning als je geen perspectief hebt. Wie begint met de opleiding tot ervaringsdeskundige krijgt het perspectief dat zijn geschiedenis betekenisvol zal zijn in het licht van een betere strijd tegen armoede.

Wie niet aan de opleiding begint heeft een dergelijk perspectief niet, heeft vaak zelfs geen enkel perspectief. Een leven in armoede kan dermate uitzichtloos zijn dat het ook uitzichtloos is om te trachten een eigen perspectief te ontwikkelen. Je hebt meer dan je handen vol met te voldoen aan alle eisen die de samenleving stelt, met het dagelijkse knokken om je kinderen bij jou te kunnen houden, met te trachten bevrediging te vinden voor je verlangen graag gezien te worden en met al die andere zaken die komen kijken bij het dagelijkse overleven in armoede.

Mensen in armoede zijn zich zelfs vaak niet bewust van het feit dat ze zich de vraag kunnen stellen: 'wat wens ik zelf?' Soms enkel tegenover hun kinderen durven ze het aan om wel eens te praten over hun perspectieven, over hun dromen, over waar ze in het leven willen geraken en hoe ze dat denken

2.5 Gevolgen voor het voorstellen van het voortraject

te realiseren. Maar omdat ze niet de kans gekregen hebben om de daarvoor noodzakelijke vaardigheden en kennis te verwerven, lukt het hen bijna nooit om die dromen effectief te realiseren. En dus leert de ervaring hen dat het maar beter is om geen perspectief te ontwikkelen.

Aangezien je zonder perspectief niet begint aan het onderzoek van je eigen armoede-ervaringen, is het eerste wat moet gebeuren wanneer een dergelijk onderzoek buiten de context van de opleiding tot ervaringsdeskundige plaats vindt, het ontwikkelen van een perspectief. En het enige valabele perspectief kan dan zijn: ‘wat wil jij zelf, wat vind jij belangrijk?’ Iemand kan in een ervaringsonderzoek bijvoorbeeld kansen zien om om beter te begrijpen wat er in zijn leven gaande is. Iemand anders ziet er misschien kansen in om kennis op te doen in functie van de opvoeding van zijn kinderen. Nog een andere persoon kan er kansen in zien om in zijn vereniging een betere steunfiguur te worden voor de andere leden van die vereniging.

Een perspectief zal in de praktijk dus niet noodzakelijk steeds te maken hebben met uitzicht op een opleiding of op werk. Integendeel zelfs Dit soort perspectieven kan men immers meestal maar met succes opbouwen en volhouden wanneer men op het persoonlijke niveau meer zekerheid, meer kracht, meer zelfvertrouwen heeft ontwikkeld.

Samen met de betrokkenen op zoek gaan naar een voor hen zelf zinvol perspectief kan echter pas wanneer deze mensen de stap gezet hebben om zich aan te melden voor het traject. Maar alvorens mensen die stap kunnen zetten, willen ze vaak een duidelijk antwoord op de eenvoudige vraag wat het hen zal opleveren, hoe het hen in het leven vooruit zal helpen. Het paradoxale is dat het antwoord op die vraag eigenlijk pas achteraf door henzelf kan gegeven worden. Mensen in armoede zitten immers vol informatie die ze, mits enige hulp, kunnen gaan aanboren.

Mocht men het onderzoek onderzoek van de eigen ervaringen, zoals dat in het voortraject gevoerd wordt, de betekenis geven van een therapeutisch proces, dan zou men de kern van het gebeuren miskennen. Je kan immers dichter bij een oplossing van het armoedeprobleem komen door de informatie te ontsluiten die aanwezig is bij de mensen die er het slachtoffer van zijn. Niet door die slachtoffers therapie aan te bieden. Wel is het uiteraard zo dat bij sommigen de kwetsuren ten gevolge van een leven in armoede zeer ernstig kunnen zijn. Cursisten die in zo een situatie verkeren kunnen dan wel degelijk baat hebben bij een externe therapeutische begeleiding, parallel aan het onderzoek van de eigen ervaringen zoals dat in het voortraject gebeurt. Eventueel kan een procesbegeleider een dergelijke begeleiding aanraden aan een bepaalde cur-

welk perspectief?

perspectief opbouwen

perspectief benoemen

2 Theoretische fundering

sist, maar de betrokkene zelf blijft volledig vrij om te beslissen wat hij met een dergelijk advies doet.

Het voorgaande maakt duidelijk dat men heel alert moet blijven voor hoe men, ook van buitenaf, naar de inspanningen kijkt die cursisten in het voortraject leveren. Er bestaat immers een sterke tendens om mensen en de processen die ze doormaken te labelen. Door de etiketten die mensen opgeplakt krijgen, wordt hen de ruimte ontnomen om te groeien. Armoede kan blijven bestaan omdat men vaak niet gelooft in de mensen in armoede en omdat men zich dan maar liever bezighoudt met het kleven van etiketten op hen, zoals bijvoorbeeld het etiket zwakbegaafd. Om armoede uit de wereld te helpen is het dus van wezenlijk belang dat mensen in armoede het recht krijgen om voor zichzelf te zorgen en in zichzelf te geloven.

2.6 Gevolgen voor de kwaliteit van procesbegeleiders

houdingsaspecten

Het hoeft niet te verbazen dat het doelpubliek waartoe dit voortraject zich richt en de objectieven die men er mee beoogt ook gevolgen hebben voor de kwaliteiten waarover procesbegeleiders moeten beschikken. Het begeleiden van een voortraject is immers een veeleisende opdracht. In de voorgaande paragrafen hebben we reeds meermaals de gelegenheid gehad om te verduidelijken welke technische vaardigheden en welke methodische kennis een procesbegeleider in het bijzonder van pas kunnen komen. Daarop gaan we nu niet verder in.

Hierna staan we wel stil bij enkele van de bekwaamheden die een procesbegeleider zich in de eerste plaats zal moeten eigen maken in functie van zijn houding als persoon. Wie een groep begeleidt die dit voortraject volgt in functie van het aanvangen van de opleiding tot ervaringsdeskundige, zal daarenboven uiteraard ook een goede kennis moeten hebben van het geheel van de opleiding tot ervaringsdeskundige.

2.6.1 Betrokken nieuwsgierig

basishouding

De basisinstelling waarmee een procesbegeleider voor de groep staat is niet onbelangrijk. Een goede instelling is die van een ‘betrokken nieuwsgierigheid.’ Zij vraagt van een procesbegeleider een voortdurende alertheid. Hij moet immers steeds de helderheid kunnen bewaren om zich bij om het even wat er gebeurt, de vraag te blijven stellen wat er precies gaande is en wat de betekenis van het gebeurde kan zijn voor de betrokkenen. Bij alles wat cursisten zeggen en doen moet hij de reflex maken om zich af te vragen, waarom zij dit zeggen of waarom ze zo handelen.

2.6 Gevolgen voor de kwaliteit van procesbegeleiders

Hij moet zich die vragen niet enkel bij zichzelf stellen, maar ze ook geregeld samen met de betrokkenen onderzoeken. Hij moet dit niet doen om hen te veranderen of om hen er op te pakken, maar gewoon uit nieuwsgierigheid, om hen beter te begrijpen, omdat hij in hen geïnteresseerd is als mens. En op die manier geeft hij de betrokkenen een kans om zichzelf beter te leren kennen.

Die instelling van betrokken nieuwsgierigheid in alle omstandigheden aanhouden, lukt bijna geen enkele procesbegeleider. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat hij als betrokken nieuwsgierige vragensteller wat stilvalt als de zwaarte van de ervaringen die cursisten inbrengen, toeneemt. Een andere mogelijkheid is dat hij zich te sterk gaat identificeren met de cursisten en daardoor de pijn die bij cursisten zit te veel zelf gaat voelen. Van daaruit durft hij dan misschien geen vragen meer te stellen, of voelt hij zich misschien geneigd om vooral oplossingsgericht te gaan werken. Een oplossingsgerichte instelling of een instelling die erop gericht is mensen te redden of te behoeden voor fouten zijn nochtans verkeerde instellingen. Dan zal je immers vooral gedreven zijn om cursisten middeltjes aan de hand te doen waardoor ze in de toekomst bepaalde moeilijkheden misschien zouden kunnen vermijden. Ook het komen aandragen met psychologische verklaringen is vaak fout, omdat je ook met die instelling mensen de ruimte ontnemt om hun eigen weg te gaan. Meer specifiek maak je het hen daardoor vooral moeilijk om nog de structurele componenten van het probleem te blijven zien.

hinderpalen

De houding van betrokken nieuwsgierigheid heeft voor de cursisten heel positieve effecten. Vaak voor het eerst ervaren mensen daardoor dat ze de ruimte krijgen om echt mens te zijn. Ze ervaren ook dat ze betekenisvol zijn, want “als jij zoveel vraagt aan mij over mij, dan moet ik voor jou wel echt belangrijk zijn.” Ze worden er daarenboven door gestimuleerd om over zichzelf na te denken, om op zoek te gaan naar zichzelf: “doordat jij dingen bij mij bevraagt, ga ik op zoek en tracht ik te achterhalen wat voor mij belangrijk is.”

betekenis

Uitgaan van nieuwsgierigheid komt er in de praktijk vaak op neer dat je heel naïeve vragen stelt. Als iemand bijvoorbeeld zegt: “zoiets overkomt mij altijd,” dan kan je vragen: “altijd, wat betekent dat dan precies?”

Een voorbeeld:

Bij een bepaalde cursist trekt diens ongewoon woordgebruik en de bijzondere intonatie in diens stem de aandacht van de procesbegeleider.

De procesbegeleider vermoedt dat de cursist zich hiermee een houding wil geven, zich een identiteit wil aanmeten. Wordge-

2 Theoretische fundering

bruik en stemintonatie maken wellicht deel uit van het masker, waarachter zich een andere persoon schuil houdt.

Toch gaat de procesbegeleider daar niet naar op zoek. Hij neemt de cursist, zoals die zich toont. Pas veel later doet er zich een situatie voor, waarin de cursist eventjes op een andere manier gaat praten. Daarop stelt de procesbegeleider hem de vraag: “hoe komt het dat je nu zo doet, terwijl je daarstraks nog anders deed?” Door de cursist op dit verschil attent te maken, hoopt de procesbegeleider in de eerste plaats te bereiken dat de betrokkene zich iets meer bewust wordt van zichzelf, van wie hij is of wil schijnen. En misschien maakt die naïeve vraag zelfs een opening waardoor plots een kans ontstaat om samen wat grondiger bij de zaak stil te staan.

2.6.2 Met besef van eigenwaarde

Het is nodig voor een procesbegeleider om te beschikken over een voldoende gefundeerd gevoel van eigenwaarde. Procesbegeleiders moeten immers in staat zijn om de cursisten erkenning te geven en mogen er niet naar op zoek zijn om zelf bij hen erkenning te krijgen.

onterechte ver-
wachtingen

Een procesbegeleider mag niet uit zijn op het stillen van eigen verlangens via het uitoefenen van de functie van procesbegeleider. Als procesbegeleider mag je bijvoorbeeld niet verwachten dat je vanuit de groep erkenning zal krijgen en beloond zal worden voor je inzet en energie. Op de momenten waarop je gevoel van eigenwaarde onder druk komt te staan, komt die behoefte aan het krijgen van erkenning het sterkst naar boven. Dan wil je bevestigd worden in het feit dat je het als procesbegeleider toch goed doet.

Wie met een dergelijke verwachting zit, kan bedrogen uitkomen en kan bovenal zelf onvoldoende erkenning geven aan de cursisten. Ook de cursisten kunnen daardoor bedrogen uitkomen als ze zo een procesbegeleider voor zich krijgen. Nogal wat mensen die in armoede hebben moeten opgroeien, vertonen geparentificeerd gedrag. Van daaruit zullen ze geneigd zijn zorg te dragen voor de procesbegeleider en tegemoet te komen aan diens nood aan erkenning. Hun eigen noden zullen ze in één beweging mee naar het achterplan verwijzen. Maar op die manier sluiten ze ook de ruimte af die ze in feite nodig hebben voor hun persoonlijke groei. Cursisten kunnen zich dan bijvoorbeeld schuldig gaan voelen omdat ze met gevoelens van kwaadheid of wantrouwen zitten of omdat ze die kwaadheid of dat wantrouwen geuit hebben.

Een procesbegeleider die vanuit een persoonlijke behoefte aan het krijgen

2.6 Gevolgen voor de kwaliteit van procesbegeleiders

van erkenning aan de cursisten de boodschap geeft van ik doe toch veel voor u, dient dus eigenlijk een sluipend gif toe. Het is beter dat procesbegeleiders tegen de groep kunnen zeggen: “Wij behoeven geen dankbaarheid te krijgen van jullie. Dit is onze job. Wij worden hiervoor betaald. Dankzij jullie hebben wij een job.” Of ook wel: “ik moet niet voor u zorgen en gij moet niet voor mij zorgen”

Gezien zijn opleiding is het voor een ervaringsdeskundige procesbegeleider minder aannemelijk om met dit soort verwachtingen voor de cursistengroep te staan. Dit belet niet dat ook een ervaringsdeskundige om andere redenen nog onvoldoende geschikt kan zijn om al de functie van procesbegeleider op zich te nemen.

Dit is onder meer het geval wanneer hij over een nog te broos eigenwaardegevoel beschikt. Dit kan zich uiten in het feit dat hij de groep nodig heeft om zijn gevoel van eigenwaarde overeind te houden of in het feit dat hij de neiging heeft zich boven de cursisten te stellen in plaats van in een gelijkwaardige relatie.

Dit kan ook het geval zijn wanneer de ervaringsdeskundige procesbegeleider gedurende zijn opleiding het onderzoek van zijn levensverhaal in onvoldoende veilige omstandigheden heeft kunnen voeren. De geschiedenis van iedere persoon bevat elementen waarin hij niet met zijn allerfraaiste kant naar voor komt. Wie tijdens zijn opleiding het onderzoek van die aspecten onvoldoende veilig heeft kunnen doen, kan in een rol van procesbegeleider verkeerdelijk geneigd zijn te proberen om meer veiligheid te scheppen voor zijn cursistengroep door hen de confrontatie met die moeilijkere elementen uit hun geschiedenis te besparen.

Een procesbegeleider moet vrij en onbevangen en zonder schrik voor een groep kunnen staan. Wie schrik heeft, wordt immers onecht. Men moet ook sterk in zijn schoenen staan om zich onder invloed van groepsdynamieken niet te laten verleiden om uit zijn rol te treden. Bijvoorbeeld kan de groep bij spanningen of conflicten tussen groepsleden een ervaringsdeskundige procesbegeleider ertoe trachten te bewegen om een kant te kiezen en daardoor zijn rol als ervaringsdeskundige te verlaten. De opgeleide deskundige procesbegeleider van zijn kant krijgt vanuit de groep vaak de bestaande gevoelens van kwaadheid en wantrouwen naar zich toe geprojecteerd en mag er zich niet toe laten verleiden te denken dat die gevoelens op hem persoonlijk betrekking hebben.

Een procesbegeleider moet heel goed beseffen dat dergelijke zaken deel uitmaken van een normale evolutie. Dit betekent niet dat die zaken een procesbegeleider dan maar koud moeten laten, maar wel dat men er niet mag in verzuipen. Je moet dus voldoende stevig in je schoenen staan om je niet te laten overdonderen door de destructieve gerechtigheid van cursisten. Je

andere obstakels

in zijn rol kunnen blijven

2 Theoretische fundering

moet zelfs de kracht hebben om in staat te zijn om cursisten iets te bieden waardoor opnieuw dialoog kan ontstaan, wanneer die destructiviteit tot uiting komt. Cursisten tegelijk erkenning geven op het feit dat ze kwetsuren hebben opgelopen die hun destructieve gerechtigdheid voeden is daar een ander aspect van.

kunnen vertrouwen

De wetenschap dat mensen soms kunnen gaan leunen op destructieve gerechtigdheid, mag je tegenover die mensen geen wantrouwige of veroordelende houding laten aannemen. Neem het voorbeeld van een procesbegeleider die er voor kiest om niet bij elke pauze haar handtas mee te nemen uit de klas. Ze vindt dat te omslachtig. Toch kan zij niet steeds als laatste het klaslokaal verlaten. Dit kan enkel als verantwoord gedrag beschouwd worden, als de procesbegeleider er voor zichzelf heel zeker van is, dat ze dat in alle omstandigheden als een eigen vrije keuze zal kunnen blijven zien. De kans is groot dat er zich nooit een probleem zal stellen. Dit kan begrepen worden vanuit het feit dat mensen niet snel geneigd zijn om iets goeds kapot te maken. Maar zelfs mocht het toch eens fout lopen, dan nog mag dat geen aanleiding zijn om haar perspectief bij te stellen. Dan nog moet ze het zo kunnen blijven bekijken dat dit geen reden moet zijn om de betrokkenen te verwerpen, hoe menselijk een dergelijke reactie ook kan zijn wanneer men zich bedrogen voelt. Anders doet ze er beter aan om haar handtas niet te laten liggen of het lokaal tijdens de pauzes af te sluiten. Want een procesbegeleider die zijn groep gaat verwerpen, kan voor die groep niet meer goed functioneren.

Er in moeilijke momenten kunnen staan als procesbegeleider, geeft de groep veiligheid. Pas als die gegarandeerd is, kan de volgende stap gezet worden en kan de vraag gesteld worden waar die destructieve gerechtigdheid zijn oorsprong vindt. Dit gaat over het erkenning geven aan de cursist op zijn kwetsuren. Die tweede stap zetten is niet altijd gemakkelijk, want een procesbegeleider kan zich wel degelijk geraakt en gekwetst voelen door wat iemand gezegd of gedaan heeft.

2.6.3 Passend zorgzaam

leiding geven

Een procesbegeleider draagt zorg voor de groep en voor elk individu. Durven leiding te geven aan de groep, is een belangrijk facet van die zorgzaamheid. Je moet sterk kunnen geloven in de inherente mogelijkheden van de cursisten, je moet veel ruimte kunnen geven, je moet je niet boven de cursisten stellen, maar je mag evenmin nalaten te begrenzen. Leiding geven heeft echter niets te maken met het uitvechten van krachtmetingen. Men zou het een beetje kunnen vergelijken met hoe je op sommige momenten het best met pubers omgaat.

2.6 Gevolgen voor de kwaliteit van procesbegeleiders

Discussies met hen tracht je best niet tot op de spits te drijven. En als de spanning toch te groot wordt, zal je eerder zoeken naar een grapje waarmee je samen eens kan lachen, zodat de spanning kan ontladen en je samen terug verder kan.

Eigenlijk komt het erop neer dat een goede procesbegeleider passend kan zorgen. Dit kan hij maar als hij voldoende zelfzekerheid heeft ontwikkeld. Voldoende zelfzeker zijn houdt onder meer in dat je het onderscheid kan maken tussen fouten maken en falen als persoon: “zelfs al faal ik in mijn vaderschap, dan nog faal ik niet als mens.” Nog een ander voorbeeld: “al heb ik al grote fouten gemaakt bij de opvoeding van mijn kind, toch twijfel ik er niet aan dat ik een goede ouder ben.”

Passend zorgen staat onder meer tegenover te veel zorgen. Door ‘te veel’ te zorgen, maak je mensen onvrij. Want dan verwacht je eigenlijk iets terug van hen en zet je hen onder druk. Te veel zorgen is bijvoorbeeld de pijn trachten weg te nemen die mensen voelen omwille van al het onrecht dat de maatschappij hen heeft aangedaan. Als ik het als procesbegeleider als mijn missie zie dat die andere geen pijn meer mag voelen, dan ben ik fout bezig, want dat kan mijn verantwoordelijkheid niet zijn.

niet overbescher-
mend

Nochtans is de situatie dusdanig dat je bij het onderzoek van armoede-ervaringen met sterk gevoelsgeladen inhouden bezig bent, zodat je als procesbegeleider nooit vooraf zeker kan zijn welke impact iets zal hebben. Elk pijnlijk element dat aan bod komt wanneer een cursist stukken uit zijn ervaringsgeschiedenis naar voor brengt, kan bij andere leden uit de groep pijnlijk binnen komen en wonden open maken. Op zo een moment is dat is een intense gewaarwording, die heel dominant aanwezig is en veel aandacht opeist van de betrokkene. Tijdens het onderzoek van de armoede-ervaringen van de verschillende cursisten kunnen er heel veel momenten zijn waarop een cursist zo een gewaarwording heeft: heel veel luikjes kunnen geopend worden, heel veel wonden kunnen opnieuw open gaan. Die veelheid kan nieuwe chaos veroorzaken. Waar chaos heerst, zal de cursist zijn aandacht nog moeilijk bij zijn eigen ervaringen kunnen houden en geraakt de toegang tot die eigen ervaringen afgesloten.

Het feit dat pijnlijke zaken op tafel komen kan dus heel bedreigend zijn en kan de noodzakelijke veiligheid in een groep onderuit halen. Procesbegeleiders moeten daarom trachten om te gaan met een moeilijk dilemma. Enerzijds trachten ze voor hun groep veiligheid te garanderen door er voor te zorgen dat het draaglijk blijft. Daarbij houden ze steeds in het achterhoofd te dat alles binnen het jaar een afronding moet kunnen krijgen en een rustpunt moet

zorg en zelfbepa-
ling

2 Theoretische fundering

kunnen vinden. Maar anderzijds moeten ze ook een proces van onderzoek van de eigen ervaringen stimuleren. Door hetgeen dit naar boven haalt, kan het beleefd worden als een permanente bedreiging van die veiligheid.

Passend zorgzaam zijn voor de groep en voor elk van de cursisten vraagt dus een voortdurend inspelen op wat zich aandient, rekening houdend met wat de groep en elk van de cursisten op dat moment aankan.

Het is een verraderlijke valkuil om vanuit zorgzaamheid een cursist de vrijheid te ontnemen om zijn eigen proces te sturen, misschien uit schrik dat hij anders opnieuw tegen een pijnlijke ervaring zal aanlopen. En misschien ben je als procesbegeleider die neiging om de vrijheid wat in te perken ook uit bezorgdheid voor de kansen die de cursist in het voortraject geboden worden. Je vindt dan wellicht dat hij wel heel veel recht heeft op die kansen, vooral tegen het licht van alle kansen die de samenleving hem in het verleden al ontzegd heeft. En tegelijk vrees je wellicht dat hij die kansen wel eens niet zou kunnen grijpen, hetgeen voor hem achteraf opnieuw uiterst pijnlijk zal zijn.

Je mag als procesbegeleider zeker niet verwachten dat de groei die mensen in de loop van het voortraject realiseren, reeds een gestabiliseerde groei is. Zelfs in de latere jaren van de opleiding tot ervaringsdeskundige kan men geregeld vaststellen hoe moeilijk cursisten het bijvoorbeeld hebben om verworven communicatieve vaardigheden ook toe te passen in moeilijke omstandigheden. In moeilijke omstandigheden waarin cursisten eerdere pijnlijke ervaringen herbeleven, blijkt de dialoog heel vaak weg te vallen en blijken cursisten nog niet bij machte de dialoog gaande te houden.

zijn persoonlijke
agenda

Procesbegeleiders worden vaak mee gestuurd door verborgen agenda's en onuitgesproken verwachtingen, al zijn ze er zich niet steeds van bewust. Het is zelfs een fundamenteel gegeven dat iedere persoon, dus ook iedere procesbegeleider een persoonlijke agenda heeft die mee gekleurd is door zijn persoonlijke geschiedenis. Wanneer men zich van dit gegeven bewust is, kan men op zoek gaan naar zijn eigen persoonlijke drijfveren, naar zijn eigen patronen. Als men daar een zicht op kan krijgen en als ze bespreekbaar kunnen gemaakt worden, is er een redelijke kans dat ze in de uitoefening van de functie van procesbegeleider onder controle gehouden kunnen worden en geen ongecontroleerde invloed gaan uitoefenen.

2.6.4 Betrouwbaar als collega

onderlinge steun

Een procesbegeleider moet voor zijn collega een betrouwbare partner kunnen zijn. Men moet dus kunnen rekenen op de steun van zijn collega. Wanneer je als procesbegeleider in de groep een moeilijk moment kent, bijvoorbeeld omdat iets

2.6 Gevolgen voor de kwaliteit van procesbegeleiders

je heel sterk geraakt heeft, dan is het belangrijk dat je collega-procesbegeleider je wat uit de wind kan zetten en de zaak even van je kan overnemen. Op die manier maakt jouw collega het voor jou gemakkelijker om te zien dat alles oké is, en dat het niet nodig is om het gebeurde persoonlijk op te vatten.

Om een goede partner voor je collega te kunnen zijn, is een open communicatie tussen de beide procesbegeleiders onontbeerlijk. Beiden moeten ook op voet van gelijkheid staan ten opzichte van elkaar. Daarenboven moeten ze geloven in elkaars deskundigheid. In een dergelijke context is het niet noodzakelijk dat er steeds onderlinge overeenstemming is. Er mogen wel degelijk nog verschillende denkpistes naast elkaar blijven bestaan.

Een goed op elkaar afgestemde tandem is belangrijk. Toch is die afstemming niet vanzelfsprekend en in de praktijk ook niet steeds het geval bij het van start gaan van een nieuwe groep. Het is niet echt aangewezen en toch niet zo uitzonderlijk dat een nieuwe cursistengroep, die aan het voortraject begint, wordt begeleid door een nieuw gevormde tandem. Die kan dan nog niet goed op elkaar afgestemd zijn, aangezien een dergelijke afstemming gemakkelijk een lange periode van meerdere maanden in beslag kan nemen. Belangrijk is dan dat de tandempartners elkaar de ruimte gunnen om te groeien in de afstemming. Het betekent open staan voor de andere en voor veranderingen bij zichzelf. Het betekent ook voorheen opgebouwde denkbelden kunnen achterwege laten.

onderlinge afstemming

3 De themagestuurde werkwijze

Binnen het bestek van een jaar is het niet haalbaar om het onderzoek naar de eigen armoede-ervaringen vrij te laten verlopen in de betekenis van thematisch niet gestuurd. Bij het overzicht van een mogelijke jaarplanning, verder in deze informatiemap, suggereren we een methode om met een bepaalde cursistengroep tot de afbakening te komen van een aantal voor die groep relevante thema's. Daarbij sommen we terloops ook enkele veel voorkomende thema's op. Voorts werken we verder in deze map bij wijze van voorbeeld enkele van deze thema's uit. Dit zou verkeerdelijk de indruk kunnen wekken dat deze veel voorkomende thema's de beste en dus de meest wenselijke thema's zijn en dat de uitgewerkte voorbeelden de ideale aanpak laten zien als je ermee aan de slag gaat.

Dit is geenszins het geval. Eigenlijk is het aantal mogelijke goede thema's onuitputtelijk, omdat je in wezen elk thema op een zodanige manier kan benaderen dat het een goed thema wordt. Dit houdt echter meteen ook een gevaar in. Men kan namelijk het noorden verliezen bij het feit dat een massa thema's banden hebben met armoede en daardoor gaan denken dat de juiste thema's kiezen uiterst moeilijk is. Dit is niet het juiste gedachtespoor voor een thematische aanpak. Het gaat er hem niet zozeer om de juiste thema's te vinden, maar wel om de juiste benaderingswijze te hanteren, waardoor het onderzoek van armoede-ervaringen op een goede manier gevoerd kan worden.

Een goede thematische benadering focust op die aspecten die cruciaal zijn met het oog op het versterken van mensen. Dit houdt meteen ook in dat men het onderzoek van armoede-ervaringen vooral moet toespitsen op die facetten die voor mensen in armoede vaak beperkend werken, zoals bijvoorbeeld het sterk afhankelijk zijn van de goedkeuring van anderen. Het impliceert dat er met het oog daarop vanuit de procesbegeleiding inhoudelijk gestuurd wordt. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren door in te pikken op een element uit een verhaal van een cursist en te zeggen 'Hierbij moeten we misschien even blijven stilstaan en eens van dichtbij kijken wat hier gebeurt!' en daardoor een aandachtspunt te introduceren. Het kan ook gebeuren door als procesbegeleider een passende vraag in het midden te leggen en de cursisten uit te nodigen van daaruit naar een gebeurtenis uit hun leven te kijken.

de benaderingswijze telt

cruciale elementen

3 De themagestuurde werkwijze

Inhoudelijk zal er dus veel aandacht moeten gaan naar het duiden, naar het zichtbaar maken van dingen die mensen in armoede tengevolge van hun geschiedenis op dat moment nog niet kunnen zien. Dit kan bijvoorbeeld het feit zijn dat een cursist al bepaalde stappen zet in zijn persoonlijk proces, ook al is hij er zich aanvankelijk zelf nog niet van bewust. Belangrijk is dat het sturend en duidend optreden van de procesbegeleiders moet kunnen leiden naar het zichtbaar maken van de kracht van mensen.

kennis ontsluiten

Hierna staan we stil bij wat een goed onderzoek van de eigen armoede-ervaringen kenmerkt. Bij zo een onderzoek gaan mensen op zoek naar de kennis die in hun ervaringen besloten zit, naar de antwoorden die ze bij zichzelf kunnen vinden. Fundamenteel weet de procesbegeleider dat iedere cursist over de mogelijkheid beschikt om kennis op te bouwen op basis van de informatie die in zijn ervaringen vervat zit. Via gerichte vraagstelling stimuleert de procesbegeleider de processen van onderzoek van ervaringen en van kennisopbouw. De referentiekaders die aan de basis liggen van het voortraject, zijn tevens sturende elementen voor de vraagstelling van de procesbegeleider.

onderzoeksvaardigheden aanscherpen

Bij een op die manier gevoerd onderzoek van kansarmoede-ervaringen stimuleert de bevraging dat de cursist een aantal inzichten gaat ontwikkelen die het proces van onderzoeken en kennis opbouwen verder stimuleert. Het is vanuit die wetenschap dat de procesbegeleider af en toe een vraag stelt en de cursisten zal stimuleren om niet te vlug tevreden te zijn met het eerste antwoord dat ze vinden. Er zijn immers nog veel meer antwoorden te vinden als je wat grondiger gaat onderzoeken. En zo is de procesbegeleider in een verhouding van mens tot mens bezig met het geven aan die mens van de nodige ruimte om toegang te vinden tot de kennis en de informatie die hij in zich draagt.

inzicht en eigenwaarde

Via vraagstelling worden cursisten gestimuleerd om te kijken naar zichzelf en naar hun omgeving. Hierdoor kunnen ze hun gevoelens een plaats geven en kunnen ze zich nieuwe vragen gaan stellen betreffende de gebeurtenissen uit hun leven. Eigen vragen en vragen die hen door medecursisten worden gesteld fungeren als stimulansen om het eigen leven een nieuwe dynamiek te geven en om actuele ervaringen te verbinden met elementen uit hun geschiedenis.

Via het delen van ervaringen ontstaat bij de cursisten een belangrijk inzicht, namelijk het feit niet alleen te zitten met diepe pijn omwille van de armoede en de uitsluiting. Daarmee verbonden groeit ook het inzicht dat ze zichzelf niet hoeven te zien als diegene die schuld heeft aan zijn eigen situatie. Door deze inzichten krijgen cursisten ruimte voor het ontwikkelen van een zelfwaardergevoel.

3.1 Focus op de innerlijke kant

Bij het onderzoek van armoede-ervaringen gaat de aandacht naar de innerlijke kant ervan. Het is een heel belangrijke component van de armoedeproblematiek, maar een die van buitenaf moeilijk zichtbaar is. Die focus op de binnenkant leidt ertoe dat op inhoudelijk vlak zaken zoals gevoelens, verlangens, verwachtingspatronen, communicatieve elementen en andere aspecten van hoe men in het leven staat volop in de aandacht komen.

uiten = onderzoek
mogelijk maken

Mensen in armoede dragen vaak een zware emotionele lading met zich mee, niet in het minst tengevolge van het kwetsend effect van de maatschappelijke veroordeling die voortdurend op hen afkomt. Dit leidt tot angst, dit leidt tot onzekerheid, dit leidt tot onmacht, dit leidt tot een persoon die zichzelf niet meer durft te tonen, die zijn identiteit wegstopt, die een masker nodig heeft.

Het is daarom van belang dat men aan die gevoelens uiting kan geven, omdat ze dan onderzocht kunnen worden, omdat er dan nagegaan kan worden waarmee ze te maken hebben en hoe ze voor de betrokkene werken.

Daarbij zullen er ook momenten zijn, waarop er dingen op tafel komen, waarbij sommige cursisten zich slecht voelen. Voor de cursisten is het belangrijk te weten dat ook die negatieve en onaangename gevoelens er mogen zijn, mogen verwoord worden, ernstig genomen moeten worden en de moeite van het onderzoeken waard zijn.

alle gevoelens aan-
vaarden

Toch zal men merken dat cursisten zich bij dergelijke negatieve gevoelens soms schuldig voelen. Ook zo een schuldgevoel moet ernstig genomen worden. Het komt er dan op aan ook naar dat gevoel te kijken en te onderzoeken waarom dit bij iemand ontstaat. Het resultaat van zo een onderzoek kan zijn dat men stilaan het inzicht ontwikkelt dat een dergelijk gevoel er echt niet hoeft te zijn en dat men zich nooit schuldig hoeft te voelen over de gevoelens die men ervaart.

Het impliceert dat procesbegeleiders erkenning moeten kunnen geven op alle gevoelens die cursisten ervaren. Deze erkenning, het feit dat de cursist niet afgerekend wordt op zijn gevoelens en dat hij evenmin veroordeeld wordt omwille van zijn verleden, zijn van wezenlijk belang. Daardoor voelt de cursist dat hij niet alleen staat, en ervaart hij zelfs vriendschap van zijn medecursisten. Erkenning, respect en vertrouwen zijn dus essentieel in het voortraject.

Het gaat er daarbij in essentie om erkenning te geven aan de authenticiteit van de gevoelens van de cursist. In die zin neemt men a priori aan dat wat de cursist inbrengt op gevoelsvlak waar is en geeft men de cursist het recht om er te zijn met zijn ervaring. Of het verhaal in de feitelijke details ook volledig correct is, doet niet terzake. Soms merkt men dat een cursist eenzelfde ervaring

beleving gaat voor

3 De themagestuurde werkwijze

op verschillende tijdstippen tracht te vertellen op verschillende manieren. Dit kan een signaal zijn van het feit dat de betrokken cursist op zoek is naar een manier, waarop hij zijn eigen ervaring kan vatten. Belangrijk is daarom dat men zich als procesbegeleider concentreert op de beleving die met de ervaring wordt uitgedrukt en op de betekenis van die beleving, eerder dan dat men tracht op zoek te gaan naar de volledige feitelijke waarheid ervan.

In deze context, de context van de beleving, zou men kunnen stellen dat liegen niet echt bestaat. Dit betekent niet dat liegen in een voortraject nooit aan de orde zou zijn. Soms, bijvoorbeeld in een onderling conflict tussen cursisten, kan het zelfs als thema op de voorgrond staan. Ook hier geldt dan dat onderzoek kan leiden tot inzicht: liegen is betekenisvol, in die zin dat het een doel dient, en als ik kan zien wat ik met het liegen voor mezelf beoog, dan heb ik het misschien niet meer zo hard nodig

Iedere ervaring van een cursist heeft zijn eigen waarde, die niet kan afgewogen worden tegen de waarde van andere ervaringen. Daarom is het nodig dat men erover waakt dat sommige cursisten hun eigen ervaringen niet gaan minimaliseren onder invloed van de ervaringen van andere cursisten.

Men moet er zich ook voor hoeden om niet te vroeg te komen aandraven met een theoretische verklaring voor een bepaalde ervaring. Eerst moet de cursist voldoende ruimte hebben om zijn ervaring en de ermee verbonden gevoelens echt te doorleven. Wat er zit aan gevoelens moet gebracht kunnen worden en erkenning en dus bestaansrecht en een plaats kunnen krijgen. Het gevaar bestaat dat er geen ruimte meer blijft voor dit eigen aanvoelen, indien een theoretische verklaring de situatie begrijpelijk tracht te maken. Kunnen begrijpen kan dan snel moeten begrijpen worden en zelfs begrip moeten opbrengen, waardoor een waas van begrip de eigen emotie gaat bedekken. Dit verhindert dat de emotie voldoende doorleefd wordt.

beleving en communicatie

Wil men bij gevoelens stil kunnen staan, dan is het nodig dat ze in communicatie gebracht worden. Het is evenwel niet vanzelfsprekend dat dit zomaar kan. Dit heeft onder meer te maken met het feit dat de cursisten in hun verleden vaak reeds veel kwetsuren opgelopen hebben, die ertoe geleid hebben dat ze communicatie gaan ontwijken zijn, hetgeen de kans om opnieuw gekwetst te worden nog doet toenemen. Een ander facet kan zijn, een gebrek aan vaardigheden op communicatief vlak ten gevolge van het feit dat men in armoede is opgegroeid. Niet beschikken over de vaardigheden om in dialoog te treden, heeft tot gevolg dat spanningen niet uitgesproken raken, wat de kans dat men zich gekwetst voelt, vergroot. Onder meer daarom zal men veel aandacht besteden aan communicatie.

Een emotie is een reactie op een prikkel, op een gebeurtenis, op een gedachte.

3.1 Focus op de innerlijke kant

Op zijn beurt beïnvloedt emotie het denken en handelen van een persoon. Zolang iemand niet goed door heeft dat een emotie een reactiewijze is, is de kans groot dat hij emoties beleeft als iets dat je overkomt en je stuurt, iets dat je ondergaat. Pas als hij kan zien dat emotie een reactiewijze is, kan het inzicht groeien dat er op dat vlak ook keuzemogelijkheden kunnen bestaan, dat er misschien ook een andere manier van reageren mogelijk is. Soms doet er zich een situatie voor die mogelijkheden biedt om cursisten te helpen zien dat er verschillende manieren kunnen bestaan om met een gevoel om te gaan en dat gevoel te uiten, om hen dus te laten inzien dat men op dat vlak over keuzemogelijkheden beschikt. Dit kan bijvoorbeeld als iemand aangeeft dat hij een bepaald feit uit zijn verleden nu anders beleeft dan destijds. Vragen in de zin van: “Wat doet dit met jou, nu je dit vertelt? Wat denk je nu? Probeer in je gedachten nu eens terug te gaan naar toen. Wat dacht je toen? Wat deed dat toen met jou?” kunnen helpen om mogelijke verschilpunten in de reactie zichtbaar te maken.

beleving en auto-
nomie

Dit inzicht in het bestaan van keuzemogelijkheden, ook in het omgaan met gevoelens, kan procesbegeleiders mogelijkheden bieden om op een niet-veroordelende manier in te spelen op moeilijke situaties. Het gebeurt bijvoorbeeld wel eens dat iemand op een heel veroordelende wijze reageert op iets waarmee hij geconfronteerd wordt. Een procesbegeleider kan daarmee omgaan door te zeggen dat het de keuze van de cursist is om op die manier met dat gegeven om te gaan en dat hij het recht heeft om voor zichzelf die keuze te maken. Impliciet is daarmee meteen ook gezegd dat er andere keuzes ook mogelijk waren.

beleving hanteren

Maar door de keuze van de cursist toch te respecteren, krijgt die laatste voor die keuze toch geen extra schuldtoewijzing. En door op die manier te reageren geeft de procesbegeleider daarenboven uitdrukking aan zijn geloof in de kracht van de betrokkene en in diens vermogen om keuzes te maken. Een dergelijke houding en dit geloof in de kracht van de mensen dat ermee uitgedrukt wordt, houdt deuren open. Het voorkomt dat deuren definitief gesloten worden.

Mensen die diep gekwetst zijn, kunnen niet alleen heel gevoelig zijn voor een veroordeling die hen treft, ze kunnen tegelijkertijd vanuit hun ervaringen de neiging vertonen om zelf anderen ten gronde te veroordelen en om zich boven de andere, maar ook boven zichzelf te plaatsen. Aan die houding trachten ze dan hun eigenwaarde te ontnemen. Maar daardoor zijn ze nog heel moeilijk tot zichzelf te brengen en kunnen ze nog heel moeilijk toegang tot zichzelf krijgen. Want in hun ogen verliezen ze hun eigenwaarde als ze hun boven-positie moeten verlaten.

Mensen in armoede worden in hun geschiedenis ook heel frequent geconfronteerd met onbetrouwbaarheid. Vaak hebben ze de gewoonte ontwikkeld om

3 De themagestuurde werkwijze

relaties waarin ze onbetrouwbaarheid ervaren, af te breken: ‘als iemand mij tekort doet, dan stop ik er liever mee.’ Ook binnenin de groep kan dit zich manifesteren. Daarover in gesprek gaan, maakt de strategie zichtbaar, waardoor ze onderzocht kan worden. Oefeningen in verband met leren spreken met elkaar, omgaan met herstel, inzien dat er een verschil is tussen doel en effect, kunnen dit onderzoek van betrouwbaarheid versus onbetrouwbaarheid en de mogelijkheden om ermee om te gaan ondersteunen.

3.2 Bestaansrecht voor elk verhaal

wat er niet mag
zijn, kan men niet
onderzoeken

Verworpen worden, veroordeeld worden is een dominant gegeven in een geschiedenis van armoede. Wat veroordeeld wordt, is slecht, mag er niet zijn, moet weggeduwd worden, moet verborgen gehouden worden en kan niet onderzocht worden. Dit gegeven is heel sterk aanwezig in elke cursistengroep, zij het vaak niet uitgesproken.

Een procesbegeleider moet er zich van bewust zijn dat het in een dergelijke context is dat het onderzoek naar de eigen armoede-ervaring gebeurt. Dat onderzoek is belangrijk omdat het de cursist een inzicht geeft in de erfenis die zijn geschiedenis hem meegegeven heeft, in de bagage die hij meegekregen heeft. Dat je een bagage meedraagt als een arsenaal waaruit je kan putten, is een neutraal gegeven, ongeacht wat de inhoud van die bagage ook is. Elk element dat in die bagage zit, is er gewoon en heeft in die hoedanigheid een bestaansrecht. Het mag zijn plaats krijgen in het geheel van de bagage die iemand meedraagt. De dingen die je daarentegen in je geschiedenis niet meegekregen hebt, behoren niet tot je bagage en behoren dus niet tot het arsenaal waaruit je zo maar kan putten.

neutraal onderzoek

Het is zeer moeilijk om dit onderzoek neutraal, in de zin van niet oordelend en veroordelend te laten verlopen, in de context van een geschiedenis die veel negativiteit bevat en in een context waarin de ervaring met beoordeeld en veroordeeld worden zo sterk op de voorgrond staat. En toch is het belangrijk dat het onderzoek op die onbevooroordeelde manier kan gebeuren. Als die ruimte er is, kan iemand die bijvoorbeeld in zijn geschiedenis mishandeling heeft meegemaakt, begrijpen dat mishandelende patronen deel uitmaken van zijn erfenis. Voor hem zijn ze een deel van de bagage waaruit hij kan putten. Misschien zijn het wel de enige patronen die hij leren kennen heeft om in de opvoeding kinderen te belonen en te straffen. Voorwaarde om dit onderzoek te kunnen voeren, is dat die elementen aan bod komen. Daartegenover staat het taboe dat op kindermishandeling rust: wie mishandeling toegeeft, riskeert zijn kinderen kwijt te geraken en riskeert veroordeeld te worden als een slecht

3.2 Bestaansrecht voor elk verhaal

mens.

De moeilijke opdracht voor procesbegeleiders bestaat er dus in om dit onderzoek te kunnen laten plaats vinden, om mensen erkenning te geven op hun verhaal en op hun beleving ervan, zonder daaraan schuld te koppelen, zonder bij iemand schuld te leggen. Immers, als er ergens schuld gelegd wordt, kan je het niet meer hebben over onschuld, kan je niet meer ontschuldigen.

Het koppelen van schuld aan een gebeurtenis, gebeurt niet steeds expliciet. Het kan ook heel subtiel gebeuren. Neem bijvoorbeeld een cursist die een heel ernstige situatie van misbruik ter sprake brengt. Omdat het zo iets ernstigs is, kan het voor een procesbegeleider moeilijk zijn om dat te aanhoren en dat te dragen. Daardoor kan hij even uit zijn lood geslagen zijn. Hij heeft dan even tijd nodig om die informatie te verwerken, vooraleer hij in staat is om daarover een vraag te stellen. Door dat moment van aarzeling, wordt het verhaal echter bezwaard, wordt er een gewicht op gelegd en is het voor alle betrokkenen moeilijker om het verhaal er nog gewoon te laten zijn.

de uitdaging van
het schuldgegeven

Het inzicht dat schuldtoewijzing niet bevrijdend werkt en tot niets leidt, komt niet vanzelf. Pas wanneer men bij het proces van schuldtoewijzing kan stilstaan en kan onderzoeken wat het betekent, waar het vandaan komt en waartoe het dient, kan dit inzicht groeien. Elementen uit het contextuele gedachtegoed kunnen helpen om dit inzicht voor cursisten wat te kaderen en wat te verdiepen. Maar een dergelijk inzicht hebben cursisten meestal nog niet wanneer het onderzoek van de eigen armoede-ervaring via de themabesprekingen al volop aan de gang is. Vanuit die wetenschap is het geen goede werkwijze om andere cursisten uit te nodigen om hun oordeel te geven over negatieve aspecten uit de geschiedenis van een medecursist. Zij zullen dan immers geneigd zijn om die zaken te veroordelen, ze daardoor hun bestaansrecht ontnemen en niet meer toegankelijk maken voor onderzoek.

Om het oordelen en veroordelen tegen te gaan, kan het goed zijn om cursisten wat uitleg te geven over hoe de erfenis die je in je leven hebt meegekregen, werkt. Die uitleg kan een onderdeel vormen van het geheel van voorwaardenscheppende werkzaamheden die een plaats hebben binnen wat we in deze informatiemap het *thema veiligheid* hebben genoemd. Op die manier kan een groep misschien wat beter voorbereid worden op het te horen krijgen van negatieve elementen uit de geschiedenis van medecursisten.

bezwaarde erfenis-
sen

Zo een voorafgaande toelichting hoeft echter niet noodzakelijk ontschuldigend te werken. Ze kan ook een beschuldigend effect hebben. Een cursist die een beter inzicht heeft in hoe de erfenis van je geschiedenis werkt, kan bij zichzelf de bedenking maken: ‘Als ik in de groep vertel dat ik mishandeld geweest ben, gaan al mijn medecursisten denken dat ik zelf allicht ook mijn kinderen

3 De themagestuurde werkwijze

mishandel.’

Er bestaat dus geen magische goede werkwijze en het blijft een permanente opdracht om te zoeken hoe men, rekening houdend met de hele context, het best kan handelen om er zoveel mogelijk toe bij te dragen dat iemand die met een zwaar beladen geschiedenis zit, toch zo goed mogelijk veiligheid kan blijven ervaren in de groep.

veiligheid actief
bewaken

Het gevolg is dat procesbegeleiders actief zullen moeten ingrijpen om het bestaansrecht voor elk verhaal als principe te blijven garanderen. Wat dit actief ingrijpen concreet kan inhouden, is erg verschillend. Zo hebben mensen in armoede vaak niet geleerd om hun verhalen te begrenzen, waardoor ze zichzelf potentieel kunnen schaden. Dit kan bijvoorbeeld het geval zijn, mocht iemand in een groep die daar nog niet klaar voor is, een verhaal brengen over kindermishandeling waarin hij zelf zowel als slachtoffer als als dader naar voor komt. In zo een geval zou de groep de betrokken cursist kunnen afstraffen.

De tandem van procesbegeleiders mag zich het recht voorbehouden om na onderling overleg de cursist in dit verhaal te stoppen om op die manier een afstraffing door de groep te voorkomen en de cursist er voor te behoeden om zichzelf schade toe te brengen. Het is nodig dat de cursisten vooraf weten dat zo iets mogelijk is, en dat er achteraf tijd is om met de cursist te bespreken waarom zijn verhaal afgebroken werd.

Ook als een cursist klaarblijkelijk dreigt te verzuipen in zijn emoties, doen procesbegeleiders er goed aan om regelmatig uitdrukkelijk de vraag te stellen: “Wil je dit echt vertellen? Wil je op dit moment echt verder vertellen?” Het blijkt immers dat wanneer mensen te ver gaan, ze zich nadien zeer diep kunnen schamen. In die context verdwijnen alle leerkansen.

3.3 Focus op het eigen functioneren

de verbinding met
het persoonlijke

Een goede thematische benadering is een benadering die telkens opnieuw de verbinding maakt met het persoonlijke aspect. Een goede benadering gaat dus in op de persoonlijke ervaringen van de cursisten en richt zich daarbij op hun persoonlijke inzichten, drijfveren en gevoelens.

Een thematische aanpak die vooral de richting zou kiezen van de maatschappelijke component van de armoedeproblematiek, is minder aangewezen. Waar het perspectief gericht is op de maatschappij, hebben mensen meer de neiging om zichzelf als actor erbuiten te plaatsen. Ze gaan dan het eigen functioneren uit het oog te verliezen. Nochtans moet het net de bedoeling zijn om mensen te laten kijken naar het eigen functioneren.

Voorbeelden van een op het maatschappelijk perspectief gerichte benadering,

3.3 Focus op het eigen functioneren

toegepast op het thema school, zijn: de juf die mij niet verstond, of de lijn op de speelplaats die leerlingen uit het beroepsonderwijs moest scheiden van de andere leerlingen.

Een persoonsgerichte benadering van een thema zal zich kenmerken door een eigen invalshoek en een specifieke vraagstelling.

Een voorbeeld

Een cursist brengt ter sprake dat hij een reële angst heeft om zijn kind te verliezen. De procesbegeleider gaat samen met hem op zoek naar de effecten van die angst op zijn omgang met het kind. Hieruit komt naar voor dat die angst maakt dat de cursist geneigd is zijn kind materieel te verwennen en dat hij niet nee durft te zeggen tegen zijn kind uit schrik diens liefde te verliezen. Het gevolg is dat het kind niet de kans krijgt om te leren omgaan met grenzen.

Nu zichtbaar is wat de effecten zijn en welke gevolgen die hebben, stelt de procesbegeleider de vraag: “Wat zou kunnen verklaren dat jij met zo een grote behoefte aan liefde vanwege dat kind zit?”

In het algemeen kan men stellen dat bij een perspectief gericht op het persoonlijk functioneren, de belangrijkste vragen zijn: welke functie heeft dat voor jou? Hoe is het te begrijpen dat het voor jou op die manier in zijn werk gaat?

Aan om het even welk thema zit een maatschappelijke kant en zit er een aspect van eigen handelen en persoonlijke beleving. In het voortraject zal een goede benadering zich toespitsen op die persoonlijke kant.

Een voorbeeld

Een cursist vertelde dat hij vroeger vaak gepest werd op school en dat hij daaronder veel geleden heeft. De procesbegeleider beluisterde het verhaal en erkende de cursist in het feit dat het pijnlijke gebeurtenissen betreft.

Geleidelijk aan stuurde de procesbegeleider via zijn vragen het gesprek in de richting van een onderzoek naar wat er daarin allemaal kan meegespeeld hebben. Ook bij dit soort problematiek komt daarbij het persoonlijk functioneren van de cursist aan de orde. Vragen die dit facet hielpen onderzoeken, waren dan:

3 De themagestuurde werkwijze

“Wat maakte jou daarvoor gevoelig? Hoe komt het dat ze er jou uitgepikt zouden hebben?”

Het besluit van dit onderzoek was dat de cursist erg afhankelijk was van het oordeel van zijn medeleerlingen. Die hadden dat ook opgemerkt. Die kennis gaf hen macht over de cursist. Ze manifesteerden die macht door pestgedrag te vertonen.

Een volgende reeks vragen ging nadien vooral op zoek naar de functie die dit geheel had voor de betrokkene. De kernvraag in deze laatste stap van het onderzoek was, wat maakte en maakt dat de goedkeuring van anderen voor jou zo belangrijk is?

betekenis van de
ervaringen

Niet zozeer de inhoud van de thema's is met andere woorden van belang, maar wel de wijze waarop met de thema's gewerkt wordt. Die werkwijze moet er op gericht zijn mensen kansen te bieden om wijzer te worden in hun voelen, denken en handelen. Het betekent dus dat in het thematisch werken mensen gestimuleerd worden om naar zichzelf te kijken en zichzelf te bevragen: “ik voel nu woede, waarom voel ik nu woede, wat doet die woede met mij, hoe doet die woede mij functioneren?”

Een dergelijke aanpak is wezenlijk. Mensen kunnen immers maar zelfstandiger, minder afhankelijk van anderen worden, indien ze een beter zicht op en inzicht in zichzelf krijgen. Dit is de functie van het onderzoek van de eigen ervaringen. Ook het krijgen van informatie en het verkrijgen van vergelijkingspunten door kennis te maken met de inbreng van de andere cursisten, kunnen daartoe heel veel bijdragen. Via die bijkomende informatie en die vergelijkingspunten kunnen cursisten bijvoorbeeld leren dat sommige dingen bij de meeste mensen spelen.

3.4 Aandacht voor verbinding

verbinding en ar-
moede

Bij mensen uit kansarmoedesituaties en zeker bij mensen uit de generatiearmoede is het proces van het leggen van een basis voor en het aangaan van verbindingen verstoord. Je komt dat bijvoorbeeld tegen in het feit dat ze als kind gepest werden, dat ze omwille van hun ouders veroordeeld werden, enzovoort. Het betreft dus meestal problemen inzake verbinding die ook onafhankelijk van armoede kunnen bestaan. Maar het feit dat ze in combinatie met armoede voorkomen, maakt dat ze een andere dimensie krijgen en een grote uitsluitingskracht hebben. Een gestoorde ontwikkeling van de verbondenheid heeft tot gevolg dat men ook als volwassen persoon moeilijkheden kan ervaren bij het in relatie gaan.

3.4 Aandacht voor verbinding

Bij het behandelen van thema's zal men zeker oog moeten hebben voor dit aspect van verbondenheid. Het hele verbindingsthema is een erg ruim thema, dat te situeren valt in de diverse armoedekloven [Spiesschaert 2005, p. 29-59]. Die kloven zijn immers te begrijpen als een systematisering van de verbinding-problemen waarmee mensen in armoede geconfronteerd worden.

Door bij elk verhaal samen met de betrokkene op zoek te gaan naar de wijze waarop het zinvol in perspectief geplaatst kan worden, zal een procesbegeleider onder meer ook met betrekking tot het aspect verbondenheid impulsen trachten te geven. In de eerste plaats zal het al dan niet in verbinding staan met de betekenisvolle anderen daarbij aan de orde zijn.

de betekenisvolle
andere

Tijd kan een nuttig hulpmiddel zijn bij het in perspectief plaatsen van een bepaalde ervaring. Het verhaal, zoals iemand dat op een bepaald moment in de groep naar voor brengt, bestaat in de eerste plaats in het heden. Het is het verhaal zoals mensen het zich op dat moment herinneren en zoals ze het op dat moment beleven. Maar vanuit elk verhaal kan ook een verbinding gemaakt worden met het verleden en met de toekomst: "Hoe heb ik het destijds ervaren. Wat wil ik in dit verband naar de toekomst toe? Wat is daarvoor nodig?"

tijd als steunend
element

Die verbinding maken tussen toen, nu en later en kijken naar de wisselwerking tussen verleden, heden en toekomst kan een hele grote stap zijn voor mensen in armoede. In hun dagelijkse strijd om te overleven moeten zij vooral heel veel bezig zijn met de dag van vandaag. Met de toekomst kunnen zij weinig bezig zijn. Procesbegeleiders zullen daarom trachten in te schatten of en wanneer het passend kan zijn om een dergelijke vorm van verbinding te maken.

Onder meer in verband met hun kinderen en in verband met hun relatie is bij veel mensen in armoede een toekomstperspectief aanwezig, ondanks de uit armoede voortkomende noodzaak om zich vooral op het heden te concentreren. Het betreft dan meestal een perspectief dat rechtstreeks verband houdt met hun situatie en waarover ze tegelijk met heel veel vragen zitten. Concreet kan de toekomst voor een bepaalde persoon bijvoorbeeld zijn, de hoop die hij koestert dat zijn kinderen een diploma zullen halen. Maar tegelijk is het heel goed mogelijk dat het hem helemaal niet duidelijk is, hoe zoiets te realiseren valt.

Toch maakt zo een toekomstdroom zichtbaar dat deze mensen wel degelijk met de toekomst bezig zijn. Ook door dit voortraject aan te vatten, tonen ze dat ze een toekomstperspectief ontwikkelen. Men begint niet aan het voortraject als men niet vooruit wil, al is misschien helemaal niet duidelijk wat dat vooruit gaan dan wel inhoudt.

Behalve het plaatsen van een ervaring in een tijdsperspectief kan ook het

de omgeving als
steunend element

plaatsen van die ervaring in een omgevingsperspectief een ondersteunende functie hebben bij het verbindend werken. Iedere persoon situeert zich met zijn ervaringen in zijn omgeving, in de eerste plaats in zijn dichte persoonlijke omgeving, maar ook in de meer onpersoonlijke ruimere omgeving van de buurt en de samenleving als geheel. En hoewel de kracht van mensen in hen zelf schuilt, kan ze zich pas realiseren en ontwikkelen in de verbondenheid met die omgeving.

Een concreet gevolg voor de procesbegeleiders is dat ze bij elk verhaal dat mensen brengen, kunnen trachten om verschillende perspectieven bestaansrecht te geven. In de eerste plaats zullen ze uiteraard stilstaan bij hoe de betrokkene zelf naar zijn verhaal kijkt. Nadien kunnen ze aftoetsen in welke mate er reeds opening is om ook stil te staan bij hoe de anderen en de omgeving naar dat verhaal en die persoon kijken. Nagaan hoe de betrokkene dat perspectief van de anderen en die omgeving inschat en beleeft kan dan een eerste stap zijn.

Wanneer er naar gestreefd wordt om ook het perspectief van anderen een plaats te geven, is het heel belangrijk dat de procesbegeleiders erover waken dat de focus gericht wordt op de kracht van de betrokkene en dat er geen ruimte gelaten wordt voor een dynamiek van oordelen en veroordelen.

3.5 Afgeschermdde ervaring bespreekbaar maken

angst voor veroor-
deling

In het ervaringsmateriaal van iedere mens zitten er zaken die hij als eerder positief waardeert en andere zaken die hij als eerder negatief beschouwt. In het onderzoek naar de eigen armoede-ervaringen blijft een deel van die ervaringen, namelijk diegene die men negatief waardeert, vaak verborgen. Maar een grondig ervaringsonderzoek houdt in dat je ook naar de minder fraaie kanten uit die ervaringen kan kijken. Ook dat negatieve heeft immers een betekenis en moet dus een plaats krijgen. Wanneer mensen over hun ervaringen vertellen, krijgt men die zaken echter vaak niet te horen.

Al hebben bijvoorbeeld heel wat cursisten een vertroebelde relatie met (één van) hun ouders, dan is het helemaal niet zeker dat dit op tafel komt, zelfs niet wanneer het contextuele begrip loyaliteit nadrukkelijk in beeld komt bij de bespreking van een bepaald thema.

Negatieve zaken blijven vaak afgeschermd, omdat men als een goede persoon wil gezien worden. Iets waarover men zich schuldig voelt, heeft daarom veel kans om verborgen te blijven. Dit wordt nog versterkt door het feit dat wie in armoede leeft door de samenleving heel frequent negatief beoordeeld wordt. Cursisten weten heel goed hoe de maatschappij naar bepaalde zaken uit hun geschiedenis kijkt. En dus tracht men die veroordelingen te ontlopen en de

3.5 Afgeschermdde ervaring bespreekbaar maken

herinnering eraan weg te duwen.

Tegen die achtergrond zitten cursisten meestal met een zekere schrik om ook door de groep veroordeeld te worden. Dit draagt ertoe bij dat ook in het voortraject stukken van iemands identiteit verborgen kunnen blijven voor de betrokkene zelf en voor zijn medecursisten.

Afgeschermdde stukken identiteit kunnen blokkades opwerpen en kunnen een toestand van onmacht creëren.

Een voorbeeld

Een kind van een cursist heeft het op sommige vlakken moeilijk op school. De cursist beleeft dit als iets heel negatiefs. Het raakt hem immers in zijn verlangen dat zijn kind een diploma kan halen en daardoor een betere toekomst kan hebben dan hijzelf.

Het probleem veroorzaakt veel pijn bij de cursist. Hij schaamt er zich ook erg om. Hij beleeft het als een persoonlijke mislukking.

De pijn blokkeert de cursist en daardoor kan hij niet meer constructief omgaan met de situatie. Hij kan daardoor zijn kind ook niet helpen met de moeilijkheden die het ervaart. Door de blokkade kan hij ook niet zoeken naar mogelijke oplossingen voor zijn kind.

De schaamte maakt de blokkade nog erger. Ze verhindert hem immers om met iemand anders over het probleem te praten en om raad te vragen. Zelfs geen enkele medecursist krijgt weet van het probleem. En zodoende blijft het probleem bestaan en gaat het van kwaad naar erger.

Het gevolg van deze totale onmacht van de cursist om iets te ondernemen, is dat men hem op het einde van het schooljaar adviseert om zijn kind in een school voor bijzonder onderwijs in te schrijven.

Soms doet er zich iets voor waardoor een stuk verborgen identiteit van een cursist plots boven tafel komt. De dam waarachter een deel van de ervaringen verborgen zat, begeeft het plots. De aanleiding kan een of andere gebeurtenis zijn of iets wat iemand in de groep zegt en waardoor die cursist middenin één van zijn blokkades geraakt wordt. Op zo een moment kan een hele stroom naar buiten komen. Het is de taak van procesbegeleiders om passende aandacht te hebben voor dergelijke momenten.

een opening in het scherm

3 De themagestuurde werkwijze

een bevorderlijke
context

Het is ook hun permanente taak om zoveel mogelijk een omgeving te creëren waarin cursisten aangemoedigd worden om zowel de positief geladen als de eerder negatief geladen facetten van hun geschiedenis te onderzoeken. In een context die voldoende veilig is, is de kans het grootst dat ze ook die kanten van zichzelf zullen kunnen tonen en onderzoeken, die ze om de een of andere reden als negatief definiëren en daarom als vanzelf eerder wat gaan wegduwen. Indien bij het onderzoek van de eigen ervaringen beide facetten van de persoon aan bod kunnen komen, kan de betrokkene een meer volledige inzicht krijgen in zichzelf als persoon.

Procesbegeleiders kunnen bijdragen tot het scheppen van een veilige omgeving door regelmatig ook met voorbeelden uit het ‘negatief geladen’ spectrum te werken. Wat ook aanbeveling verdient, is dat ze in de groep op gezette tijden iets over zichzelf prijs geven dat thuis hoort bij het minder fraaie gedeelte van hun persoon. Daardoor nodigen ze cursisten uit om zelf evenmin hun eigen minder fraaie kanten weg te moffelen. Zo kan stilaan een klimaat groeien waarin het vanzelfsprekend wordt dat ook minder fraaie kanten bestaansrecht hebben en dat iedere persoon een aantal negatieve kanten heeft. Pas dan kunnen die minder fraaie kanten ook echt boven tafel komen. En het feit dat ze er mogen zijn, biedt bovendien meer ruimte voor verandering.

betekenis van ne-
gatieve ervaringen

Men kan negatief gekleurde ervaringen het best een bestaansrecht geven door te onderzoeken hoe ze binnen de gegeven context betekenisvol waren, niet door iemand daarvoor een schuld toe te wijzen. Inzichtsbevorderende vragen zijn dan vragen die op zoek gaan naar die zinvolheid, naar de functie die ze hadden en misschien nog hebben. Zo een niet-waardegeladen onderzoek kan ook gebeurtenissen of gedragingen waarover men zich schaamt en waarvoor men misschien reeds vaak door de buitenwereld veroordeeld werd, een plaats geven.

Het kan ook tot nieuwe inzichten leiden. Daardoor kan er zich eventueel een mogelijkheid aanbieden om bepaalde zaken te herkaderen. Zo kan bijvoorbeeld zichtbaar worden dat in het geheel van negatieve gebeurtenissen ook een potentieel grote kracht schuil gaat. Op die manier gebeurtenissen herkaderen, kan meehelpen om ook aan negatieve ervaringen een plaats te geven.

Iemand die bijvoorbeeld door zijn omgeving nagewezen wordt omwille van destructieve uitbarstingen, kan tot het inzicht komen dat hij van nature niet negatief en destructief gericht en in wezen dus niet slecht is. Het onderzoek kan zichtbaar maken dat het veeleer zo is dat hij grijpt naar negatief gedrag, omdat hij nog niet over betere alternatieven beschikt, omdat hij nog geen ander antwoord heeft op de uitdagingen waarmee hij geconfronteerd wordt. Of misschien maakt het onderzoek zichtbaar dat het vooral in een bedreigende context is dat hij naar negatieve reactiewijzen grijpt.

3.6 Inzicht als beoogd leereffect

En zo kan het onderzoek uiteindelijk tot het besluit leiden dat een negatieve reactie voor die bepaalde persoon de betekenis heeft van een signaal van onmacht. Maar tegelijk toont het aan dat die specifieke reactiewijze eigenlijk ook een teken is van grote kracht van die persoon. Want in confrontatie met een bedreiging is het wel heel erg nodig dat men gaat reageren. En als men geen andere reactiewijze kent, is het logisch dat men wel moet kiezen voor een negatieve reactiewijze.

Zolang men in het kijken naar zijn ervaringen de met negatieve gevoelens geladen ervaringen geen bestaansrecht kan geven, blijven dus een aantal kansen liggen. Dit soort ervaringen kunnen immers vaak zicht geven op in potentie aanwezige krachten. En als daar geen zicht op komt, kunnen ze ook niet ontwikkeld en ontgonnen worden.

Het voorgaande toont duidelijk aan dat ook aan de hand van negatieve ervaringen heel veel kracht van mensen zichtbaar gemaakt kan worden. Ook negatieve ervaringen van cursisten kunnen zo een deel gaan uitmaken van de waardevolle erfenis die zij vanuit hun geschiedenis meedragen. Ook op die ervaringen kunnen zij met andere woorden verder bouwen in functie van de verdere ontplooiing van hun mogelijkheden.

We zagen hiervoor ook dat dan wel een belangrijke voorwaarde vervuld moet zijn: het onderzoek mag niet besmet worden door impliciete of expliciete waardeoordelen. Maar een procesbegeleider die inziet dat gedrag fundamenteel betekenisvol is en inziet dat kennis van die betekenissen een sleutel tot mogelijke groei is, hoeft zich geen waardeoordelen te vormen. Voor hem is het van geen belang of de gebeurtenis waarbij men stilstaat al of niet negatief geladen is. Hij weet immers dat iedere gebeurtenis een functie heeft in het leven van de betrokkene en vanuit die wetenschap kan hij vragen stellen die mensen vooruithelpen in hun zelfonderzoek.

vrij van waarde-
oordelen

3.6 Inzicht als beoogd leereffect

De bespreking van thema's heeft tot doel cursisten aan te zetten om het onderzoek van de eigen persoonlijke ervaringen te voeren. De reflectie over die ervaringen moet uiteindelijk leiden tot inzichten. Zo heeft het onderzoek van de eigen ervaringen een waardevol leereffect tot gevolg. Ook het horen van de ervaringen van anderen is in dit verband erg relevant. Daardoor kan de cursist immers aan bijkomende informatie geraken. Daaraan kan hij zijn eigen inzichten toetsen. Via de inbreng die anderen over zichzelf doen, wordt de cursist dus een tweede keer aangespoord om met zichzelf bezig te zijn. De inbreng van de anderen bezorgt hem extra materiaal dat hem nog beter in staat moet

inzicht in zichzelf

3 De themagestuurde werkwijze

stellen om zichzelf te bevragen.

Als een cursist bijvoorbeeld in verband met het thema vriendschap met een heel idealistisch beeld zit, kan hij in de confrontatie met het beeld dat anderen daarover hebben, het zijne toetsen. Dit kan hem helpen te zien dat zijn beeld sterk idealistisch gekleurd is. Zolang de cursist zich daar niet van bewust is, kan hij onmogelijk op zoek gaan naar een mogelijke verklaring ervoor. Mogelijke verklaringen die uit een dergelijk onderzoek naar voor kunnen komen zijn bijvoorbeeld het verlangen om graag gezien te worden, het verlangen om erkenning te krijgen, de wens om iemand te zijn.

inzicht in ervaringsonderzoek

Thematisch werken kan dus een instrument zijn voor cursisten om een beter inzicht in zichzelf te verkrijgen. Het kan ook een instrument zijn om te leren hoe je met een vraag kan omgaan om uiteindelijk tot meer inzicht te komen. Om dit leereffect te kunnen bekomen, moet de aanpak van de procesbegeleiders bij het onderzoek van armoede-ervaringen model staan. Tenslotte biedt het voortraject cursisten ook de kans om te ervaren dat een beter inzicht leidt tot meer rust. Vragen waarmee je blijft worstelen daarentegen blijven als een last wegen op je schouders.

Thematisch werken biedt dus heel veel leerkansen op verschillende niveau's. Het heeft daarenboven het voordeel dat mensen dit soort leerkansen krijgen binnen een afgebakend geheel. Mensen in armoede zijn vaak niet zo sterk in afbakenen, waardoor ze met een boel chaos te kampen krijgen. Dit geeft dan weer aanleiding tot het gevoel niets te kunnen, niets waard te zijn. Maar als ervaringen zich te veel situeren in een context van complete chaos, bieden ze nauwelijks leerkansen.

3.7 Oefenen in het toepassen van inzichten

de juiste toon vinden

Omdat het onderzoek van de eigen armoede-ervaringen leidt tot inzichten die rechtstreeks afkomstig zijn uit het dagelijkse leven en voor dat leven van alledag ook een onmiddellijke relevantie hebben, ziet men cursisten heel snel pogingen beginnen doen om de verworven inzichten toe te passen. Procesbegeleiders moeten weten dat het kan gebeuren dat hen dit aanvankelijk nog niet zo goed afgaat. Overdrijvingen kunnen dan een aanwijzing zijn voor het feit dat de cursist nog hard op zoek is om nieuwe inzichten een plaats te geven in zijn leven.

Een voorbeeld:

Een cursist had de verwerping door de samenleving sterk geïnterioriseerd. Bij het begin van het voortraject voelde hij zich een

3.7 Oefenen in het toepassen van inzichten

grote mislukkeling. En als hij in de groep iets van zijn ervaring inbracht, was het falen nooit ver weg.

Toch wezen zijn medecursisten op iets wat hen opviel: ondanks alle tegenslag had hij de armen nog niet laten zakken. Om dat te kunnen, moet je wel sterk zijn. Dit opende voor hem een nieuw perspectief: hij had toch iets te betekenen.

Waar hij zich vroeger eerder op de achtergrond hield, begon hij zich meer te manifesteren. Geregeld ging hij tegenover anderen ook een superieure houding aannemen. Zijn medecursisten die hem aanvankelijk erg steunden, begonnen zich nu tegen hem af te zetten.

De procesbegeleiders vonden het tijd om tussenbeide te komen. Een grondig onderzoek van wat er gaande was, drong zich op.

Uit het onderzoek trok de groep de volgende conclusie: de betrokken cursist had een gevoel van eigenwaarde ontwikkeld en was beginnen zoeken naar mogelijkheden om dit in de omgang met anderen tot uiting te brengen. Maar in het opkomen voor zichzelf had hij nog geen goede middenweg gevonden. Het lukte hem nog niet goed om met de andere in een evenwaardige relatie te gaan staan. Het feit dat hij in een dominante positie ging staan was een vorm van overreactie bij zijn pas ontdekte eigenwaarde. De afspraak werd gemaakt dat zijn medecursisten hem hiervoor niet zouden veroordelen, maar dat ze er hem wel attent op zouden blijven maken, telkens wanneer hij terug overdreef. Zo zou hij de kans krijgen om stilaan een meer passend gedrag te ontwikkelen.

Het zoeken van cursisten om uiting te geven aan een toegenomen besef van eigenwaarde kan op veel verschillende manieren zichtbaar worden. Wanneer sommige cursisten er bijvoorbeeld heel nadrukkelijk op uit zijn om bevestiging te krijgen voor het feit dat ze er mogen zijn, dat ze geaccepteerd worden en dat ze onze waardering genieten, kan dit gedrag soms zijn verklaring vinden in hun op zoek zijn.

In een dergelijke fase kan iedere vermeende mogelijke bedreiging voor de nieuw verworven eigenwaarde een sterke reactie uitlokken. Sommige cursisten vertonen in die periode de neiging om te proberen hun wil op te leggen aan de anderen. Op die manier proberen zij die anderen eigenlijk te dwingen om hun verlangen er te mogen zijn te beantwoorden. Het kan belangrijk zijn dat

druk op de groep

3 De themagestuurde werkwijze

procesbegeleiders in de gaten hebben dat dit soort gedrag wel eens te maken kan hebben met een sterk aanwezig streven naar het verwerven van bestaansrecht. Dit gedrag kan immers aanleiding geven tot veel spanningen en conflicten in de groep. Het kan een tijd duren alvorens mensen gaan beseffen dat ze in wezen niet niet kunnen bepalen wat de andere moet denken, hoe die andere naar hen moet kijken.

Pas wanneer iemand tot het inzicht komt dat het verwerven van bestaansrecht onder meer samen gaat met het ontdekken van je eigen capaciteiten en dus fundamenteel iets is dat binnen in jezelf groeit, kan er meer rust komen. Als dit besef kan doordringen, wil dit zeggen dat het zelfwaardegevoel van de cursist in die mate ontwikkeld is, dat hij niet meer voortdurend op de andere aangewezen is om het levendig te houden.

Een voorbeeld:

Een cursiste kwam steeds met een opvallende make-up naar de les. Op een keer zegde een medecursist haar dat hij de indruk had, dat ze die make-up nodig had om iemand te zijn. Dat vond ze heel lastig.

Maar blijkbaar was die uitspraak voor haar toch heel betekenisvol geweest. Want op het einde van het jaar gaf ze aan elk van haar medecursisten een cadeautje met daarin een foto van zichzelf, een speelgoedlippenstift en de volgende tekst: ‘Mijn make-up is voor jullie. Ik heb hem niet meer nodig, want niet mijn make-up maakt me tot wie ik ben.’

3.8 De bevragende procesbegeleider

verbinding met de
eigen geschiedenis

Hiervoor zetten we uiteen dat een goede thematische benadering dieper ingaat op de denkpijlers die richtinggevend zijn voor het leven van de cursisten. Daarom moeten bij de bespreking van een thema verschillende soorten vragen aan bod komen. Een eerste reeks vragen zijn vragen die op zoek gaan naar de gevoelswereld die leeft in verband met dat thema, zoals wat doet dat bij jou. Een tweede reeks vragen zijn vragen die op zoek gaan naar hoe iemand zich daartegenover gedraagt, zoals wat betekent dit nu voor jou, wat denk je ermee te kunnen doen. Bij elk denkbaar thema kan men dat soort vragen stellen.

Bij de behandeling van om het even welk thema moet een procesbegeleider dus op zoek gaan naar de koppeling tussen het thema, de gevoelswereld die dat oproept, de wijze waarop men er mee omgaat en de effecten die dat teweeg brengt. De vragen die een procesbegeleider stelt, moeten de cursisten immers

3.8 De bevragende procesbegeleider

in de eerste plaats helpen om het behandelde thema te verbinden met hun eigen geschiedenis, met hun persoonlijke ervaringen. Voorbeelden van vragen die in dit verband vaak behulpzaam kunnen zijn, zijn: waarom denk je er zo over? Wat maakt dat je er op die manier naar kijkt? Hoe komt het dat je je daarbij zo voelt?

Niet het feit dat de cursisten al dan niet een antwoord vinden op de gestelde vragen is dan het belangrijkste, wel het feit dat die vragen gesteld worden. Daardoor worden cursisten gestimuleerd tot nadenken. Wie dingen in zijn leven kan herbekijken, kan rustiger worden. Zaken opnieuw bekijken kan iemand in staat stellen meer tot de realiteit te komen.

Voor een procesbegeleider bestaat de uitdaging erin om aan te voelen waarvoor een cursist op een gegeven moment reeds ontvankelijk is en waarvoor nog niet. Als je een cursist te veel bruuskeert, dan riskeer je het effect dat hij zich niet langer open stelt. Dit belet niet dat je als procesbegeleider een cursist wel eens gecontroleerd kan bruuskeren om op die manier bij hem iets in beweging te zetten. Daarenboven hoeft het ook niet erg te zijn wanneer men hierin als procesbegeleider eens een inschattingsfout maakt. Wie goed blijft kijken naar wat zijn interventie bij de cursisten teweeg brengt, kan eigenlijk weinig verkeerd doen. Immers, zo nodig kan men dan steeds in dialoog gaan met de betrokkenen over het gebeurde.

Als procesbegeleider moet men er in elk geval over blijven waken dat dit proces van bevragen veilig is voor de cursisten. Een heel eenvoudig hulpmiddel daarvoor is om in dit verband een afspraak te maken met de cursisten. Als procesbegeleider is het je taak om vragen te stellen, maar als cursist behoudt men steeds de vrijheid om zelf te beslissen of men een antwoord tracht te geven of niet. Er is geen verplichting om op elke vraag in te gaan.

Het blijft ook steeds de verantwoordelijkheid van de procesbegeleider om te bewaken dat deze bevragende benaderingswijze niet gaat wegen op de cursisten. Op onderzoek uitgaan houdt niet de verplichting in dat het allemaal heel serieus en erg zwaar moet zijn. Luchtigheid en speelsheid kunnen belangrijk zijn om voldoende ademruimte te bewaren. Samen met cursisten plezier maken, kan de onderlinge gelijkwaardigheid bovendien bevorderen.

Niet alleen het stellen van vragen is bij machte om het denkproces van cursisten te stimuleren. Ook heel wat andere methodes kunnen dit effect hebben. Door hierin voor voldoende afwisseling te zorgen, kan een procesbegeleider het gevoerde onderzoek levendig houden. Eens in de huid kruipen van een stereotypetje en vanuit die rol voor de cursisten een stukje opvoeren, kan dan een volwaardig alternatief zijn voor het stellen van een diepzinnige vraag. Als je

aansluiten bij de
groei van de cursist

de juiste maat vin-
den

vraagstellingsme-
thodes afwisselen

3 De themagestuurde werkwijze

dat doet, moet je er uiteraard wel over waken dat de cursisten niet de indruk kunnen krijgen dat je hen uitlacht.

Een procesbegeleider mag soms ook eens de rol van vertegenwoordiger van de maatschappij spelen om een denkproces uit te lokken.

Een voorbeeld:

Tijdens de middagpauze was er een levendig gesprek geweest over huisdieren. Op een bepaald moment ging het erover hoe kieskeurig die dieren wel kunnen zijn als het op eten aankomt. Maar al dat lekkers voor hond- en poeslief heeft ook zijn prijs.

Als 's middags de les herbegint, mengt een procesbegeleider zich in het debat: "Er is toch iets wat ik niet zo goed versta. Jullie hebben allemaal geen nagel om aan jullie gat te krabben, maar toch kopen jullie voor jullie huisdieren soms de duurste voeding. Mocht ik in jullie plaats zijn, dan denk ik dat ik geld aan die dieren niet zou willen geven."

"Jij zegt dat omdat je zelf geen huisdieren hebt," reageerden de cursisten.

"Toch wel. Ik heb niet minder dan drie katten," antwoordde de procesbegeleider.

Dit bracht de cursisten danig in de war. "Ziet gij uw beesten dan niet graag?" vroegen zij zich af.

Dit was het begin van een dialoog over welke betekenis dieren kunnen hebben en hoe die een belangrijke rol kunnen spelen ten aanzien van het fundamenteel verlangen van iedere mens om graag gezien te worden en verbondenheid te ervaren.

Het is trouwens mooi om te zien welke evolutie cursisten in dit verband soms maken:

Dankzij zijn groeipproces kan een cursist in staat zijn om op een bepaald ogenblik te ervaren dat ook hij het waard is om door anderen graag gezien te worden. Hij zal dan ook meer en meer kunnen voelen dat hij ook effectief graag gezien wordt: er bestaan wel degelijk mensen die hem graag mogen. Vanaf dan zal hij zich niet langer meer zo afhankelijk voelen van zijn hond om zijn verlangen naar liefde beantwoord te zien.

Ook zijn kwaadheid tonen, bijvoorbeeld omdat cursisten tegenover elkaar niet respectvol zijn, kan een instrument zijn om reflectie op gang te brengen en

3.8 De bevragende procesbegeleider

dus een techniek van bevragen. Bovendien kan dit bijdragen tot het ontstaan van een meer gelijkwaardige relatie met de cursisten. Als een procesbegeleider zijn kwaadheid mag uiten, mogen zij dat ook als zij vinden dat er daartoe redenen zijn. Wanneer een procesbegeleider echter nooit zijn kwaadheid uit en de cursisten altijd tracht te ontzien, onzegt hij eigenlijk cursisten impliciet het recht om zelf wel kwaadheid te tonen.

Mensen een spiegel voorhouden en hen nabootsen kan nog een andere en heel interessante methode van bevragen zijn, al is het een methode die cursisten soms erg kan raken en die dus met zorg moet gehanteerd worden. Maar het is wel een taal die ze kunnen verstaan. Als nooit iemand hen spiegelt, kunnen ze vaak niet goed inschatten wat hun gedrag bij de andere teweeg brengt. Dit neemt niet weg dat cursisten de procesbegeleider erg ‘irritant’ kunnen vinden, als hij hun gedrag nabootst. Voor even wordt hij dan de boeman en is hij alles behalve hun beste vriend. Dat is dan maar zo.

Eigenlijk kan de procesbegeleider in zijn rol van bevrager een heel scala van werkvormen hanteren waarin ruimte is voor ernst, verwondering, kwaadheid en humor, voor plezier maken, voor expressie, voor dramatechnieken, enzovoort. Hierdoor spreekt hij een breder spectrum van de culturele dimensie van de mens aan. Hierdoor krijgen cursisten de kans om via verschillende uitingsvormen tot uitdrukking te brengen wat in hen leeft. Dit opent extra mogelijkheden. Het kan wel zijn dat sommige werkvormen aanvankelijk voor sommige cursisten die er niet bekend mee zijn, een zekere drempel vormen.

Dat zal bijvoorbeeld waarschijnlijk wel het geval zijn als een procesbegeleider voor de eerste keer de rol van lastigaard speelt. Dit contrasteert immers sterk met de rol van ondersteuner die hij zeker in het begin van het voortraject heel nadrukkelijk opneemt. Maar net omwille van dat contrast kan die rol van lastigaard later op het jaar een goede aanvulling bieden. Een procesbegeleider die cursisten niet steeds de hand boven het hoofd houdt, nodigt hen uit om ook zelf aan de slag te gaan met de problemen waarmee ze geconfronteerd worden. Cursisten krijgen dan de verantwoordelijkheid en de kans om zelf te trachten uit die problemen te geraken. En meestal lukt hen dat wel.

Het belangrijkste is dat de procesbegeleider een aanpak vindt die cursisten ertoe kan brengen de kracht in zichzelf te vinden. Iemand voortdurend beschermen en schouderklopjes geven is daarvoor niet in alle omstandigheden de meest geschikte aanpak. Wie de kracht in zichzelf kan ontdekken, kan zich als een zelfstandig individu ontwikkelen. Wie gericht blijft op zijn onmacht en op zijn falen, zal daarentegen afhankelijk blijven. Zijn kracht ontdekken, en vooral erop durven vertrouwen, is voor een cursist een heel proces om te gaan.

groeistimulansen
zijn het doel

3.9 De functie van theoretische inzichten

Fundamenteel bij een thematische werkwijze is de permanente wisselwerking tussen beleving en inzicht. Soms kan een theoretisch concept zo een inzicht aandragen, verduidelijken of verdiepen.

ordening en verdieping

Soms kan een gesprek ook geïnitieerd worden door het lanceren van een theoretisch begrip, bijvoorbeeld de rol van redder uit de reddersdriehoek. In sommige gevallen heeft zo een lancering niet meer om het lijf dan het in het midden gooien van een begrip, waarna men de cursisten daarover laat vertellen. Die verhalen zullen als een gevolg van armoede in eerste instantie chaotisch zijn en daardoor niet werkzaam. Maar als men de inhoud die erin naar voor komen kan ordenen, dan kan het werkzaam worden. Aanzetten geven tot zo een ordening, is typisch de taak van de procesbegeleiders. Theoretische inzichten kunnen kaders bieden voor zo een ordening. Toch is het zeker geen eenvoudige opdracht om op zo een manier een verbinding te leggen tussen het door de cursisten aangebrachte ervaringsmateriaal en een relevant ordeningskader, dat het de cursisten een dieper inzicht kan bijbrengen.

Theoretische inzichten zijn dus zinvol als ze voor de betrokkenen instrumenten kunnen worden om de dagelijkse werkelijkheid beter te begrijpen. Ze zijn zeker niet op te vatten als een brok te kennen theorie. De cursisten mogen ze in geen geval ervaren als vervreemdende theorie, want die inzichten moeten voor hen de functie hebben van elementaire kapstukken. Men moet zich eveneens hoeden voor het gevaar het traject al te veel in te vullen met theoretische kaders. Het hoofddoel moet immers blijven dat cursisten gestimuleerd worden om te beginnen kijken naar en nadenken over hun ervaringen.

verhelderende begrippen

Inzichten die voor veel mensen in armoede heel verhelderend kunnen werken, zijn onder meer basisinzichten in verband met hechting of basale begrippen uit het systeemdenken en het contextuele gedachtegoed. Enkele voorbeelden zijn: het inzicht dat een ouder die zijn kind onrecht aandoet, dat kan doen vanuit een poging om zelf ervaren onrecht alsnog te compenseren; het inzicht dat wanneer men in zijn kindertijd zelf geen veilige hechting heeft kunnen maken, dit ook zijn effecten heeft op zijn gedrag als ouder tegenover zijn eigen kinderen. Met die inzichten aan de slag gaan is noodzakelijk, omdat ze het mogelijk maken om te ontschuldigen.

Elementen uit de axenroos kunnen dan bijvoorbeeld weer ondersteunend werken bij het inzicht dat mensen in verschillende posities tegenover elkaar kunnen staan. Aan de hand van dat model kan men ook begrijpelijk maken dat eenzelfde persoon naargelang de context in verschillende posities kan staan. Deze posities hebben een invloed op de wijze waarop men in relatie staat met

3.9 De functie van theoretische inzichten

elkaar. De reddersdriehoek kan mensen helpen om beter te begrijpen wat de valkuilen kunnen zijn, als je iemand anders tracht te behoeden voor het leed dat je zelf hebt meegemaakt. En het inzicht dat het ontwikkelen van een depressie in wezen een reflex van zelfbescherming kan zijn, zal dan weer het onderzoek van sommige andere situaties vergemakkelijken. Het kan mensen helpen om bij zichzelf te gaan kijken welke zelfbeschermingspatronen zij op een bepaald moment in hun leven ontwikkeld hebben en welke elementen daartoe bijgedragen hebben. Ook het gegeven dat elke waarneming een stukje gefilterd wordt door de waarnemer, zal op een bepaald moment zeker aan de orde zijn. Wat hoor je wel? Wat hoor je niet? Wat zie je wel? Wat zie je niet? Werkt dat voor iedereen hetzelfde? Enzovoort.

Sommige facetten van een thema hebben dus baat bij een stukje theorie. Behalve de enkele inzichten die in de voorbeelden hiervoor reeds ter sprake kwamen, zijn er nog heel wat andere die op het gepaste moment het onderzoek dat door de cursisten gevoerd wordt, een duwtje in de rug kunnen geven.

Wanneer men theoretische inzichten aanreikt, is het nodig om heel grondig en expliciet de toepassing ervan in de persoonlijke ervaringswereld van de cursisten te exploreren. Een dergelijke exploratie kan de cursisten bijvoorbeeld helpen te begrijpen dat de reden waarom iets hen raakt, vaak in hun persoonlijke geschiedenis kan gevonden worden. Als iets wat een ander doet of zegt je raakt, dan raakt dat jou in je geschiedenis. De andere kan je maar raken, als je je laat raken, als er iets is bij jou dat maakt dat je je geraakt voelt. Hoe iets je raakt, zegt met andere woorden altijd ook iets over jou. Als procesbegeleider omgaan met een situatie waarin een cursist zich door een andere geraakt voelt, zal dus altijd minstens twee sporen bevatten. Het ene spoor van het onderzoek houdt zich bezig met de vraag, wat bij die andere maakt dat hij het nodig heeft om jou zo te treffen. Het tweede spoor dat er parallel mee loopt, zal de vraag onderzoeken, wat bij jou maakt dat jij je zo geraakt voelt.

Verduidelijkende inzichten kunnen ook in doevorm aangebracht en geoefend worden.

op het persoonlijke
niveau betrekken

Alle cursisten en de procesbegeleiders vormen samen een grote kring. In die opstelling vatten ze de bespreking aan van een geladen onderwerp.

In de kring liggen twee willekeurige voorwerpen, bijvoorbeeld een mobilofoon en een sleutelbos. Als iemand de mobilofoon neemt, betekent dit dat hij iets wenst te vertellen. Als iemand de sleutelbos neemt, geeft hij hiermee aan dat wat gezegd werd, hem geraakt heeft.

Het feit dat er niet enkel een voorwerp gekoppeld is aan 'iets te zeggen hebben,' maar ook een aan 'zich er door aangesproken voelen,'



3 De themagestuurde werkwijze

stelt aanwezig dat gevoelens er mogen zijn. Door het voorwerp, in dit geval de sleutelbos, worden gevoelens en het feit dat ze er zijn, gesymboliseerd. Hun bestaan wordt er dus door zichtbaar gemaakt. En omdat de gevoelens zichtbaar worden, kan men er ook vragen bij stellen.

Via zo een expliciete dialoog in de groep krijgen cursisten de kans om iets beter zicht te krijgen op het bestaan van hun eigen interne dialoog en op wat die inhoudt.

naar het integreren
van inzichten

Soms kan men als procesbegeleider kan volstaan met het impliciet toepassen van relevante inzichten. Maar in andere gevallen zal het dan weer aangewezen zijn om die inzichten expliciet te benoemen. In een aantal gevallen zal een procesbegeleider er zelfs voor kiezen om over de toegepaste inzichten op een systematische manier wat basiskennis mee te geven.

Cursisten achteraf een neerslag geven van wat in de les besproken werd, kan hen helpen bij het vasthouden van nieuwe inzichten. Sommige cursisten kunnen zelfs veel houvast hebben aan wat uitgebreidere achtergrondinformatie bij een behandeld thema. Cursisten kunnen daarin onderling van elkaar verschillen, afhankelijk van de leerstijl die hen het beste ligt.

Achtergrondinformatie geven en cursusmateriaal ter beschikking stellen kunnen echter ook een niet bedoeld neveneffect hebben. Steeds bestaat het gevaar dat cursisten er zich door laten afleiden en hun basisopdracht er door uit het oog gaan verliezen: te kijken naar zichzelf en hun ervaringen. Dit houdt verband met het beeld dat veel mensen hebben over wat het betekent om naar school te gaan en te leren.

Het hele traject door moeten procesbegeleiders er daarom blijven op terugkomen dat de kennis in wezen bij de cursisten zelf te vinden is. Orderingskaders en cursusmateriaal zijn slechts hulpmiddelen om die kennis te ordenen en beter toegankelijk te maken. Tegen die achtergrond is het aangewezen om een cursus niet vooraf, maar pas achteraf uit te schrijven. Dit geeft de meeste kansen om een traject te gaan op het tempo van de cursisten en op maat van hun ervaringen.

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

Het afwerken van een bepaald vaststaand programma kan niet het doel zijn in de module *onderzoek naar kansarmoede-ervaringen*. Daar zou het onderzoek van de eigen kansarmoede te veel bij inschieten. Niettemin vraagt het opzetten van een proces, gericht op het bevorderen van persoonlijke groei, wel degelijk een specifieke opbouw, bestaande uit een aantal fases. Die zijn niet noodzakelijk heel strikt van elkaar gescheiden, maar ze volgen elkaar toch min of meer op. Van daaruit stellen we hierna een mogelijke jaaropbouw voor deze module voor.

Wat volgt is geenszins een exhaustieve beschrijving van wat in de loop van het jaar in het kader van deze module allemaal kan en zal aan bod komen in de lessen. Dit kan ook niet, gezien het uitgangspunt ervan. Vertrekken vanuit het ervaringsmateriaal van de cursisten houdt in dat deze module elk jaar een unieke concrete inhoud krijgt. In die zin is het onmogelijk om het verloop ervan vooraf gedetailleerd uit te schrijven. Anderzijds willen we wel tegemoet komen aan de wens van veel procesbegeleiders om inspiratie te kunnen putten uit concrete voorbeelden en praktische suggesties.

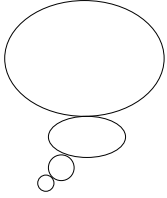
Daarom hebben we getracht om in grote lijnen te schetsen hoe een dergelijk jaar opgebouwd kan worden. We geven ook een idee over wat de klasactiviteit kan inhouden. Bovenal is het onze ambitie om via het aangeboden materiaal verduidelijking te geven bij wat men voor dit opleidingstraject precies onder een ervaringsgestuurde aanpak kan verstaan.

4.1 Introductie

4.1.1 De start

Bij het begin van een nieuw traject is het niet vreemd dat er een zekere spanning in de lucht hangt. Bij de procesbegeleiders kan er de spanning zijn van de nog onbekende uitdagingen waarvoor ze zich met deze nieuwe groep cursisten in het komende jaar ongetwijfeld zullen geplaatst zien. Cursisten kunnen bij zichzelf de wat onbestemde spanning voelen die kan samengaan met een belangrijke nieuwe stap die je in je leven zet.

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

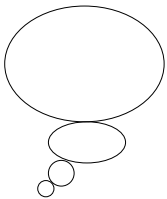


Terug op de schoolbanken gaan zitten is wellicht voor veel cursisten een grote stap. Sommigen zullen al sinds lang geen schoolse ervaringen meer gehad hebben. Daardoor kunnen ze de school misschien eerder als iets vreemds en onbekends ervaren. Anderen hebben misschien vroeger niet zo'n beste ervaringen met de school gehad. Voor hen kan de school iets bedreigends en vijandigs hebben. Nog anderen zullen thuis misschien nogal wat routines moeten bijstellen hebben om het voor zichzelf mogelijk te maken om terug naar school te gaan: een opvang voor de kinderen zoeken, een maaltijd voorbereiden voor de huisgenoten die vroeger thuis zullen komen, uitzoeken hoe je met het openbaar vervoer tijdig op school kan geraken, enzovoort.

warne sfer

Rekening houdend met de hierboven geschetste context, kunnen de procesbegeleiders er goed aan doen om ruim op tijd op school aanwezig te zijn. Het komt geregeld voor dat een of meerdere cursisten op de eerste schooldag erg vroeg op school aankomen, lang voor het aanvangstijdstip van de lessen. Als de procesbegeleiders dan zelf ook aanwezig zijn, kunnen ze tijd maken om iedere cursist bij zijn aankomst individueel welkom te heten en bij hem te beluisteren wat hem in verband met deze eerste schooldag vooral bezig houdt.

Wanneer iedereen aangekomen is en een plaats gevonden heeft in het leslokaal, kan men het rondje afaan, zodat iedereen de naam van elk van zijn medecursisten al eens hoort vernoemen.



Soms vinden de cursisten het een goed idee om de eerste dagen als geheugensteun voor hun collega's hun naam op een blaadje papier te schrijven en dat voor zich op tafel te zetten. Soms ook niet. Hoe dan ook hebben de cursisten meestal maar enkele dagen nodig om alle namen van hun collega's in hun geheugen op te slaan.

Gedurende de eerste dag moeten procesbegeleiders heel wat inlichtingen verstrekken aan de cursisten: ze moeten hen kennis laten maken met de voor hen nieuwe materiële omgeving, met de faciliteiten die die omgeving te bieden heeft en met hoe die gebruikt kunnen worden. Ook uitleg over de dagen waarop er les gegeven wordt, over het beginuur en het einduur van de lessen, over de pauzes tussen de lessen en over wanneer de vakantieperiodes vallen, is op zijn plaats.

Op tijd dit behoorlijk saaie gedeelte afwisselen met een onderdeel waarin de cursisten zelf actief kunnen zijn, is nodig. Na het eerste lesuur kan men bijvoorbeeld een korte rookpauze inlassen en vervolgens de cursisten zelf aan het werk zetten. Een praktische oefening kan het ijs helpen breken, stimuleert de onderlinge contacten en geeft daardoor een aanzet tot een begin van groepsvorming. Het volgende idee voor een eerste kennismakingsoefening¹ houdt kansen in om de sfeer in de klas levendig te houden. Daarenboven sluit het goed aan bij de belangrijkste focus van het traject dat de persoonlijke bagage centraal stelt, zij het dat in deze oefening nog niet de cursisten zelf, maar wel de procesbegeleiders in de aandacht staan.

afwisseling

In een traject waarin je met jezelf als persoon aan de slag gaat, is het passend dat de procesbegeleiders zich niet buiten dat proces stellen, maar integendeel ook iets van zichzelf kenbaar maken. Deze oefening komt erop neer dat de procesbegeleiders daartoe op een onrechtstreekse manier uitgenodigd worden.

Nadat de procesbegeleiders een tijd aan het woord geweest zijn bij het geven van de noodzakelijke inlichtingen, krijgen de cursisten de volgende opdracht:

“Jullie hebben ons nu al even bezig gezien, en ongetwijfeld hebben jullie bij jezelf al een eerste idee gevormd over welk vlees jullie met ons in de kuip hebben. Misschien was je daar het voorbij half uur in je gedachten actief mee bezig of misschien is het vormen van een eerste indruk iets dat zich eerder onbewust in je achterhoofd afspeelde.

Neem een kwartiertje de tijd en tracht voor jezelf op een blaadje te noteren wat volgens jou de eigenschappen zijn die mij zouden kunnen typeren en de eigenschappen die typerend zijn voor mijn collega-procesbegeleider. Dat kunnen karaktereigenschappen zijn, dat kunnen waarden zijn die voor mij belangrijk zijn of dat kunnen andere persoonskenmerken zijn die iets zeggen over wie ik ben. Na een kwartier kijken we dan wat elk van jullie bedacht heeft. We noteren al deze elementen op het bord, zodat alles wat jullie bedacht hebben, samen gelegd wordt. Zo ontstaat het globale beeld dat jullie je van mij op basis van de eerste indrukken gevormd hebben. Nadien zal ik aangeven wat daarvan volgens mezelf volledig juist is, wat gedeeltelijk klopt en wat ik in mezelf niet herken. Op die manier wil ik dan mezelf aan jullie



¹Inspiratie hiervoor vonden wij bij [Oomkes 1995]. Dit losbladig boek biedt nog vele andere interessante ideeën voor oefeningen in verband met kennismaking, groepsvorming, communicatie, enzovoort.

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

voorstellen. Daarna stellen we op dezelfde manier het beeld van mijn collega-procesbegeleider samen.”

4.1.2 De volgende dagen

Bij cursisten van een voortraject kan men allerm minst volstaan met een beknopt en in tijd beperkt onthaal. De situatie van de doelgroep die met deze opleiding beoogd wordt, is meestal dermate specifiek dat het nodig is om bij een aantal onderwerpen uitgebreid stil te staan. Het betreft onderwerpen die in cursistengroepen van andere opleidingen misschien niet eens aan de orde zijn. Hierna gaan we wat nader in op enkele van deze onderwerpen. Belangrijk blijft om in het geheel van deze introductieperiode voldoende afwisseling en actie te voorzien. Dit zijn werkprincipes die uiteraard gedurende het hele traject belangrijk blijven.



In het voortraject speelt de cursistengroep een belangrijke rol. Dit is eigen aan het procesgericht karakter van dit traject en aan het feit dat het ervaringsmateriaal van de cursisten centraal staat. Op termijn leren cursisten elkaar daardoor grondig kennen. Maar in de aanvangsfase volstaat het om op verschillende manieren een eerste kennismaking te bevorderen.

Na het weekend kan de volgende opdracht dit stimuleren:

Ga voor deze opdracht naast een medecursist zitten bij wie je nog niet gezeten hebt. Je mag hem ook niet kennen van voor de opleiding. De opdracht bestaat erin dat je jouw medecursist moet kunnen voorstellen in de groep en iets moet kunnen vertellen over zijn/haar weekend.

opvolging sociaal
statuut

De procesbegeleiders moeten tijdens een van de eerste dagen van het traject voorzien in voldoende tijd en ruimte voor de lokale opleidingscoördinator om toelichting te komen geven bij de formaliteiten die cursisten moeten vervullen om gedurende het traject met hun sociaal statuut in orde te blijven. Immers, het feit dat deze cursisten geen gemakkelijke levensloop hebben gekend en vaak nog in erg moeilijke omstandigheden leven, maakt dat er veel aandacht moet gaan naar elementen in de omkadering die het voor cursisten iets gemakkelijker kunnen maken om het gedurende dit opleidingstraject vol te houden.

Meestal zijn er in een cursistengroep nogal wat verschillen inzake sociale statuten. Dit impliceert dat men zich goed op de hoogte moet stellen van het

4.1 Introductie

sociaal statuut van iedere cursist en van de eventuele specifieke eisen en consequenties inzake administratie, die met de diverse sociale statuten verbonden zijn. Men moet de cursisten duidelijkheid kunnen geven over stappen die ze moeten zetten om statutair in orde te blijven, of in voorkomend geval, om hun statuut te regulariseren.

Cursisten moeten ook op de hoogte zijn van de gevolgen die het eventueel stopzetten van dit opleidingstraject kan hebben voor hun sociaal statuut. Voorts is het ook van groot belang dat de cursisten goede informatie krijgen over de gevolgen van afwezigheden, onder meer voor hun sociaal statuut en voor de eventuele erkenning en certificering van hun opleiding. Ook over de procedures die in geval van afwezigheid in acht genomen moeten worden, mag geen onduidelijkheid blijven bestaan.

De complexiteit van deze hele materie heeft tot gevolg dat het meestal meerdere weken duurt vooraleer over alles duidelijkheid ontstaat en alle nodige formaliteiten geregeld zijn. Tot dan kan het nodig zijn dat de lokale opleidingscoördinator geregeld in de groep komt. Zelfs nadien kan het zinvol zijn dat hij wekelijks op een vast moment in de groep blijft komen om op die manier te proberen de administratieve cursistenaangelegenheden wat te groeperen. Dit kan bijdragen tot een verhoogde rust en zekerheid in de groep.

Gezien het belang van alles wat verband houdt met het sociaal statuut van de cursisten, zullen de procesbegeleiders in de groep hoe dan ook te maken krijgen met hun ervaringen daaromtrent. Zeker in de beginperiode kan hierover heel wat spanning en emotie naar boven komen. De moeilijkheden die cursisten hiermee in het verleden gehad hebben en misschien nog steeds hebben, zullen dus ongetwijfeld hun stempel drukken op het gebeuren in de groep.

Omdat heel deze materie zo complex en zo belangrijk is, kunnen de aanvankelijke toelichtingen hierover behoorlijk wat tijd in beslag nemen.

Voor veel cursisten zijn de eerdere ervaringen met het onderwijs beperkt en niet altijd erg positief geweest. Voor een aantal onder hen ligt de schooltijd al een tijd achter de rug. Het gevolg kan zijn dat cursisten een beperkt en soms gekleurd beeld hebben over het volgen van een opleiding en over wat het betekent om terug op de schoolbanken te zitten. Een introductie zal dus ook tijd moeten uittrekken om kennis te nemen van dit stukje ervaringsmateriaal.

Cursisten zitten in dit verband meestal met zeer veel vragen over wat hen precies te wachten staat. Uitleg over de aanpak in de les, over de verwachtingen naar de actieve inbreng van de cursisten, over het jaarverloop en de werking van de individuele gesprekken zijn dus absoluut noodzakelijk. In veel gevallen zitten cursisten ook met grote twijfels over het feit of het hen wel zal lukken en leeft er veel onduidelijkheid over wat van hen verwacht wordt om te kun-

eerdere	schoolse
ervaringen	

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

nen slagen op het einde van het jaar. Wat is de betekenis van eindtermen? Hoe zullen ze toegepast worden? Hoe kijken cursisten tegen toetsmomenten aan? Hoe zullen deze laatste verlopen en wat kunnen ze betekenen? Examens, reglementen en zelfs uurroosters kunnen bij beginnende cursisten vreemd en bedreigend overkomen. Omdat veel dingen nieuw zijn en omdat er vaak ook veel onzekerheid rond heerst kan het nodig zijn om aan dit onderdeel van de introductie en de kennismaking behoorlijk wat tijd te besteden.

afspraken maken

Daarna kan gewerkt worden aan het maken van enkele concrete werkafspraken, want in iedere groep zijn afspraken noodzakelijk. Cursisten kunnen participeren aan het zoeken naar overeenstemming over een aantal regels. Het is echter geen goede werkwijze om cursisten ook te betrekken bij het formuleren van zogenaamde afspraken waarvan de uitkomst in feite vooraf al vaststaat. In dat geval creëert men eigenlijk eerder een schijnparticipatie. Men doet er dan beter aan deze regels ook als regels te omschrijven, ze toe te lichten en te verantwoorden.

Het is dus nodig dat de procesbegeleiders een duidelijk onderscheid kunnen maken tussen zaken die vastliggen en zaken waarover effectief afspraken te onderhandelen zijn. Zo een duidelijk onderscheid is niet ondemocratisch of anti-participatief.

Dat er na te leven regels gesteld worden aan de cursisten, is op zich vanuit democratisch oogpunt geen probleem. In elke democratische samenleving bestaan er immers regels waarover je als individu niet te discussiëren hebt. Dat is nu eenmaal zo. Het is wel belangrijk dat cursisten de motivering voor die regels te horen krijgen en de kans krijgen om daarover hun eventuele mening te geven. En voorts moeten ze, zoals men dat vooral ook bij kinderen pleegt te doen, de kans krijgen om te oefenen in het leren omgaan met die regels.

oefentijd is nodig

Duidelijkheid inzake regels en afspraken en de ermee verbonden gevolgen mag dus niet tot effect hebben dat cursisten niet meer de tijd en de ruimte krijgen om te leren om zich aan die afspraken en regels te houden. Concreet zal men de cursisten bijvoorbeeld uitleggen waarom het voor de goede werking van het voortraject belangrijk en nodig is dat ze op tijd komen, niet te vaak afwezig zijn en leren verwittigen wanneer zij niet kunnen komen. Op een passende wijze leren omgaan met tijd blijkt voor veel cursisten echter een werkpunt te zijn. Er moet daarop dus wel toegezien worden, maar binnen deze context moeten cursisten wel de kans krijgen om patronen te leren ontwikkelen, zodat ze na verloop van tijd effectief in staat worden om op tijd te komen.

Waar er onduidelijkheden blijven bestaan, zijn mensen gemakkelijker geneigd om te denken dat ze onder bepaalde afspraken uit kunnen komen als ze maar een goede uitleg kunnen bedenken. Het is voor een procesbegeleider niet zo

gemakkelijk om met dit aftasten van onduidelijke grenzen om te gaan. Daarom moet men naar een zo groot mogelijke duidelijkheid streven, zodat het voor de cursisten goed zichtbaar is welke de regels en de afspraken zijn die nageleefd moeten worden. Het is daarenboven wenselijk dat die beperkt in aantal zijn, zodat het voor de cursisten overzichtelijk blijft. Ook over welke consequenties er verbonden zijn aan het niet respecteren van de geldende regels en afspraken, mogen geen onduidelijkheden blijven bestaan.

Het moet voor de cursisten duidelijk zijn dat ze de volle vrijheid hebben om er voor te kiezen om de geldende regels en afspraken ook niet na te leven: wie keuzes maakt, gedraagt zich als een verantwoordelijke persoon en is in staat om de consequenties van zijn keuzes onder ogen te zien. Een cursist kan voor zichzelf een goede reden hebben om er op een bepaald ogenblik voor te kiezen om een bepaalde afspraak niet na te komen en om er van daaruit voor te opteren om de eraan verbonden consequenties erbij te nemen. Dit betekent daarom nog niet dat hij plots een verwerpelijke persoon zou geworden zijn. Evenmin betekent het feit dat de vooraf vastgelegde sancties voor of gevolgen van het niet naleven van de afspraak consequent toegepast worden, dat men die cursist als persoon veroordeelt. Mensen in armoede ervaren dit nochtans vaak wel als zodanig. Als zich een dergelijke situatie voordoet, is het daarom nodig om voldoende tijd te nemen om op een rustige manier alle aspecten ervan samen met de betrokkenen te onderzoeken.

Wanneer van bij de start duidelijke regels gesteld worden, is het effect meestal dat cursisten minder geneigd zijn om te proberen om er mee te sjacheren. Voor een procesbegeleider is het dan ook het gemakkelijkst om al van bij de eerste inbreuk te reageren en iets te zeggen in de zin van: “Ik neem aan dat je nu even over het hoofd ziet dat we bij het begin van het jaar daarover deze afspraak gemaakt hebben.”

begrenzen \neq
veroordelen

4.1.3 Nadere kennismaking

Men kan deze introductiefase afsluiten met een hernieuwde kennismakingsronde die al iets meer naar de diepte gaat, in die zin dat ze ervaringen en belevingen van de betrokken cursisten al meer centraal stelt.

Men kan de cursisten deze hernieuwde kennismakingronde mee helpen voorbereiden door hen te vragen om een voorwerp mee te brengen naar de les dat voor henzelf een bijzondere betekenis heeft, bijvoorbeeld omdat ze er iets wezenlijks van zichzelf in herkennen of omdat het verbonden is met een belangrijk moment in hun leven, enzovoort.



4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

Een andere mogelijkheid om mensen uit te nodigen om zichzelf op een meer persoonlijke manier voor te stellen, maakt gebruik van het feit dat iedereen sleutels bij zich draagt. Door de procesbegeleiders worden de cursisten uitgenodigd om aan de hand van hun sleutelbos iets over zichzelf te vertellen.

Omdat een bos sleutels op zich een neutraal gegeven is, hebben cursisten bij een dergelijke opdracht zelf in handen welke graad van persoonlijke toets ze geven aan de voorstelling van zichzelf. Op die manier kan iedere cursist de situatie voor zichzelf zo veilig als nodig maken.

veilige grenzen

Bij een dergelijke opdracht mag men er zich aan verwachten dat sommige cursisten reeds met erg aangrijpende ervaringen naar voor kunnen komen. In deze fase van de groepsvorming zijn de omstandigheden echter vaak nog niet zodanig dat dit op een voor de betrokkene en zijn medecursisten voldoende veilige manier kan gebeuren. Daarom is het nodig dat procesbegeleiders tijdig inperken en aangeven dat er later nog voldoende tijd en gelegenheid zal zijn om hierop verder in te gaan.

Andere cursisten zullen misschien de neiging hebben om ver uit te weiden. Ook in dat geval kan het goed zijn dat de procesbegeleiders een begrenzende functie opnemen. Eens een cursist de kans gekregen heeft om datgene te zeggen wat bij hem meest vooraan op zijn tong lag, of als hij in zijn verhaal ertoe begint te neigen om af te glijden, zal de procesbegeleider ingrijpen door iets te zeggen in de zin van: “Dit zijn zaken waarop we ook later nog zeker zullen kunnen terugkomen, bijvoorbeeld als we thema’s gaan kiezen.”

Waaraan procesbegeleiders in dit verband zeker ook de nodige aandacht moeten besteden, is de vraag of er in de groep mensen zijn die elkaar reeds kennen van voor de opleiding. De mate waarin mensen binnen de groep elkaar vooraf kennen, kan een belangrijke invloed hebben op de groep en kan van daaruit iets zijn waarmee men soms zelfs reeds bij de selectie rekening wenst te houden.

4.1.4 Perspectieven en verwachtingen

Ook het verkennen van de perspectieven en de verwachtingen van de cursisten krijgt in deze introductie- en kennismakingsfase uitdrukkelijk een plaats. Wat betekent het om terug op de schoolbanken te zitten? Welke inspanning vraagt het? Wat verwacht men ervan? Dit kan wat verschillend zijn naargelang het gaat om een voortraject voor de opleiding tot ervaringsdeskundige of om een ‘breed voortraject’.

4.2 Het thema “veiligheid”

In een groep waarin men met de cursisten aan de slag gaat met hun persoonlijk materiaal en hun persoonlijke processen, moet eerst en vooral gewerkt worden aan het scheppen van de noodzakelijke voorwaarden daarvoor. De cursisten komen terecht in een groep van voor hen onbekende mensen en in die groep moeten ze kunnen ervaren dat ze er mogen zijn met alle facetten van de bagage die ze met zich meedragen. Zoniet zijn groeimogelijkheden uitgesloten. Hierin ligt de essentie van het thema veiligheid vervat.

Ruim de tijd nemen om heel het veiligheidsthema grondig te onderzoeken, is wezenlijk. Procesbegeleiders zullen er die tijd voor uittrekken, die de groep nodig heeft, om uiteindelijk te komen tot een leeromgeving die voor elk van de cursisten voldoende veilig is. Men kan hieraan gemakkelijk een volledige maand en soms zelfs meer spenderen. Daarenboven moet het behouden van die veiligheid gedurende het hele jaar een aandachtspunt blijven.

Het geheel van het veiligheidsthema omvat een aantal aspecten.

werken met persoonlijke ervaringen stelt eisen

4.2.1 Groepsontwikkeling

Eerst en vooral moet men beginnen met een fase van groepsvorming, van op elkaar afgestemd geraken, van mekaar wat verstaan. De tijd die men uitgetrokken heeft voor onthaal en verwelkoming van de cursisten en de kennismakingsoefeningen die men in het kader hiervan met hen gedaan heeft, zullen hiertoe al aanzienlijk bijgedragen hebben. Toch mag men er niet zo maar van uitgaan dat dit bij iedere cursist op dezelfde wijze werkt. Cursisten zitten immers in de les met in het achterhoofd mogelijke eerdere ervaringen met groepen. Het is dus belangrijk dat daarop een zicht kan komen en dat die ervaringen een plaats kunnen krijgen.

“Met zijn allen vormen wij hier samen een groep. In het komende jaar zullen wij heel vaak in groep aan de slag gaan. Het is daarom belangrijk dat we de tijd nemen om stil te staan bij wat dit bij elk van jullie oproept. We moeten ook nagaan wat daarin voor jullie belangrijk is, opdat het een goed gevoel zou geven.

Om hieraan te werken delen we ons op in vier groepen. Iedere groep duidt een voorzitter en een verslaggever aan. Draag er zo goed mogelijk zorg voor dat elkeen volwaardig aan bod komt en bespreek samen de volgende vragen:

- Wat roept het begrip ‘groep’ bij jullie allemaal op?
- In welke groepen zaten jullie al? Hoe was dat?



4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

- Wat zijn jullie positieve en negatieve ervaringen met groepen?
- Wat is volgens jullie belangrijk in een groep?

Nadien brengen we alles samen in de grote groep. We bekijken ook of we uit jullie meningen en jullie vroegere ervaringen kunnen leren om afspraken te maken, zodat ieder van ons zich in deze groep goed zou kunnen voelen.”

Via het aanbieden van meerdere oefeningen gericht op groepsontwikkeling, zullen procesbegeleiders trachten de cohesie in de groep te laten groeien. Ook een gezamenlijke extra-murosactiviteit kan de samenhang in de groep sterk bevorderen.

4.2.2 Een veilig leertraject

Een leertraject waarin het onderzoek van cursisten naar hun eigen ervaringsgeschiedenis centraal staat, kan men enkel gaan als het op een veilige manier kan verlopen. Toch is het niet zo vreemd dat bij de start van het jaar cursisten de sfeer in de groep als erg onveilig ervaren. Vanuit een dergelijke uitgangssituatie moet er toegewerkt worden naar het scheppen van een basisveiligheid.



Zoals bij het begin van het onderzoek naar een bepaald onderwerp vaak het geval is, kan het een goed startpunt zijn om op verkenning uit te gaan naar wat het begrip veiligheid op dat moment bij de cursisten oproept, naar welke inhouden dat begrip op dat ogenblik heeft voor hen en naar de ervaringen waarin deze begripsinhouden en de ermee verbonden gevoelsladingen verankerd liggen.

Om het gesprek daarover uit te lokken, spraken de procesbegeleiders af om die ochtend met een veiligheidshelm op en met veiligheidsschoenen aan naar de les te komen. Het zijn attributen die behoren tot de basisveiligheidsuitrusting van bouwvakkers. De procesbegeleiders verwachtten dat de cursisten daarop zouden reageren met een zekere hilariteit.

Dat was ook het geval en zo kwam een gesprek op gang. Waarom vinden jullie die uitrusting belachelijk? Als ze niet passend is voor deze context, is ze dan wel passend voor een andere context? Als veiligheid op de werf belangrijk is, zou het voor ons dan ook belangrijk kunnen zijn dat we oog hebben voor veiligheid? Over wat soort veiligheid zou het dan kunnen gaan? Voor ons zal *menselijke* veiligheid belangrijk zijn, een soort veiligheid die belangrijk is om als groep te kunnen functioneren.

4.2 Het thema “veiligheid”

Een vereiste voor een veilige leeromgeving is dat een aantal vragen grondig uitgeklaard wordt. Wat heeft elk van de cursisten nodig om met zichzelf aan de slag te gaan in de context van de groep? Wat heeft men nodig om op een veilige manier elementen uit zijn persoonlijke ervaring/geschiedenis in de groep te kunnen brengen?

Men moet er zich als procesbegeleider van bewust zijn dat een bespreking die vanuit deze vragen vertrekt, theoretisch en eerder vaag kan blijven. Het gevolg is dan dat begrippen als veiligheid, respect en privacy voor alle cursisten een verschillende invulling blijven hebben. Daarom valt het sterk aan te raden om tijdens zo’n bespreking op zoek te gaan naar heel concrete voorbeelden.

Daarom is het ook aangewezen om te onderzoeken wat deze begrippen kunnen betekenen in de concrete toepassing in het kader van het voortraject. Wat betekent veiligheid heel concreet voor deze cursisten in deze context?

En uiteraard maken ook de cursisten zelf deel uit van de omgeving waarin gewerkt wordt. Hun gedragingen en hun houdingen hebben daarom een belangrijke invloed op het veiligheidsgehalte van de leeromgeving. Toewerken naar een goede basishouding bij de cursisten is daarom een belangrijk leerdoel in deze aanvangsfase van het voortraject.

Het thema veiligheid kan maar ten volle uitgespit worden indien men ook voldoende aandacht heeft voor het aspect diversiteit. Een veilige context is immers ook een context die mensen toelaat om kennis te nemen van elkaars verschillen. Waar verschillen zijn, is uitsluiting niet ver af. Wat is uitsluiting? Hoe komt uitsluiting tot stand? Iedereen hanteert een aantal denkbelden en referentiekaders en is geneigd weg te duwen wat daarbuiten valt. Wie zich bewust kan zijn van dit patroon, kan er zich ook op bevragen.

Via het onderzoeken, uitklaren en realiseren van de voorwaarden die nodig zijn om op een veilige manier aan de hand van thema’s met het onderzoek van de eigen armoede-ervaringen van start te kunnen gaan, realiseert men meteen ook al een praktische ervaring met hoe een thematische benadering in wezen functioneert.

Het zou immers een misvatting zijn te denken dat het exploreren van het onderwerp veiligheid kan gebeuren, terwijl de eigen geschiedenis nog aan de kant blijft staan. Want hoe iemand veiligheid ervaart en kan beleven, zit verankerd in zijn geschiedenis. Het is belangrijk dat de procesbegeleiders er in het bijzonder over waken dat deze allereerste kennismaking met een themagestuurde aanpak en met het onderzoek van de eigen geschiedenis op een manier kan verlopen die de draagkracht van de cursisten en van de groep op dat ogenblik niet te boven gaat. Het is immers pas op het einde van het onderzoek van het thema veiligheid dat men tot een geheel van afspraken zal komen die nodig zijn om

onderzoek op concreet niveau

ruimte voor verschil

vanuit persoonlijke ervaringen

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

voor die specifieke cursistengroep een veilige context te kunnen scheppen.

4.2.3 Betrouwbaar zijn en respectvol handelen

Een andere noodzakelijke voorwaarde om te kunnen werken vanuit zijn eigen ervaring en geschiedenis, is het leggen van een basis van vertrouwen en het scheppen van een context van respectvol omgaan met elkaar. Ook naar deze vereisten zal men als procesbegeleider actief toewerken.



Zo kan men de cursisten een oefening per twee laten doen. Met wie ze die oefening zullen doen, kiezen ze niet zelf, maar is afhankelijk van het toeval: de cursisten worden in rangorde geplaatst volgens verjaardagsdatum. De twee cursisten wiens verjaardag het vroegst op het jaar valt, vormen samen een paar, en zo verder. Wie van beide cursisten in het paar de jongste is, krijgt een blinddoek omgedaan. Op basis van de instructies van zijn niet-geblinddoekte collega legt hij vervolgens een parcours af in de schoolgebouwen.

Welk soort oefening men ook inlast, steeds is het belangrijk om erover te waken dat er voldoende tijd rest voor nabespreking. Daarin komt aan bod wat de beleving was van elk van de betrokkenen. Nadien staat men stil bij de mogelijke betekenis van deze ervaring.

plaats voor het
emotionele

Met een dergelijke speelse oefening kan men dit onderwerp aansnijden. Uiteraard is het daarmee onvoldoende uitgediept om ook effectief een basis van vertrouwen en wederzijds respect te vestigen in de cursistengroep. Voor mensen die in hun geschiedenis tegen uitsluiting hebben aangelopen en daarbij kwetsuren hebben opgelopen, zijn de begrippen vertrouwen en respect vaak sterk emotioneel beladen. Procesbegeleiders zullen daarom samen met de cursisten deze begrippen grondig onderzoeken. Wat is wezenlijk om van vertrouwen en respect te kunnen spreken? Welke ervaringen hebben cursisten ermee? Waar werden vertrouwen en respect geschonden? Waar konden ze wel overeind blijven? Wat is daarvoor nodig?

Omdat betrouwbaar zijn en respectvol handelen in de groep echt heel belangrijke basisvoorwaarden zijn, moet er op het gepaste moment in de bespreking ook ruimte gemaakt worden voor het volgende soort vragen: Wie zit er naast mij? Is die voor mij betrouwbaar? Ben ik betrouwbaar voor diegene die naast mij zit? Hoe ga ik zelf om met betrouwbaarheid? Wat is respectvol omgaan met informatie over mensen? Wie heeft in het verleden al meegemaakt dat men (on)respectvol omging met informatie over hem? Wat deed dit met hem?

4.2 Het thema “veiligheid”

Wat heeft hij er voor zichzelf uit geleerd? Heeft dit zijn kijk en hoe hij zelf met die zaken omgaat, veranderd?

Bij de behandeling van dit thema is het eveneens belangrijk om stil te staan bij het daderaspect: wanneer heb jij zelf al voor een onveilige context gezorgd, bijvoorbeeld door te roddelen? Roddelen doen we allemaal wel eens en wie roddelt kan daar ook plezier aan beleven. Wanneer heb je geroddeld? Waarom deed je het toen? Hoe voelde je je er nadien bij? Aan de hand van dit onderzoek kan men misschien tot de vaststelling komen dat roddelen een functie heeft voor degene die roddelt. Roddelen kan maken dat je je beter voelt dan de andere. Als dit zo blijkt te werken, dan heb je waarschijnlijk vooral nood aan roddelen als je jezelf slecht voelt. En dan wordt jouw gevoel minder zwaar om dragen, als je kan bewerkstelligen dat iemand anders zich nog slechter moet voelen dan jij.

naast slachtoffer ook dader

Bij het werken aan het ontwikkelen van een gefundeerd referentiekader in verband met respect, betrouwbaarheid en uiteindelijk ook veiligheid, worden dus elementen uit de eigen ervaringsgeschiedenis aangegrepen om begrippen zoals roddel, privacy, respect, enzovoort een concrete inhoud te geven. Deze concepten moeten duidelijk zijn en ook toegepast kunnen worden om een passende groeps sfeer te kunnen maken.

Bij het onderzoeken van alle concepten die in dit verband relevant zijn, waakt de procesbegeleider erover dat telkens het aspect *slachtoffer zijn van* en het aspect *dader zijn van* evenwaardig aan bod komen. Op die manier wordt duidelijk dat respectvol en betrouwbaar zijn belangrijke voorwaarden zijn, maar tevens dat iedereen verantwoordelijkheid draagt om dat respect en die betrouwbaarheid mee te garanderen.

4.2.4 Afspraken maken en hanteren

Op basis van een dergelijk onderzoek moet men afspraken kunnen maken die aan de specifieke noden van de groep aangepast zijn. Zij moeten het behouden van een vertrouwensband en van wederzijds respect kunnen bevorderen. Een van de afspraken die op basis van dit zoekproces in zowat elke groep gemaakt wordt, is de volgende: *we spreken samen af dat alle persoonlijke informatie over ons, dat wil zeggen over de cursisten en de procesbegeleiders, binnen de muren van de opleiding blijft.*

Het is belangrijk om effectief tot dit soort concrete groepsafspraken te komen over veiligheid, respectvol handelen en betrouwbaar zijn. Indien men zou wachten met het maken van die afspraken tot er zich een concreet incident in de groep heeft voorgedaan, dan zou het veel moeilijker kunnen zijn om alsnog

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

afspraken te maken. Het incident zal wellicht een of meerdere cursisten erg gekwetst hebben. Zo iets zorgt voor een moeilijk werkbare uitgangspositie.

afspraken en incidenten

Toch kan het maken van afspraken niet verhinderen dat dergelijke incidenten zich zullen voordoen. Hoe dan ook doen zich tijdens het voortraject in de groep incidenten voor. Maar met de gemaakte afspraken in de hand hebben de procesbegeleiders bij de bespreking iets concreets om op terug te vallen. Zij kunnen als een kader fungeren waarbinnen men het incident bespreekbaar kan maken, kan gaan analyseren en beter kan trachten te begrijpen.

Bij de bespreking van een dergelijk incident kunnen de procesbegeleiders dan concrete vragen stellen, zoals: “Wat doet dit bij jou? Wat betekent dit? Waarom is dit volgens jou een inbreuk op de bestaande afspraken?” En aan de andere partij: “Van waaruit had jij het nodig om zo te handelen? Wat betekent dit voor jou? Wat doet dit bij jou?”

Eigenlijk draait het bij een incident geregeld om de groei in kracht van de cursist, een groei die soms doorslaat naar het trachten macht te hebben over de persoon waarmee men in relatie staat. Daardoor wordt die relatie niet alleen fundamenteel ongelijkwaardig, de andere wordt ook ten dele verdingelijkt: hij is niet langer een persoon met eigen drijfveren en gevoelens, maar wordt een ding dat dient om de behoefte te helpen bevredigen zich een krachtige persoon te voelen.

Het is zaak om zeker voldoende tijd vrij te maken om de bestaande afspraken en de dragende concepten ervan, zoals bijvoorbeeld het concept *respect voor de privacy*, verder uit te diepen en vooral te concretiseren naar aanleiding van dergelijke concrete gebeurtenissen en de bestaande afspraken terzake te verduidelijken en te herbevestigen, eventueel ze te verfijnen.

een incident begeleiden

Vanuit een begeleidersrol omgaan met een incident houdt in dat men in een eerste fase iedere betrokkene op een betekenisvolle manier erkenning zal geven. Dit is een noodzakelijke stap, die vaak vergeten wordt of waar men vaak te snel overheen gaat. Het kan trouwens vrij lang duren alvorens iemand ervaart echt erkenning te krijgen. Dit kan individueel erg verschillend liggen. Het erkenning geven aan alle betrokkenen is een fundamenteel beginsel dat men ook met de term meerzijdige partijdigheid kan aanduiden. Indien de stap van het erkenning geven wordt overgeslagen, dan kan de bespreking van een incident niet constructief verlopen. Een dergelijke bespreking wordt dan immers opnieuw het voeren van een strijd.

4.2 Het thema “veiligheid”

Het uitpraten van een incident kan de veiligheid in de groep herstellen en heeft het bijkomende voordeel dat cursisten zelf kunnen ervaren dat iets uitpraten wel degelijk kan helpen om een conflict op te lossen en om een context te scheppen waarin men met de herstelde relatie terug verder op weg kan gaan. Personen die in armoede leven hebben vaak niet geleerd om gedrag te ontwikkelen in functie van het oplossen van een conflict. Daardoor kennen ze vaak enkel het verbreken van de relatie als enige mogelijkheid om uit een conflict te geraken.

4.2.5 Het belang van de begeleidersrol

Zich door de andere cursisten gerespecteerd en gewaardeerd kunnen voelen en een minimaal gevoel van eigenwaarde kunnen ervaren, hebben cursisten absoluut nodig om van start te kunnen gaan met een thematische aanpak. Een cursist moet van zichzelf het besef hebben dat hij waardevol genoeg is om over een thema ervaringen en een mening te hebben en die ervaringen en die mening te brengen. En indien de cursist zich door de anderen gerespecteerd weet, kan hij er zeker van zijn dat hij zijn ervaringen en zijn mening mag inbrengen en dat die op hun waarde erkend zullen worden.

Ik neem je verhaal zoals het is en ik erken het als waar en waardevol, is de houding die een procesbegeleider daarin aanneemt. Als procesbegeleider kan je voor die houding tegenover de cursisten garant staan. Als procesbegeleider kan je niet de garantie bieden dat ook de cursisten naar elkaar toe altijd die houding zullen aannemen. Maar je kan wel de garantie bieden dat je naar de cursistengroep toe het belang van een dergelijke houding voor een veilige samenwerking zal blijven beklemtonen en bewaken.

zich verhouden tot
een verhaal

Immers, daar uitsluiting zo diep verankerd ligt in de ervaring van deze mensen, mag men er zich als procesbegeleider aan verwachten dat zij ook geregeld het hen vertrouwde patroon van uitsluiting zullen reproduceren. Dit kan door het uitsluiten van een groepslid. Maar het kan bijvoorbeeld ook door het naar voor brengen van een stuk ervaringsmateriaal in bewoordingen die sterk racistisch gekleurd zijn of homofobie, xenofobie of andere vormen van haat uitstralen.

Men zou er als procesbegeleider geen goed aan doen om dit soort taalgebruik te laten voor wat het is, vanuit het idee dat de betrokkene op zijn verhaal erkenning geven prioritair is. Dit laatste is inderdaad zeer belangrijk, maar in dit soort omstandigheden zal men dit eerder trachten te doen door met de betrokkene te onderzoeken welke ervaringen en gevoelens fungeren als voedingsbodem voor zijn haatdragende reactiewijze. Dan kan men hem op die onderliggende

reproductie van
uitsluiting

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

gevoelens erkenning geven. Tegelijk kan men ook samen gaan zoeken of er manieren te vinden zijn om aan deze gevoelens uitdrukking te geven, zonder daarbij de waardigheid van anderen in diskrediet te brengen.

Voorts kan het ook inzietsbevorderend werken om samen met de cursisten te gaan onderzoeken of het niet zo is dat bepaalde ervaringen ook nog vanuit een ander perspectief begrepen kunnen worden. Als dat inderdaad het geval is, moeten die ervaringen misschien wel iets dieper bevraagd worden. Een vraag kan dan zijn of men er rekening mee gehouden heeft dat zijn perspectief op bepaalde van die ervaringen wel eens vervormd zou kunnen zijn. Als procesbegeleider moet men namelijk trachten te voorkomen dat mensen terecht komen in een spiraal van het telkens opnieuw herbevestigen van bestaande vooroordelen en het reproduceren van bestaande uitsluitingen.

verantwoordelijke
positie

Het veilig houden van de context vraagt een jaar lang actieve inzet en alertheid vanwege de procesbegeleiders. Als centrale figuren in het groepsproces hebben zij een machtige, maar vooral een verantwoordelijke positie. Dit houdt in dat ze van bij de start de groep duidelijkheid en veiligheid moeten kunnen bieden en aan de cursisten moeten kunnen garanderen dat zij op een verantwoorde manier de zorg voor het groepsproces op zich zullen nemen. Hiertoe is het nodig dat procesbegeleiders zich engageren en mee in het proces duiken, zonder er evenwel op dezelfde wijze als de cursisten aan deel te nemen. In hun betrokkenheid verliezen ze hun rol als beschermer van de veiligheid van de cursisten en van de groep niet uit het oog.

In zijn functie van procesbegeleider is men niet de gelijke van de cursisten. Als persoon is men daarentegen niet meer waard dan, maar evenwaardig aan de cursist. Uitdrukking kunnen geven aan het respect voor de persoon van de cursist en voor zijn fundamentele gelijkwaardigheid is wezenlijk. Maar tegelijk verwachten cursisten dat ze kunnen vertrouwen op het feit dat de procesbegeleiders hun verantwoordelijkheid zullen opnemen en de zaak in de hand zullen houden. Dit betekent onder meer op de momenten waarop het nodig is, duidelijk in de positie van procesbegeleider gaan staan. Als procesbegeleider heeft men de belangrijke taak om controle te houden over de groep en zo onder meer chaos te vermijden, maar tegelijk moet men de nodige ruimte kunnen geven om zaken die er leven de kans te geven om naar boven te komen. Door als procesbegeleider een dergelijke duidelijke positie in te nemen, kan men het aantal keren waarop men nadrukkelijk moet ingrijpen om de grenzen van individuen en van de groep te beschermen, verminderen.

valkuil

Wanneer men daarentegen als procesbegeleider in de groep een positie naast de cursisten tracht te verwerven, verhoogt men de onduidelijkheid. Enerzijds blijven cursisten toch aanvoelen dat een procesbegeleider hoe dan ook een ande-

4.3 Het thema “ik en de andere”

re positie bekleedt in de groep, maar anderzijds neemt de onzekerheid toe over het feit of de procesbegeleiders hun verantwoordelijkheid om zorg te dragen voor de groep wel zullen kunnen waar maken.

Streven naar een positie naast de cursisten maakt het voor procesbegeleiders ook moeilijker om cursisten een spiegel voor te houden of hen te confronteren met een houding of een gedraging die voor de groep of voor een medecursist schadelijk kan zijn. Bij de betrokken cursist kan zo een interventie vanwege de procesbegeleider pijnlijk aankomen. En dan komt een vlucht in een gevoel van kwaadheid tegenover de procesbegeleider gemakkelijker voor als de cursist redenen heeft om zich bedrogen te voelen in de procesbegeleider, die plots zijn positie naast hem verlaat om een positie boven hem in te nemen. Die kwaadheid van de cursist tegenover de procesbegeleider wordt dan gevoeld door het gevoel dat bij de cursist leeft dat de procesbegeleider vanuit zijn functie toch beter dan wie ook zou moeten weten wat hij de cursist aandoet.

4.2.6 Sleutelfiguren als veiligheidselement

Voor cursisten kan de globale context waarin ze aan dit voortraject deelnemen, ook veiliger worden, wanneer het voor hun directe omgeving en in de eerste plaats voor hun partner voldoende duidelijk is wat dit voortraject precies inhoudt. Om dit nader toe te lichten, kan men een *belangrijke-mensendag* inleggen. Men nodigt dan tegen het einde van de periode waarin aan veiligheid gewerkt wordt, de partners van de cursisten of eventuele andere sleutelfiguren in hun leven uit voor een informatiedag. Daarin kan ingegaan worden op het voortraject zelf, maar ook op het ruimere kader, waarin dit voortraject zich situeert, zoals onder meer de visie op armoede die eraan ten grondslag ligt en de context van de methodiek ervaringsdeskundigheid waarin het te situeren valt.

4.3 Het thema “ik en de andere”

Armoede-ervaringen kunnen slechts onderzocht worden als men ze in communicatie kan brengen. Daarom is het belangrijk dat gedurende het hele jaar bijzondere aandacht besteed wordt aan basisvaardigheden communicatie. Het betekent dat de cursisten het hele jaar door heel intens bezig zijn met vragen zoals hoe communiceer ik, en ruimer, met hoe sta ik in interactie met de andere. In het thema *ik en de andere* worden de referentiekaders ontwikkeld die nodig zijn ter ondersteuning van die permanente bijzondere aandacht.

Gezien zijn centrale betekenis voor het hele voortraject, verdient het thema *ik en de andere* een grondige benadering met aandacht voor verschillende basiselementen en hun toepassingsmogelijkheden.

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

De belangrijke inhouden zijn:

- basisbegrippen van communicatie: verbaal-non-verbaal, invloed, aandeel, binnenkant-buitenkant, objectief-subjectief, bedoeling-effect, zender-ontvanger, tweezijdige en eenzijdige communicatie, vervormingen van boodschappen, communicatiestoornissen, enzovoort;
- vraagstelling: open en gesloten vragen, vragen naar beleving, enzovoort;
- basisinzichten in verband met referentiekaders.

Uiteraard is het noodzakelijk om niet enkel het inzicht in deze concepten na te streven, maar ook te oefenen in de praktische toepassing ervan, zodat deze concepten kunnen bijdragen tot het ontwikkelen van basisvaardigheden op het gebied van communicatie.

4.3.1 Inleiding in basisconcepten communicatie

Het thema *ik en de andere* heeft als functie om vertrekkend vanuit hun ervaringsmateriaal, cursisten toegang te laten krijgen tot een aantal inzichten en concepten inzake communicatie.

vanuit aanvoelen
vertrekken

Hierbij moet beklemtoond worden dat het in het voortraject geenszins de bedoeling is om de cursisten de theoretische referentiekaders aan te leren, waaruit deze concepten afkomstig zijn. Het is vooral de bedoeling om samen met cursisten op zoek te gaan naar inzichten. In eerste instantie wellicht zelfs zonder dat daarbij de theoretische referentiekaders waarin ze thuis horen, benoemd worden. Op die manier kan bij cursisten het aanvoelen van de concepten centraal blijven staan. Pas wanneer cursisten concepten en inzichten heel grondig hebben kunnen verbinden met hun gevoel, kunnen theoretische kaders een hulpmiddel zijn om de inzichten te ordenen. Te snel komen aandraven met theoretische concepten kan tot gevolg hebben dat cursisten niet meer gestimuleerd worden om hun gevoel te exploreren, en eventueel zelfs dat ze gaan vluchten in de aangeboden kaders, gaan rationaliseren en de verbinding met hun gevoel uit het oog verliezen.

4.3.2 Inductieve werkwijze

Vermits het exploreren van het eigen gevoel noodzakelijk is om er kennis mee te kunnen verbinden, zullen procesbegeleiders zeker in de eerste periode van het onderzoek van dit thema vooral trachten te kiezen voor een meer inductieve opbouw. Via het *doen* en het *aanvoelen* laat men cursisten in dat geval een

4.3 Het thema “ik en de andere”

begin van kennis, inzicht en vaardigheid in een aspect van communicatie ontwikkelen, zoals bijvoorbeeld de verschillende vormen ervan, om later te komen tot het benoemen en structureren van die kennis, en dus tot theorie.

De procesbegeleiders wensen dat de cursisten zelf de organisatie van een kerstfeestje op de laatste lesdag van het jaar op zich nemen. Daarom geven ze daarover tijdig de nodige informatie en instructies. De procesbegeleider die deze taak op zich neemt, doet dit met zijn rug naar de cursisten gekeerd. Ogenschijnlijk doet hij dat, omdat hij tijdens zijn uitleg als geheugensteun voor de cursisten de belangrijkste zaken op het bord wil schrijven. De eerste reacties en vragen van de cursisten over deze manier van handelen, worden genegeerd. Wanneer de reacties feller worden, is het moment aangebroken om te praten over het gebeurde.

Hoe is de reactie van de cursisten? Hoe voelt deze vorm van communiceren aan voor hen? Wat heeft er zich in feite afgespeeld? Wat hebben ze onthouden van de inhoud van wat gezegd werd? Wat speelde daarin mee?

Naast het verbale element speelt in communicatie blijkbaar ook het non-verbale een belangrijke rol. Communicatie werkt blijkbaar ook beter als ze over en weer kan gaan, als er een tweerichtingsverkeer is.

De cursisten oefenen nog verder op verbale en non-verbale en eenzijdige en meerzijdige communicatie: Iedere cursist krijgt een briefje waarop een gevoel of een situatie beschreven staat. Eén voor één beelden ze dat uit. De collega's noteren wat hun medecursist volgens hen uitbeelde.

Per twee gaan de cursisten met de rug tegen elkaar zitten. De ene cursist heeft een tekening in de hand. Op basis van diens instructies moet zijn partner trachten de tekening na te maken. Er mogen geen vragen gesteld worden.

Cursisten op een dergelijke inductieve manier inleiden in een aspect van communicatie kan uitgroeien tot een uitgesproken doegericht klasgebeuren. Die actieve aanpak is zonder twijfel erg geschikt voor het doelpubliek van het voortraject. Zo een aanpak heeft daarenboven het bijkomende voordeel dat ze procesbegeleiders uitnodigt om niet voorbij te gaan aan de kracht en de waarde van direct beschikbare ervaringen, van ervaringen uit het hier en nu.

Materiaal uit het hier en nu is bijvoorbeeld heel geschikt om in een communicatieproces het element boodschap wat nader te bekijken. Het kan boeiend



hier en nu als object van onderzoek

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

zijn om op een proefondervindelijke manier in te gaan op de vraag hoeveel er van een verhaal overblijft, als het meerdere malen wordt doorverteld.



Eerst doen we een kleinschalige oefening. Een procesbegeleider fluistert een zin in het oor van zijn buur: “Toen ik deze zomer op mijn blote voeten op het strand aan de Noordzee stond en mijn ogen sloot, was het net alsof ik op een paradijselijk eiland was, omringd door ananassen en kokosnoten.” Die buur fluistert wat hij gehoord heeft, op zijn beurt in het oor van zijn andere buur. Zo gaat de zin de hele cirkel rond. De laatste uit de kring zegt luidop wat hij te horen kreeg. Op zijn beurt herhaalt de procesbegeleider luidop de oorspronkelijke zin. Die blijft helemaal vervormd te zijn.

Dan een meer grootschalige oefening. De hele groep gaat buiten, behalve één persoon. Aan die persoon vertelt de procesbegeleider een verhaaltje. Eén voor één komen de mensen die buiten staan naar binnen. Degene die het verhaal net te horen kreeg, vertelt het op zijn beurt door aan degene die juist binnenkwam. Dit gaat zo door tot iedereen terug binnen is. Vervolgens vertelt de procesbegeleider het originele verhaal nog eens opnieuw. Vaststelling: het was een heel ander verhaal geworden.

We proberen te achterhalen wat maakt dat het fout loopt. Nog een ander voorbeeld kan ons denken daarover misschien wat op weg helpen. Op weg naar huis hoort de procesbegeleider op de radio een bericht over de onrustwekkende verdwijning van een kleuter. “Op dit ogenblik worden de ouders door de politie verhoord,” zegt de nieuwslezer nog. De procesbegeleider vertelt het nieuws thuis aan zijn vriendin. Op haar beurt praat die er over als ze 's avonds haar zus belt. Bij het avondeten heeft die zus het er dan weer over met haar man. Die laatste gaat nadien nog een half uurtje joggen met een vriend en uiteraard wordt dit nieuwsfeit ook tijdens het lopen doorverteld. De vriend-jogger werkt net als de procesbegeleider als educatief-medewerker op het zelfde centrum. 's Anderendaags zegt hij tegen de procesbegeleider: “Naar men mij gisteren vertelde, verdenkt de politie de ouders.” In de ketting heeft iemand “de politie verhoort de ouders” geïnterpreteerd als “de politie verdenkt de ouders.”

Interpretatie is blijkbaar een bron van vervorming. Kunnen we achterhalen of dit ook gespeeld heeft in de oefeningen die we net met de groep deden? Zijn in die oefeningen ook nog andere oorzaken in het spel geweest?

4.3 Het thema “ik en de andere”

Op eenzelfde inductieve manier en gebruikmakend van ervaringen uit het hier en nu, kan men werken aan het verder onder woorden brengen van het hele gamma van inzichten die bij sommige cursisten vaak wel al aanwezig zijn, maar dan meestal eerder weinig bewust en in de achtergrond. Op die manier bouwt men gestaag verder aan een conceptueel kader over communicatie.

gestaag krijgt een
kader vorm

Via dit soort van aanpak kan men bijvoorbeeld ook het inzicht onder woorden brengen dat niet-communiceren niet bestaat. Ook als men niets zegt, communiceert men, zij het non-verbaal. Dit betekent dat men ook communiceert als men luistert naar iets wat iemand vertelt. Men drukt dan iets uit door zijn lichaamshouding of door een beweging die men maakt. Maar de kans is niet gering dat een lichaamshouding die men aanneemt of een gedraging die men stelt, zeker wanneer dit niet echt doelbewust gebeurt, door de andere foutief geïnterpreteerd wordt. De betekenis die deze laatste er aan geeft, kan dan vaak verstaan worden vanuit diens eigen persoonlijke perspectief, hetgeen meestal mee ingekleurd is door zijn voorgeschiedenis.

Dit impliceert meteen dat ook het inzicht dat iemands kijk beïnvloed wordt door zijn referentiekader bij dit thema van non-verbale communicatie kan aansluiten. Dit inzicht, dat iedere persoon zijn eigen bril heeft, dat ieders perspectief persoonlijk gekleurd en uniek is, blijkt voor cursisten bijzonder verhelderend te zijn. Deze vaststelling leert dat een procesbegeleider niet in de val mag trappen om te snel en te achteloos voorbij te gaan aan inzichten die wijzelf misschien als heel vanzelfsprekend en alom gekend achten.

Het groepsgebeuren biedt voorts heel veel aanknopingspunten om praktisch aan de slag te gaan met nog een hoop andere concrete onderwerpen die in het kader van het thema *ik en de andere* betekenisvol zijn: wie ben ik? Hoe communiceer ik? Hoe kom ik over bij de anderen? Welk beeld hebben zij van mij? Waar komt dit vandaan? Hoe komt het dat ik communiceer zoals ik communiceer? Waarop let ik als iemand iets zegt? Waarom vind ik dat belangrijk? Wat doet dit met mij? Speelt dit een rol in mijn gedrag tegenover die persoon? Welke rol vervul ik naar de andere groepsleden? Hoe verhoud ik mij tot de andere leden uit de groep?

En zo kan stilaan een hele ketting van inzichten worden krijgen. Telkens opnieuw waakt men er als procesbegeleider over om aan de onder woorden gebrachte inzichten voldoende oefeningen te koppelen. Deze oefeningen moeten ertoe bijdragen dat de inzichten sterker verankerd worden, meer aan betekenis winnen en spontaner toegepast worden door de cursisten.

steeds weer oefenen

Het principe van het hier en nu als een belangrijke bron van ervaring is niet enkel toepasbaar op de meest basale concepten. Het blijkt ook een heel waardevol principe te zijn bij het onderzoek van moeilijkere onderwerpen. Pro-

ook voor moeilijke
vragen

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

cesbegeleiders kunnen dat principe bijvoorbeeld ook met goed gevolg toepassen bij het onderzoek van het onderwerp *een plaats hebben, een plaats krijgen*. Het is een onderwerp dat veelvuldig opduikt in ervaringen van cursisten met een verleden in armoede.



Wanneer hij het daarvoor een passend moment vindt, kan een procesbegeleider de tijd nemen om bij dit onderwerp wat langer stil te staan: “Hebben wij eigenlijk wel al eens voldoende nagedacht over de vraag: wat is dat, een plaats krijgen? Bijvoorbeeld: een plaats krijgen in deze cursistengroep, een plaats krijgen in je gezin van herkomst, enzovoort.”

Om deze vraag te gaan onderzoeken kan de procesbegeleider tussen de cursisten plaats nemen. Als hij anders de gewoonte heeft om vooraan in de klas te zitten, is dit iets ongewoons. En zo kan het onderzoek op een concreet niveau van start gaan:

Hoe voelt die andere positie van de procesbegeleider aan voor de cursisten? Hoe voelt ze aan voor de procesbegeleider? Dit voelt vreemd en eigenlijk niet goed aan. Wat is er dan meer nodig dan plaats nemen om effectief een plaats te krijgen, om ruimte te hebben? Via een dergelijke methode van vragen stellen kan men samen met de cursisten op zoek gaan naar een dieper inzicht in het onderwerp.

Nog vele andere concepten kan men aan de hand van eenzelfde proefondervindelijke methode gaan onderzoeken. Zo bijvoorbeeld ook het concept afstand en nabijheid. Hoe dicht mag iemand komen? Men kan dit voor zichzelf bij meerdere medecursisten uitproberen en vaststellen dat er verschillen zijn: men laat de ene persoon dichterbij komen dan de andere. Is hierin een patroon te ontdekken? Is dit voor iedereen hetzelfde? Wat kunnen we hieruit leren?

4.3.3 Deductieve momenten ter aanvulling

Ter aanvulling bij deze eerder inductieve aanpak, zullen procesbegeleiders er af en toe voor opteren om een meer deductief moment in te lassen. Bij zo een moment nemen ze expliciet de tijd om de cursisten op een gestructureerde manier een kader aan te bieden, dat ze vervolgens via verwijzingen naar voorafgaande inductieve momenten, via concrete toepassingen en via oefeningen trachten verbonden te houden met het ervaringsmateriaal van de cursisten.

structuur bieden

Een deductief moment kan dus op gezette tijdstippen aangewezen zijn om de elementen van kennis die via de inductieve werkwijze zichtbaar geworden zijn,

4.3 Het thema “ik en de andere”

te structureren en een plaats te geven in een groter geheel.

Nadat we een aantal communicatieoefeningen gedaan hebben trachten we te achterhalen wat de wezenlijke elementen van communicatie zijn. Uiteindelijk komen we tot de conclusie dat we van communicatie kunnen spreken als minstens de volgende drie elementen aanwezig zijn:

- een zender
- een boodschap
- een ontvanger

Een proces van communicatie verloopt in verschillende stappen:

- iemand wil een boodschap geven
- hij doet of zegt iets en wordt dus een zender
- iemand neemt de boodschap op: hij is ontvanger
- hij voelt of denkt iets bij de boodschap
- hij zegt of doet iets en wordt zelf zender
- enzovoort

Wat iemand zegt en doet zit aan de buitenkant. Wat iemand denkt en voelt zit aan de binnenkant. Soms kan men daar toch iets van laten merken aan de buitenkant: dan spreekt men over non-verbale communicatie.



Eenmalig aan de hand van een deductief moment een aantal elementen in een groter geheel kaderen, volstaat uiteraard niet. De procesbegeleiders zullen er zorg voor dragen dat deze theoretische kaders in het verdere verloop van het jaar regelmatig opnieuw ter sprake komen, verder verdiept worden en vooral toegepast worden. Daardoor kunnen ze een steeds rijkere invulling krijgen. Dit is van groot belang omdat men zich in het kader van het thema *ik en de andere* in feite in het bijzonder toespitst op die referentiekaders die heel ondersteunend zijn bij het helpen van mensen om te leren kijken naar zichzelf.

Een voorbeeld van een referentiekader waarbij men op een gegeven moment zeker op een meer gestructureerde manier moet stilstaan zijn de drie basisbegrippen uit de communicatietheorie van Watzlawick [Watzlawick e.a. 1991]:

- alle gedrag is communicatie, zodat niet communiceren niet kan;
- communicatie vindt tegelijkertijd op meerdere niveaus plaats;
- de ontvangen boodschap is niet noodzakelijk gelijk aan de uitgezonden boodschap.

aandacht voor herhaling

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

Ongetwijfeld zal elk van deze begrippen ook reeds voordien in de inductief opgebouwde lesmomenten meermaals aan de orde geweest zijn. Er op een gegeven moment op een meer gestructureerde manier bij stil staan, geeft de kans om grondig in te gaan op de diepe betekenis van deze eenvoudige inzichten en op hun consequenties in allerlei alledaagse concrete situaties.

Ook de axenroos verdient het zeker om op een gestructureerde manier behandeld te worden. Het is immers een goed instrument om cursisten inzicht bij te brengen in het feit dat zij tegenover anderen in verschillende posities kunnen staan. Vanuit die positie treedt men in relatie met de andere. De wijze waarop men in relatie staat met de andere is niet steeds dezelfde. Hoe beter men de verschillende mogelijke relatiewijzen in de vingers heeft, des te vlotter verlopen meestal de sociale contacten.

een waardevol
handboek

Een goed goed handboek waarin procesbegeleiders inspiratie kunnen vinden wanneer zij leerinhouden op een meer systematische en deductieve manier wensen te behandelen, is het boek *Elementaire sociale vaardigheden* [Van Meer en Van Neijenhof 2001]. Het bevat basale kennis en bovendien sluit de opbouw van het boek heel goed aan bij het proces dat een groep doormaakt in het voortraject.

4.3.4 Concepten hanteren zonder ze te benoemen

Procesbegeleiders zullen het hele jaar door geregeld ook meer geavanceerde concepten uit de communicatieleer toepassen. Dit gebeurt telkens als de gelegenheid zich daarvoor aandient, maar dit betekent niet dat men ze dan ook steeds expliciet zal benoemen.

Zo gebeurt het vaak dat een cursist zegt: “Voor mij is dit een valkuil.” Als procesbegeleider kan men daarop reageren met: “Eigenlijk kan dit je kracht worden. Misschien moet je daar eens over nadenken, waarom dit zo zou kunnen zijn.” Door dit te doen past men, zonder het zelfs maar te benoemen, een inzicht toe uit het Kwadrant van Daniel Ofman [Ofman 2004], een model dat mensen kan helpen om een beter inzicht te verwerven in hun kernkwaliteiten, valkuilen, uitdagingen en allergieën.

Het effect is dat cursisten door zo een tussenkomst geïntrigeerd worden en hun valkuil iets minder gaan bekijken als iets wat er nu eenmaal is en waarmee ze maar moeten leren leven. Het effect is ook dat de cursist door dit inzicht over meer keuzemogelijkheden en dus over meer persoonlijke groeiruimte gaat beschikken. En dit is in het kader van dit voortraject wezenlijker dan de bekwaamheid om te kunnen uitleggen van welk theoretisch concept dit een toepassing is.

4.3 Het thema “ik en de andere”

Op dezelfde wijze kan gewerkt worden met concepten uit het contextuele denken.² Door de procesbegeleiders wordt deze contextuele visie heel veel toegepast, maar ze gaan de gehanteerde begrippen zelf niet expliciet benoemen. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer men bij het werken over communicatie tegen de achtergrond van armoede ook aandacht zal besteden aan vragen die gevoelens van schuld zichtbaar kunnen maken.

4.3.5 Tegen de achtergrond van armoede

Iets wat gemakkelijk over het hoofd gezien wordt door iemand die minder vertrouwd is met armoede, is het feit dat voor wie uit een geschiedenis in armoede komt, het onderscheid tussen ik en de andere vaak niet echt scherp is. Daarom is het nodig om heel expliciet bij dit onderscheid stil te staan. Wie is die andere? Wat verwacht ik van die andere? Hoe komt het dat ik die verwachtingen heb? Wat biedt die andere? Valt dit samen met mijn verwachtingen? Hoe reageer ik op datgene wat die andere te bieden heeft? Hoe komt het dat hij zich anders gedraagt dan ik graag zou hebben, zaken anders aanpakt dan ik zou verwachten? Als die andere niet doet wat ik van hem verwacht, betekent dat dan dat hij mij niet graag mag?

ik en de andere en
armoede

Door het onderzoek van dit soort vragen kan het besef groeien dat de andere de andere is, en dat die anders is dan dat jijzelf bent. Mensen in armoede hebben vaak dat besef niet. Ze hebben dan het idee dat de andere aan hen gelijk is. Daardoor kunnen ze ook geen zicht krijgen op die andere, weten ze weinig af van die andere. Daardoor denken ze ook dat die andere er moet zijn in functie van hen, dat die permanent beschikbaar moet zijn als ze hem nodig hebben.

Van daaruit valt het te begrijpen waarom cursisten heel regelmatig een beroep doen op de procesbegeleider tijdens diens vrije tijd. Van daaruit valt het te begrijpen dat ze zich niet geholpen voelen door de andere, als die andere niet te pas en te onpas voor hen beschikbaar staat. Het feit dat ze niet zien dat een dergelijke verwachting niet realistisch is, illustreert dat ze heel weinig zicht hebben op die andere.

De inhouden van het thema *ik en de andere* helpen eveneens te leren zien dat een ander verhaal anders is, maar ook dat het desondanks toch in essentie hetzelfde kan zijn. De specificiteit van ieders ervaringen maakt dat dit zo is.

gelijk én verschil-
lend

²Voor wie over dit gedachtegoed meer wil lezen, kan het volgende boek een goed startpunt zijn: Else-Marie van den Eerenbeemt, Ammy van Heusden en Dick Schlüter (1996), *Balans in beweging: Ivan Boszormenyi-Nagy en zijn visie op individuele en gezinstherapie*. Haarlem: De Toorts.

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

de rijkdom van je
geschiedenis

Tijdens het voortraject wordt bij cursisten ook de basis gelegd van het inzicht dat de kwetsuren en overlevingsstrategieën tengevolge van een leven in armoede nog steeds werkzaam zijn in de actuele gebeurtenissen. In functie van het laten ontstaan van dit en ermee verwante inzichten is het nodig dat procesbegeleiders hun gedrag en hun interventies kunnen laten richten door het hiervoor reeds genoemde contextuele gedachtegoed. Een contextuele benadering bevat immers een kijk en hanteert een aantal begrippen die dit soort inzichten helpen onder woorden te brengen.

De procesbegeleiders hebben dit ideeëngoed ook nodig om volwaardig erkenning te kunnen geven aan de gevoelens bij cursisten over het feit dat hen in het verleden veel onrecht is aangedaan. Voorts helpt die theorie hen ook om ten opzichte van alle relevante personen in het netwerk van een cursist een meerzijdig partijdige houding te kunnen aannemen. Tenslotte stelt dit ideeëngoed procesbegeleiders ook nog in staat om het intergenerationele aspect van armoede voldoende te belichten en om te ontschuldigen: wat is schuldig zijn? Waarom voelen we ons schuldig? Wat is het verschil tussen schuldig zijn en verantwoordelijk zijn? Hoe kan je verantwoordelijkheid leggen waar ze thuis hoort, zonder schuld te leggen?

4.4 Het thema “wat ik over mezelf wil delen”

Mensen in de diepe armoede hebben vaak een grote behoefte om alles in verband met hun geschiedenis eens op een rijtje te zetten. Daartoe zullen ze binnen het bestek van dit traject niet de kans krijgen. Alles op een rijtje zetten betekent immers orde aanbrengen in de chaos, samenhangen op het spoor komen en de diepgang van zijn persoonlijke geschiedenis leren ontdekken. Een dergelijk project kan in het bestek van één jaar niet afgerond worden.

de wens je geschie-
denis te delen

Anderzijds is het vaak zo dat mensen een aantal ervaringen uit hun leven vooraan op hun tong hebben liggen en de behoefte hebben om de emotie die met hun levensverhaal verbonden is, te brengen. Dan kan het nodig zijn dat ze die emotie eerst mogen afleggen alvorens ze de ruimte kunnen vinden om hun aandacht op andere doelstellingen te richten. Om aan die behoefte tegemoet te komen, is het nodig om de cursisten de gelegenheid te bieden om vrij te vertellen wat ze met de anderen over zichzelf en over hun geschiedenis willen delen. Wie er behoefte aan heeft, kan op die manier zijn gemoed luchten. Daardoor kan er nadien de nodige mentale ruimte komen om op een thematische manier aan inhouden in verband met armoede te werken.

Cursisten die de behoefte voelen om de anderen deelgenoot te maken van een stukje van hun geschiedenis, krijgen daarvoor in deze fase van het traject de

4.4 Het thema “wat ik over mezelf wil delen”

gelegenheid. Elke cursist komt aan bod, maar bepaalt zelf wat hij over zichzelf wil vertellen.

Alvorens met de eigenlijke voorstelling te beginnen, wordt met de cursisten gewerkt aan het voor zichzelf ontwikkelen van een project *iets over mezelf delen met de groep*. Het is immers van belang dat het voor iedereen duidelijk wordt dat men hierin zelf en volledig vrij alle nodige keuzes kan maken. Voorts wordt ook samen met de cursisten gewerkt aan het op zoek gaan naar wat voor hen een goede manier zou kunnen zijn om tot een keuze te komen die het best bij hen past.

Dit thema vraagt dus een aanzienlijke voorbereidingstijd. Daarom is het aangewezen om het reeds te introduceren, terwijl het vorige thema nog volop in uitvoering is.

De procesbegeleiders onderbreken de uitvoering van het thema *ik en de andere* om reeds het daaropvolgende thema aan te kondigen en de voorbereiding ervan op te starten. Misschien kiezen ze er zelfs voor om dit thema ongeveer gelijktijdig te laten lopen met het vorige. Soms komt het thema *wat ik over mezelf wil delen* inderdaad beter tot zijn recht als de uitvoering ervan wat langer in de tijd gespreid wordt. Men mag dit thema echter in elk geval nooit aansnijden vooraleer het thema *veiligheid* volledig afgewerkt is.

De procesbegeleiders openen het gesprek door samen met de cursisten vast te stellen dat je mekaar stilaan beter leert kennen als je samen in een groep zit. Er worden drie groepjes gevormd en iedere groep krijgt even de tijd om samen drie kwaliteiten te benoemen van elke persoon uit de naburige groep. Als je in een groep met elkaar samenwerkt, kom je meestal ook wel iets te weten over de persoonlijke levenssfeer van de andere. Kennen we de leeftijd van elke persoon uit de naburige groep, zijn of haar verjaardag, de naam van diens partner, de naam van de kinderen?

“In deze opleiding wordt er heel uitdrukkelijk voor gekozen om het leerproces heel nauw te verbinden met de persoonlijke ervaringen van de cursisten. Bij zo een werkwijze gebeurt het voortdurend dat cursisten iets inbrengen dat zij zelf hebben meegemaakt. Op die manier kunnen medecursisten ook stukjes van je persoonlijke geschiedenis leren kennen. Dat kan bijvoorbeeld het geval zijn als je wat achtergrondinformatie geeft opdat jouw medecursisten beter zouden verstaan wat je precies bedoelt met het aanhalen van een element uit jouw ervaringsgeschiedenis.



4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

In een dergelijke context krijgen cursisten op een bepaald ogenblik zin om iets meer over hun leven te vertellen, bijvoorbeeld omdat ze hopen daardoor een nog grotere verbondenheid te voelen met hun medecursisten. Een ander motief kan zijn dat ze hopen dat ze daardoor nadien minder vaak toelichting zullen moeten geven wanneer ze een ervaring inbrengen. Nog andere mensen hopen dan weer dat het hen gewoon deugd zal doen als ze iets meer over zichzelf verteld hebben, bijvoorbeeld omdat ze daarna beter met hun gedachten bij de les zullen kunnen blijven.

Er kunnen dus heel verschillende redenen zijn, waarom mensen op een bepaald ogenblik graag iets meer over zichzelf vertellen. Het thema dat we nu inleiden is speciaal bedoeld om cursisten daartoe de gelegenheid te geven. Onze ervaring leert dat dit echter maar lukt als dit grondig voorbereid wordt. Vandaag trachten we samen uit te zoeken over welke vragen een cursist best nadenkt, als hij zich voorbereidt. Eén vraag ligt voor de hand: aangezien iedere cursist volledig vrij kiest wat hij vertelt, zal de eerste vraag dus zijn: wat wil ik over mezelf delen?”

In de erop volgende bespreking wordt verder onderzocht welke subvragen relevant kunnen zijn om zich een beeld te vormen over wat men van zichzelf met de anderen wil delen. Voorts waken de procesbegeleiders erover dat in het lijstje van vragen zeker ook de volgende vragen aan bod komen: wat verwacht ik daarvan? Wat heb ik nodig om dit te kunnen doen? Hoe denk ik dat ik me daarbij zal voelen?

Het is nodig dat cursisten enkele dagen tot enkele weken de tijd krijgen om over deze vragen na te denken. Nadien kan er een nieuw klasmoment ingelast worden om na te gaan of het iedereen gelukt is om met die vragen aan de slag te gaan en wat men eventueel nog nodig heeft om voor zichzelf tot een antwoord te kunnen komen. Tijdens dit tweede klassikaal moment stelt men een kalender op, waarop aangeduid wordt wie wanneer aan de beurt komt.

omkaderende zorg

Het is nodig dat procesbegeleiders dit thema met grote zorg behandelen. Zorg voor het individu is daarvan een belangrijk onderdeel. Procesbegeleiders kunnen bijvoorbeeld bij elke cursist afzonderlijk nagaan of hij het nodig heeft om vooraf nog een aantal zaken door te praten met hen. Ook kort nadat de cursist aan de beurt geweest is, kan men nagaan of een individuele nabespreking wenselijk is. Voorts zullen procesbegeleiders extra aandacht hebben voor het garanderen van voldoende veiligheid. Dit houdt onder meer in: erover waken dat cursisten niet over hun eigen grenzen gaan, dat tijd voor luchtigheid

4.5 Het thema “onbeantwoorde vragen”

gemaakt kan worden als de sfeer te beladen wordt, dat de gemaakte afspraken in verband met veiligheid nageleefd worden, enzovoort.

Het kan ook belangrijk zijn om vooraf in de groep af te spreken hoe men op het verhaal van een medecursist kan reageren. Het is meestal aangewezen om af te spreken dat men geen oordelen uitspreekt over het verhaal van een medecursist. Wel oké is wanneer men benoemt wat voor kracht uit het gebrachte verhaal spreekt. Eveneens oké zijn vragen naar verduidelijking of toelichting, voor zover de betrokken cursist de vrijheid behoudt om uit te maken of hij op de vraag wenst in te gaan of niet.

4.5 Het thema “onbeantwoorde vragen”

Eigen aan armoede zijn de grote inspanningen die mensen leveren. Desondanks blijft armoede vaak een hardnekkig probleem. Zo iets geeft vragen en roept twijfels op. Een dankbare mogelijkheid om praktisch van start te gaan met door cursisten aangebrachte thema's, is daarom dat men iedere cursist de vragen laat opschrijven, waarmee hij al heel lang zit en waarop hij in zijn leven al meerdere malen gestoten is, maar waarop hij eigenlijk nog nooit een echt afdoend antwoord gevonden of gekregen heeft.

4.5.1 Een nauw verband met armoede

Iedere persoon die in de knoop zit, heeft dergelijke vragen. Dit impliceert dus dat het eigenlijk het leven in armoede is, dat mensen doet botsen op dit soort vragen en er hen doet op vastlopen. Opdat cursisten in staat zouden zijn om zinvol na te denken over de hierboven beschreven vraagstelling, moeten ze een inzicht hebben in wat armoede inhoudt en waartoe uitsluiting kan leiden. Een onderzoek van de armoedeproblematiek moet daarom aan deze vraagstelling voorafgaan.

Als er in de media sprake is over armoede, dan wordt er vaak veel met cijfers gegoocheld: hoeveel procent van de Belgische bevolking onder de armoedegrens leeft; beneden welke inkomensgrens men in België over armoede spreekt bij een alleenstaande, bij een gezin, enzovoort. Op die manier dreigt men armoede eigenlijk te herleiden tot een gebrek aan inkomen.

Armoede is echter veel meer dan dat. Laten we samen eens trachten een meer volledig plaatje van armoede samen te stellen. Wat houdt armoede volgens jullie allemaal in? Denk over deze vraag niet alleen in



4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

algemene termen na. Vergeet ook niet terug te kijken op jullie eigen ervaringen en denk ook van daaruit na over wat armoede allemaal inhoudt.

De procesbegeleider ordent op het bord de spontane antwoorden van de cursisten in vijf kolommen, overeenkomstig de vijf armoedekloven [Spiesschaert 2005, p. 27-59]. Waarom werden de antwoorden zo geordend? Kunnen we voor elke kolom, voor elke categorie antwoorden, een passende naam vinden?

Als we alle kloven gevonden hebben, gaan we elke kloof afzonderlijk nog veel grondiger onderzoeken. We ontdekken daardoor steeds meer hoe ingrijpend armoede wel is, maar we stellen ook vast over welke rijkdom aan ervaringen we zelf beschikken, waar het armoede betreft.

Als we dit onderzoek van armoede grondig gevoerd hebben, zullen we tot het besluit kunnen komen, dat er heel wat redenen kunnen zijn, waarom iemand die in armoede opgroeit op vragen kan stoten, waarop hij vastloopt: ontbrekende voorbeelden, te veel chaos, ontbrekende informatie over de samenleving, leemtes in de kennis, enzovoort.

4.5.2 Oplijsten van de vragen

Eens we een grondig onderzoek gevoerd hebben van de problematiek van armoede, kunnen we op een zinvolle manier teruggrijpen naar de centrale vraag van dit thema: op zoek gaan naar vragen waarop men reeds meermaals stootte en geen afdoend antwoord heeft.

Dit kunnen heel uiteenlopende vragen zijn: waarom ben ik zo gevoelig voor het oordeel van anderen? Waarom lukt het me zo moeilijk om een opleiding te voltooien of werk vast te houden ondanks de grote inspanningen die ik me getroost? Waarom stuit ik op zoveel verzet van mijn kinderen als ik ook eens iets voor mezelf tracht te doen? Enzovoort. Het feit dat er uiteenlopende vragen uit de bus komen, hoeft geen probleem te zijn. Het belangrijkste is dat de cursist er zichzelf als betrokkene en als actor een plaats in toebedeelt of er later, tijdens het onderzoek van de vraag, in die hoedanigheid een plaats in toebedeeld kan krijgen. Soms kunnen de procesbegeleiders daarom samen met de betrokken cursist op zoek gaan naar een enigszins andere formulering van een vraag, zodat er ruimte kan in ontstaan voor de betrokkene als een actief handelende persoon.



De module waarin je zit heet “Onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”. Dat houdt dus in dat je bij jezelf op zoek zal gaan naar wat die kansarmoede-ervaringen zijn en wat die voor jou betekenen. We doen dit aan de hand van thema’s. Die thema’s zullen dus steeds een verband hebben met armoede. Daarin ligt de kans om met elkaar in dialoog te gaan. Het feit dat we werken aan de hand van thema’s biedt een zekere veiligheid, in die zin dat we een houvast hebben.

We beogen met deze module vooral een kans voor jou om gehoord te worden, om je verhaal te kunnen doen en om te ontdekken welke bron van kennis en wijsheid jullie ervaringen kunnen zijn. Wij als begeleiders zijn er om die gesprekken in zo goed mogelijke banen te leiden en om een aantal zaken in een breder kader te plaatsen.

Over welke thema’s we het zullen hebben staat slechts gedeeltelijk vast. We willen vooral weten waar jullie het over willen hebben.

Een mogelijk startpunt is het feit dat we kunnen vaststellen dat mensen die in armoede leven meestal grote inspanningen leveren. Maar ondanks die inspanningen blijkt armoede een hardnekkig probleem te zijn. Dit roept bij mensen vragen op en doet twijfels ontstaan. Zo zit iedereen wel met vragen en onzekerheden, waarmee hij al heel lang zit en waarop hij in zijn leven al meerdere malen gestoten is, maar waarop hij eigenlijk nog nooit een echt afdoend antwoord gevonden of gekregen heeft. Om te weten welke thema’s voor deze groep de meest belangrijke zijn, starten we met een individuele opdracht: iedere cursist schrijft een drietal van dat soort vragen die bij hem leven, op.

Het zal vermoedelijk niet mogelijk zijn om alle vragen te behandelen. Daarvoor hebben we aan een jaar niet genoeg. We zullen een keuze moeten maken. Om dat zo democratisch mogelijk te laten verlopen gebruiken we de volgende methode: we noteren de vragen van alle cursisten op het bord. Daarna kijken we of er misschien vragen zijn die verwant zijn met elkaar of in dezelfde lijn liggen. Die plaatsen we dan in dezelfde groep. Zo een groep van vragen wordt dan een thema. Het thema dat eerst aan bod komt is de groep waarin van het grootste aantal cursisten een vraag opgenomen is.

Voor sommige cursisten kan de opdracht om de vragen die hen bezighouden neer te schrijven, beter hanteerbaar worden als ze kunnen volstaan met het noteren van een beperkt aantal vragen, bijvoorbeeld een drietal.

4.5.3 De vragen clusteren

Uit al deze vragen kan een lijstje ontstaan met armoedegerelateerde thema's waaraan in de loop van het jaar zal gewerkt worden. De procesbegeleiders kunnen daartoe de vragen verzamelen, ze noteren op het bord en ze eventueel groeperen in clusters die bij elkaar horen. Een cluster van vragen kan bijvoorbeeld zijn: wat is een relatie? Wat is belangrijk in een relatie? Wat is vriendschap? Wat betekent vriendschap voor mij? Wat betekent het voor anderen? Enzovoort. De verschillende clusters kunnen dan samen het lijstje van thema's vormen waarover die specifieke groep in het verdere verloop van het jaar zal werken. Enkele voorbeelden van zeer voor de hand liggende thema's zijn: vriendschap, relaties, kinderen, ziekte, schulden, de aanpak van het huishouden, enzovoort.

Bij het clusteren houdt men er best rekening mee dat het vanuit het oogpunt van motivatie wenselijk is dat iedere cursist iets van zijn oorspronkelijke vragen terug kan vinden in zoveel mogelijk clusters. Ruime clusters verdienen dus wellicht aanbeveling, des te meer omdat het in de praktijk binnen de hier voorgestelde jaarindeling slechts mogelijk blijkt om twee tot drie van de op deze manier gekozen thema's grondig te behandelen.

4.6 Thema's vanuit de groep

Hier komen de thema's aan bod die de cursisten bij de bespreking van het vorige thema vooruitgeschoven hebben. De ervaring leert dat binnen het programma van een jaar er ruimte is voor twee tot drie van dergelijke thema's. Eens men een thema aanvat, is het de verantwoordelijkheid van de procesbegeleiders om het grondig te onderzoeken en om het op een goede manier af te ronden. Ook een goede afronding getuigt van een zorgzame omgang met de cursisten.

De kern van een thematische aanpak komt erop neer om in verbinding met het gevoel te werken aan het verwerven van inzichten die de betrokkenen in staat stellen een stap vooruit te geraken. Het is een aanpak gericht op het mogelijk maken van groeiprocessen. De betrokkenen zelf blijven hun groeiproces sturen en behouden er de volledige controle over.

Soms voelen procesbegeleiders zich wat onzeker tegenover een dergelijke aanpak, omdat ze vrezen niet in staat te zullen zijn voor om het even welk thema dat uit de groep naar voor komt, de juiste referentiekaders te bieden. Een aangeboden referentiekader moet immers geschikt zijn om de door de cursisten aangebrachte ervaringen te ordenen op een zodanige manier dat de erin vervatte kennis ontsloten wordt. Het kan echter een valkuil zijn om te veel kaders en

kern van het thematisch werken

referentiekaders hanteren

te veel kennis te willen meegeven.

Voor een procesbegeleider moet het aandachtspunt in deze meestal zijn om in de context van de telkens wisselende concrete verhalen van cursisten, het mogelijke verband zichtbaar te maken met elementen uit het beperkt aantal referentiekaders dat men de cursisten gedurende het jaar aanbiedt. Deze situeren zich hoofdzakelijk op het gebied van basale communicatieve vaardigheden. Een regelmatige terugkoppeling moet ertoe bijdragen dat de toepassingsmogelijkheden van deze kaders steeds zichtbaarder kunnen worden en dat uiteindelijk de cursisten ook vaardiger kunnen worden in de toepassing ervan.

Het misschien wel belangrijkste aandachtspunt bij een thematische aanpak is voldoende oog te blijven hebben voor de diepere onderliggende fundamentele aspecten van armoede, die in principe in elk thema besloten liggen. Dit doet men door geregeld een koppeling te maken tussen het actuele verhaal en die aspecten van armoede. Bij de bespreking van het aspect *reddersgedrag* in het thema *iemand helpen* kan een procesbegeleider dan bijvoorbeeld zichtbaar proberen te maken hoe dit met het onderwerp *verlangens en verwachtingen* verbonden kan zijn, met het fundamentele verlangen naar erkend worden, met het verlangen om er als mens te mogen zijn.

band met armoede

4.6.1 Het thema “relaties”

4.6.1.1 Afbakenen

Relaties zijn er in verschillende soorten en vormen.

Zo kan iemand op verschillende manieren in een relatie staan, afhankelijk van de situatie, maar ook beïnvloed door de kwaliteiten die hij ontwikkeld heeft. Soms is het belangrijk om leiding te kunnen geven. Soms is het belangrijk om leiding te kunnen aanvaarden. Sommigen valt het gemakkelijker om voor zichzelf op te komen dan anderen. Sommigen hebben er meer moeite mee dan anderen om op hun stuk te blijven staan.

Hoe we in een relatie staan hangt ook af van de aard van de relatie en van wat we ervan verwachten. Van mijn bakker verlang ik bijvoorbeeld andere zaken dan van mijn kinderen. Ik ga ook op een andere manier om met mijn bakker dan met mijn kinderen.

Een thema relaties kan dus ontzettend breed worden. In deze opleiding is het evident dat we minstens op zoek gaan naar een verbinding met de armoedethematiek.

vanuit armoede benaderd

Een leven in armoede drukt namelijk een zware stempel op de relatievorming. Dit geldt voor allerlei soorten relaties.

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

Soms is de druk van armoede zodanig groot dat mensen geen andere oplossing meer zien dan rond zich een schild op te trekken en zich af te schermen van de buitenwereld. Relaties worden dan iets om te mijden.

Wie zelf als kind in armoede is opgegroeid, heeft in zijn hoedanigheid van ouder naar zijn eigen kinderen toe vaak een groot project: er naar streven dat zij het beter zullen hebben. Maar de context van armoede maakt zo’n project niet gemakkelijk te realiseren: ouders hebben vaak weinig voorbeeldgedrag gezien waaraan ze hun eigen ouderschap kunnen spiegelen; de armoede heeft vaak tot gevolg dat er periodes van uithuisplaatsing van de kinderen komen; enzovoort.

Armoede zet relaties zodanig onder druk dat er vaak verwijdering en vervreemding ontstaat. En dit doet zich niet enkel voor bij ouder-kind relaties, maar ook bij partnerrelaties en familierelaties en zelfs in het ruimere relatienetwerk buiten familieverband.

Armoede drukt ontegensprekelijk zijn stempel. En zo kunnen tegen de hiervoor geschetste achtergrond heel uiteenlopende vragen van cursisten onder het thema relaties samengebracht worden. Voorbeelden van met dit thema verbonden vragen zijn: waarom ben ik zo gevoelig voor het oordeel van anderen? Waarom lijk ik precies altijd op het zelfde soort man te vallen? Wat mag je eigenlijk van een partner verwachten? Hoe moeten partners met elkaar omgaan? Wat te doen in geval van conflicten? Hoe kan ik ruimte voor mezelf behouden in een relatie? Waarom stuit ik op zoveel verzet van mijn kinderen als ik ook eens iets voor mezelf tracht te doen? Enzovoort.

4.6.1.2 Een methode van werken

Omdat het thema relaties, gekoppeld aan de vragen die door de cursisten gesteld werden, heel breed ingevuld kan zijn en het over diverse soorten relaties kan gaan, is het nodig om het met de cursisten over een werkbare methode te hebben voor het aanpakken van dit thema.



We gaan terug naar de vragen die we allemaal onder dit thema geclusterd hebben. In hun concreetheid zijn het uiteenlopende vragen en ze gaan over verschillende soorten relaties. Hoe gaan we hiermee aan de slag? Zullen we het over diverse soorten relaties door elkaar hebben? Zullen we diverse soorten relaties na elkaar behandelen? Zou iedereen er zich in kunnen vinden dat we vier groepen relaties maken: partnerrelaties, ouder-kindrelaties, relaties met familie en vrienden, relaties met diensten en instanties?

Scheppen we daarover vooraf geen duidelijkheid, dan lopen we het risico dat sommige cursisten het moeilijk krijgen om te participeren

en de neiging tot blokkeren gaan vertonen: "Over welke relatie precies mag ik op dit ogenblik van het gesprek een ervaring inbrengen?"

Als onze keuze wordt om niet over alle soorten relaties door elkaar te praten, welke afspraken moeten we dan maken opdat we niet ongewild sommige cursisten zouden uitsluiten? Is het een goed idee dat cursisten die zelf geen kinderen hebben, spreken vanuit hun eigen ervaringen als kind als we het over de ouder-kind relatie zullen hebben?

Afspraken maken met betrekking tot de manier van werken, heeft het voordeel van een verhoogde duidelijkheid. Het houdt echter ook in: keuzes maken. Als procesbegeleider is men attent voor de wijze waarop elk van de cursisten dit keuzeproces beleeft. Heeft niemand het gevoel gekregen dat de gemaakte keuzes zijn initiële vragen naar de achtergrond verdreven hebben? Is bij niemand door het maken van deze keuzes zijn betrokkenheid bij het thema in het gedrang gekomen?

4.6.1.3 Met het onderzoek van start gaan

Een aandachtspunt voor procesbegeleiders bij dit onderzoek is zeker het feit dat dit een thema kan zijn met een sterke gevoelslading. Dit is zware materie en vaak recht in de roos van de pijn. Nog meer dan anders zal men daarom op elk moment er op een systematische en uitdrukkelijke wijze zorg voor dragen dat ook gevoelsaspecten mee in de communicatie gebracht kunnen worden.

Ook zal niet elke cursist op hetzelfde niveau aan dit onderzoek beginnen. Voor sommigen zullen de vragen die bij het onderzoek van dit thema aan de orde komen, behoorlijk nieuw zijn. Anderen zullen zich een aantal van deze vragen op de een of andere manier zelf al eens gesteld hebben. Van daaruit zijn ze misschien al een zoektocht naar een mogelijk antwoord begonnen. Sommigen kunnen op eigen kracht al een hele weg afgelegd hebben, terwijl anderen nog aan het begin van de weg staan.

De procesbegeleiders geven het startschot voor het onderzoek dat uiteindelijk moet leiden tot een mogelijk antwoord op de vragen die er voor de cursisten toe doen.

"Nu we de nodige afspraken gemaakt hebben, kunnen we van start gaan met ons onderzoek over het eerste subthema (bijvoorbeeld de ouder-kindrelatie of de partnerrelatie, enzovoort.)

Als een eerste stap gaan we elk bij onszelf dit thema onderzoeken. Denk bij dit zelfonderzoek zeker na over de volgende vragen: welke



4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

gevoelens roept dit thema bij mij op? Wat betekent dit soort relatie voor mij?

Een tip om dit voor jou overzichtelijk te maken: schrijf het thema in het midden van je blad. Daarrond schrijf je dan alle woorden die dit thema bij jou oproept. Je kan jezelf helpen om die woorden te vinden door bijkomende vragen te stellen. Bijvoorbeeld: van waaruit heeft die relatie bij mij deze betekenis gekregen? Wat zijn mijn ervaringen ermee? Hoe kijk ik er naar? Hoe ga ik er mee om? Is dit nu anders dan vroeger? Wat heeft gemaakt dat het veranderd is? Wat was de invloed van mijn opvoeding? Wat was de invloed van mensen uit mijn omgeving? Welke stappen heb ik zelf ondernomen?

Dit is niet iets wat je zo maar eens uit je mouw kan schudden. Daarom vinden we het belangrijk dat je de nodige tijd kunt nemen om er over na te denken. Over enkele dagen beginnen we dan met de bespreking in groep.”

Bij de groepsbespreking krijgt iedereen de kans om datgene wat zijn persoonlijk onderzoek opgeleverd heeft of een stuk daarvan met de groep te delen. Ook nu zorgen de procesbegeleiders ervoor dat er ruimschoots tijd voor uitgetrokken wordt, zodat iedereen zeker voldoende tijd en ruimte krijgt om te brengen wat zijn persoonlijk onderzoek opgeleverd heeft.

Vanuit de zorg voor het emotioneel welbevinden van de cursisten kunnen we bij deze bespreking een aantal afspraken hanteren die we ook reeds vroeger toegepast hebben: iedereen komt aan bod en krijgt de kans om zijn verhaal af te maken. Iedereen vertelt datgene waar hij zich goed en veilig bij voelt. Medecursisten kunnen bijkomende vragen stellen ter verduidelijking. Dit kan er voor zorgen dat iedereen goed begrepen wordt. Indien er vragen komen waarop je liever niet antwoordt, dan is dat jouw goed recht om dat ook niet te doen.

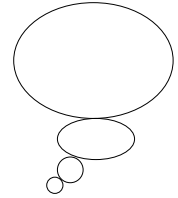
Het materiaal dat op deze manier in de groep komt, is het materiaal waarop verder gewerkt kan worden om zo tot een aantal inzichten te komen. Wellicht zijn er verbanden te leggen tussen de gebrachte verhalen en de destijds geformuleerde vragen die geleid hebben tot de keuze van dit thema.

Misschien zijn in de verschillende verhalen een aantal gemeenschappelijke lijnen terug te vinden die al tot een aantal eerste inzichten kunnen leiden. Over de invloed van onze voorgeschiedenis bijvoorbeeld.

Een mens is in belangrijke mate een relationeel wezen. Het begint al bij de geboorte. Een nieuwe mens wordt geboren uit een

4.6 Thema's vanuit de groep

relatie tussen twee andere mensen. Als baby of als kind krijgt die nieuwe mens het gevoel iemand (of niemand) te zijn, op basis van de boodschappen die anderen hem geven via hun gedragingen, via hun blikken, via hun woorden. Vooral de belangrijke anderen hebben een grote invloed: de ouders in de eerste plaats, misschien ook nog een of meerdere andere personen met wie een bijzondere emotionele band bestaat.



Een kind of jongere kan zich geen beeld maken van zichzelf (zelfbeeld) zonder de informatie van anderen ('je bent een nietsnut', 'je kunt goed zorgen voor je broers en zussen'). Anderen geven het kind informatie over hoe ze het beleven. Als het kind opgroeit zal het op zijn beurt ook aan anderen een beeld geven van hoe het hen ervaart.

Anderen kunnen ons dus een symbolische spiegel voorhouden waarin we een beeld van onszelf te zien krijgen. Mensen hebben elkaar dus nodig om zichzelf te leren kennen. En de reacties van anderen zullen ook een rol spelen in hoe iemand zich als mens voelt.

4.6.1.4 Waardevolle relaties

De meer dan gewone emotionele geladenheid van het thema leidt niet enkel tot een verhoogde aandacht voor zorgzaamheid naar elkaar, het feit zelf dat dit thema zo sterk geladen is, is op zich ook wel een onderzoek waard.

De procesbegeleiders lassen een bespreking in over het verloop van de behandeling van dit thema tot op dat ogenblik. Hoe hebben de cursisten zich gevoeld bij het brengen van hun verhaal? Hoe hebben ze de reacties van de medecursisten ervaren op hun inbreng? Hoe hebben ze zich gevoeld bij het beluisteren van de verhalen van hun medecursisten? Hoe hebben ze de procesbegeleiding ervaren?



Dit evaluatiemoment laat de procesbegeleiders toe om na te gaan of de gemaakte afspraken om het voor iedereen veilig te houden, gewerkt hebben. Misschien moet in dit verband een en ander nog wat bijgesteld of verduidelijkt worden. De cursisten verdienen misschien ook wel een pluim voor het respect dat ze voor elkaar getoond hebben.

Een conclusie waartoe deze bespreking wellicht ook leidt, is: het zat blijikbaar wel dicht op ons vel.

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

“Waarom zou dit zo zijn? Wat zou dit te betekenen kunnen hebben? Blijkbaar hebben we wel hoge verwachtingen naar dit soort relaties. Wat vind je er belangrijk in? Van waaruit komt het dat jij dit belangrijk vindt? Vindt iedereen hetzelfde belangrijk in zo een relatie?

Wat jij belangrijk vindt, is voor jou waardevol. Relaties die jij belangrijk vindt, zijn voor jou dus waardevolle relaties. Waardevol is iets wat je belangrijk vindt en wat je wil nastreven.”

op zoek naar ons
waardenkader

Door middel van deze vraagstelling wordt het waardenkader dat cursisten hanteren in relaties het voorwerp van onderzoek. Wie een beter inzicht krijgt in zijn persoonlijk waardenkader, kan ook beter zijn gevoelens begrijpen die hij op bepaalde ogenblikken in relaties ervaart. De meeste mensen zijn echter niet in staat om zo maar onder woorden te brengen wat ze in een bepaald soort relatie belangrijk vinden. Meestal zijn ze zich ook niet echt bewust van wat ze belangrijk vinden. Niettemin spelen die achterliggende waarden wel degelijk, zij het min of meer onbewust, een rol in hun gedrag en hun gevoelens.

blinde vlekken over
onze waarden

Zelfs als we geregeld aan zelfonderzoek trachten te doen en een goed ontwikkeld zelfbewustzijn hebben, dan blijven er toch veel zaken bestaan waarvan we ons niet of maar weinig bewust zijn. Dit zijn onze blinde vlekken. Ook als het om relaties gaat, treden blinde vlekken op. Zo kunnen sommige van onze waarden, normen, houdingen en communicatiepatronen blinde vlekken zijn die in het contact met anderen de oorzaak kunnen zijn van veel misverstanden of storingen.

Een voorbeeld:

Een hulpverlener wilde iedere persoon die hij begeleidde, in de eerste plaats zo vlug mogelijk aan het werk krijgen. Op een dag wees iemand hem daar op en vroeg hem: hoe komt het dat je iedereen vooral wilt doen werken?

Door die vraag te krijgen en door erover na te denken, begon er bij hem een lampje te branden. Misschien was hij op dit punt wel sterk beïnvloed door het gezin waarin hij opgroeide: zijn ouders waren zelfstandigen voor wie hard werken helemaal bovenaan hun waardenschaal stond.

Door zich hiervan bewust te worden kon hij in zijn begeleidingen zijn eigen waarden wat meer relativeren en meer ruimte geven aan wat voor zijn cliënten echt belangrijk was.

4.6 Thema's vanuit de groep

We zagen eerder op het jaar al dat iedere mens een andere kijk heeft, een andere bril heeft waardoor hij de wereld bekijkt. Deze bril wordt gevormd door onze ervaringen, door onze opvoeding, door wat we van de vorige generaties overgenomen hebben, door onze cultuur, door onze opleiding en door onze waarden en normen. Deze bril is uniek.

elke persoon is anders

Ook in onze manier van in relatie staan of in onze manier van overkomen bij de anderen zijn we uniek en verschillen we van de anderen. Ook deze aspecten worden gevormd door een samenspel van vele factoren, waaronder de modellen van vader en moeder, ons temperament, onze ervaringen en waar we in relaties belang aan hechten. Als we antwoorden willen vinden op onze vragen, is het dus belangrijk dat we er ons bewust van worden hoe onze manier van relaties aangaan verloopt, waar dit vandaan komt en welke invloeden er daarbij uitgaan van ons gezin van herkomst.

Een voorbeeld:

Bepaalde mensen hebben in een relatie snel het gevoel dat ze aangevallen worden en hebben dan ook de neiging om terug te bijten. Hoe kan zo een gedragspatroon ontstaan zijn? Welke winst biedt dit patroon aan de betrokkene? Wanneer is de kans het grootst dat dit patroon aan de oppervlakte komt? Zit daaronder nog pijn verscholen uit vroegere ervaringen? In welke context levert dit patroon helemaal geen winst op? Hoe kan je dit patroon dan bijsturen?

4.6.1.5 Een verdere stap in het onderzoek

Als we het thema relaties willen onderzoeken, moeten we dus niet enkel op zoek gaan naar hoe we in relatie staan tot anderen, maar ook naar wat we van relaties verwachten, naar wat onze blinde vlekken zijn en naar hoe we storingen in relaties kunnen bespreekbaar maken.

Blijkbaar kunnen we een zicht krijgen op de waarden en de drijfveren die onze gedragingen sturen. Maar dit helemaal op zijn eentje doen, is niet de meest betrouwbare methode.

We kunnen elkaar helpen om ons meer bewust te worden van wat we belangrijk vinden in het soort relaties waarover we het nu al een tijdje hebben. We gaan daarvoor in groepjes van twee zitten. In elk

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”



groepje gaan we elkaar daarover ondervragen. De ondervrager noteert wat hij bij zijn medecursist in verband met het onderwerp beluistert.

Mogelijke vragen zijn:

- wat maakt je in die relatie blij?
- waarvan geniet je echt?
- wat vind je ergerlijk?
- waarmee heb je het moeilijk?

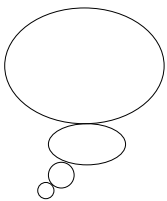
We vragen ook steeds naar waarom dat zo is. Uiteraard kunnen er ook nog andere vragen gesteld worden om een beter inzicht te krijgen in de waarden die voor iemand in dit soort relaties belangrijk zijn.

De ondervrager luistert goed naar wat zijn medecursist zegt. Hij zorgt ervoor dat hij zeker is dat hij goed begrijpt wat de andere wil zeggen. Daarvoor doet hij beroep op vraagstellingsmethodes die we eerder dit jaar hebben leren toepassen. Hij noteert ook een en ander, want daarna gaat hij daarover aan de hele groep verslag uitbrengen. Op dat ogenblik kan degene die ondervraagd werd zo nodig nog aanvullingen geven bij het verslag van de rapporteur.

Als iedereen aan de beurt geweest is om ondervraagd te worden, kunnen alle verzamelde inlichtingen en inzichten samengebracht worden in de voltallige groep. Elke cursist brengt om beurt verslag uit over wat hij bij zijn medecursist heeft kunnen beluisteren. Er is ruimte voor aanvullingen en bijkomende vragen.

Intussen noteren de procesbegeleiders de hoofdpunten uit de verslaggeving op het bord. Op die manier komt een basis tot stand van waaruit we op zoek kunnen gaan naar een dieper inzicht en een beter begrip.

Zijn er zaken die opvallen? Komen er tendensen tot uiting? Kunnen we bepaalde conclusies trekken? Kennen we theorie die dit begrijpelijk kan maken? Waar vinden we aanknopingspunten om dit in een breder kader te plaatsen?



Elk *individu* heeft een aantal waarden die hij belangrijk vindt en waarvoor hij zich wil inzetten. Ook *groepen* worden gekenmerkt door een aantal waarden waaraan zij als groep belang hechten. Zo heeft elk gezin zijn eigen waarden, heeft elke school haar eigen waarden, elke organisatie, elke samenleving. Dit geldt ook voor onze eigen cursistengroep. *Normen* zijn gedragsregels die uit die waarden voortvloeien. Dus heeft elk gezin zijn eigen normen, heeft elke school haar eigen normen, elke organisatie, elke samenleving. In sommige gevallen zijn die normen duidelijk, maar vaak zijn ze ook niet zo duidelijk omschreven. Ook

verwachtingen vloeien voort uit de geldende waarden: wat men van de andere in een relatie verwacht, houdt dus ook verband met de waarden die men belangrijk vindt.

Wat als deze verwachtingen geschonden worden? Hoe ga ik daar mee om? Welke lessen trek ik daar uit voor mezelf en voor de andere?

4.6.1.6 Over relatieconflicten en aangeleerde verwachtingen

Veel conflicten en communicatieproblemen hebben te maken met wat we verwachten van een relatie. Als ik bijvoorbeeld verwacht dat de leerkracht mijn kind zal leren gehoorzamen zodat het thuis braaf is, dan zal ik bedrogen uitkomen. Dit is niet de hoofdtaak van de leerkracht. Het is taak van de ouders om te leren gezag uit te oefenen over hun kinderen. Als de leerkracht verwacht dat de ouders de les rekenen nog eens zullen uitleggen aan hun kind, dan is dit een weinig passende verwachting. Onderwijs verstrekken is de taak van de leerkracht.

Sinds onze geboorte hebben we als mens heel wat relaties gekend waarbij we ons goed of minder goed voelden. We leerden mettertijd ook zien wie welke rol en welke functie opneemt. Ouders en opvoeders hebben een belangrijke taak om dit aan te leren aan hun kinderen.

Als kind leren we bijvoorbeeld uit ondervinding dat we niet hetzelfde mogen zeggen of doen op school als thuis. Als kind zien we ook hoe verschillend onze ouders omgaan met de politie dan met hun kinderen.

Als kind zijn onze eerste relaties met onze ouders vooral gericht op het bevredigen van onze eigen basisbehoeften (warmte, eten, lichamelijk contact, enzovoort). Het is maar later dat we leren dat niet iedereen er is om onze behoeften in te vullen, maar dat die andere mens ook iemand is met eigen behoeften en verlangens. We leren delen, zorg dragen voor anderen, in relatie staan met anderen.

Natuurlijk wordt het moeilijk als we als kind veel tekort kwamen inzake gepaste zorg voor onze basisbehoeften of op het gebied van ontwikkelingskansen. Dan blijven we ergens met dit basisverlangen zitten en zijn we onbewust soms nog op zoek om dit op volwassen leeftijd in te vullen. Soms gebeurt het dan dat mensen van hun partner, kinderen, collega's, burens, onbewust zaken verlangen die ingevuld hadden moeten zijn door hun eigen ouders.

Uiteraard zal iemand die onbewust dergelijke verlangens heeft, veel kans maken om nieuwe ontgoochelingen op te lopen. Ook daarom was het onderzoek naar onze waarden en verwachtingen in relaties, zoals we die de voorbije weken gevoerd hebben, zo belangrijk.

4.6.1.7 Ervaringen en ervaringskennis

De kennis die in ervaringen verscholen zit, wordt pas zichtbaar en werkzaam indien verschillende ervaringen met elkaar in verband gebracht kunnen worden of als ervaringen gekoppeld kunnen worden aan theoretische inzichten, aan een theoretisch kader. Via dit proces van verbinden van ervaringen met elkaar of van ervaringen met een ruimer kader, worden ervaringen een bron van relevante kennis en kan men spreken van ervaringskennis.

Voor dit *inbedden* van ervaringen hoeft een procesbegeleider niet noodzakelijk zijn toevlucht te nemen tot grootse theorieën. Integendeel, meestal volstaat eenvoudige maar betrouwbare kennis. Wie in armoede is opgegroeid, heeft vaak niet de kans gehad om toegang te krijgen tot elementaire basiskennis, tot inzichten die voor de meeste anderen zo vanzelfsprekend zijn, dat niemand nog de tijd neemt om er even bij stil te staan.

een voorbeeld

Een voorbeeld van wat enkele van dergelijke basisinzichten zouden kunnen zijn, toegepast op het onderwerp partnerrelaties, werken we hierna uit.

De *keuze van een partner* berust meestal niet op puur toeval. Wat daarin een rol speelt is de verwachting wat een relatie met die partner jou te bieden kan hebben. Nogal wat mensen verwachten van een partnerrelatie vrijheid en ruimte in de relatie. Ook openheid en eerlijkheid, vertrouwen, elkaar steunen en inzet voor de kinderen hebben in een partnerrelatie veel waarde voor nogal wat mensen. Tussen mannen en vrouwen zijn verschillen mogelijk over wat ze van een partnerrelatie verwachten, al zijn er vaak ook overeenkomsten. Verschillen in verwachtingen zijn ook mogelijk naargelang het een eerste of een nieuwe partnerrelatie betreft.

Veelal spelen ook onbewuste of weinig bewuste verwachtingen een vooraanstaande rol bij een partnerkeuze. In de media en in onze omgeving krijgen we modellen van partnerrelaties te zien. Misschien vormen we ons op basis daarvan een ideaalbeeld. Ook het model dat onze eigen ouders ons lieten zien, heeft een invloed. Misschien neigen we ernaar dat model te kopiëren. Of misschien verlangen we van daaruit net naar een partner die het tegenbeeld is van ons vader of ons moeder.

Nog meer onbewuste verlangens kunnen een invloed hebben. Misschien hoop ik dat mijn partner bepaalde zaken kan realiseren waarin ik zelf moeilijk slaag of waarover ik in mijn opvoeding te weinig informatie meegekregen heb, bijvoorbeeld hoe je een huishouden kan runnen of hoe je voor kinderen een warm nest kan maken.

De *duurzaamheid van een relatie* kan verschillen. Sommige relaties worden verbroken. Andere houden stand. Er is geen enkele relatie waarin geen crisissen, conflicten en spanningen voorkomen. In een aantal relaties slagen de

4.6 Thema's vanuit de groep

partners er desondanks in een nieuw voorlopig evenwicht te vinden binnen de relatie.

In een dergelijk evenwicht spelen een aantal thema's een prominente rol. Het belang van elk van deze thema's is in principe even groot. We illustreren er hier een viertal.

Het thema identiteit. Dit gaat over wie mag ik zijn? Hoe kan ik mezelf ontplooiën in deze partnerrelatie? Het gaat ook over: wie ben jij? Hoe zal jij groeien in deze relatie? Het belang van dit thema in een relatie valt niet moeilijk te begrijpen. Ook dat daaruit spanningen kunnen ontstaan is duidelijk. Enkele heel concrete voorbeelden: ik zou graag leren dansen en de danslessen worden 's avonds gegeven; wie zal er dan op de kinderen passen? Ik kan een leukere baan vinden, maar die heeft voor onze relatie ook minder aantrekkelijke kanten: het gezinsinkomen zal lager zijn, ik zal meer weg zijn van huis, ik zal minder taken kunnen opnemen in de huishouding.

Elkaar aanvullende persoonlijkheden kunnen het vinden van een evenwicht binnen de relatie bevorderen: de ene partner is bijvoorbeeld eerder op de buitenwereld georiënteerd en vindt het daarom niet zo erg als er eens overuren gepresteerd moeten worden, terwijl de andere partner zich goed voelt bij de zorg voor de kinderen. Waar partners elkaar aanvullen, valt het ze vaak gemakkelijk om waardering te hebben voor de kwaliteiten van de andere: voor diens opgewektheid, voor diens tederheid, voor diens werkkraft, voor diens handigheid, voor diens creativiteit, enzovoort.

Het thema zorg. Dit gaat over de vraag, kan ik zorgen voor de andere? Zal de andere zorg dragen voor mij? Als je met elkaar samenleeft, is het voor beide partners belangrijk dat ze kunnen rekenen op de zorg van de andere, zowel in goede als in kwade dagen. Soms ontstaat er op dit vlak een evenwicht in de relatie doordat de zorg wederkerig is. Soms is de ene partner veel meer zorgend ingesteld dan de andere en is dit toch een basis voor evenwicht: wie zorgt, houdt ook controle en wie voor zich laat zorgen, draagt er zorg voor dat de andere de kans krijgt om te zorgen.

Uiteraard kan het thema zorg ook een bron zijn van veel conflicten. Voor wie in zijn leven al veel meegemaakt heeft, valt het soms moeilijk om passend te zorgen. Ook blokkades kunnen voor moeilijkheden zorgen: iemand kan zich uitgesproken zorgend opstellen. Ongeloof dat er iemand zou zijn die voor hem wil zorgen, kan daarvan aan de basis liggen. Het kan ook zijn dat hij angst heeft dat hij op termijn verworpen zal worden en bedrogen zal uitkomen, mocht hij zorg voor zich toelaten.

Voorts kan het gebeuren dat een bestaand evenwicht uit balans geraakt. Stel je voor dat een verzorgende figuur op een gegeven moment geen voldoening meer vindt in het zorgen voor de andere. Of stel je voor dat de andere het beu

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

wordt dat er steeds voor hem gezorgd wordt en liever meer voor zichzelf zou willen zorgen. In de periode tussen het opgeven van een bestaand evenwicht en het vinden van een nieuw en meer passend evenwicht, is een relatie in crisis.

Het thema macht. In dit thema gaat het over vragen zoals, wie heeft waarover zeggenschap? Welke positie krijg ik en welke positie geef ik jou? Hoe zullen we er samen in slagen om alle taken op te nemen? Wie neemt welke verantwoordelijkheden op? Welke zeggenschap heeft de andere over de taken die ik op mij neem? Enzovoort. Net zoals dit in de andere thema's het geval is, zijn partners ook op dit punt op zoek naar een evenwicht. Dit zoekgedrag krijgt soms de vorm van ruzie of een strijd om macht.

Het thema man/vrouw. In dit thema gaat het over het evenwicht tussen zogenaamde mannelijke en zogenaamde vrouwelijke kwaliteiten in een relatie. Iedere persoon heeft in zich mannelijke en vrouwelijke kwaliteiten. Dit thema gaat dus niet over de kwaliteiten van de mannelijke en de kwaliteiten van de vrouwelijke partner. Ook voor een homopaar is dit thema even relevant. In een relatie is het van belang dat beide types kwaliteiten evenwichtig aanwezig zijn en dat beide partners de ruimte genieten om in zich beide types te ontwikkelen. Onder kwaliteiten van het mannelijke type horen leiderschap, daadkracht, stoerheid, gericht zijn naar buiten, naar de wijde wereld, enzovoort. Kwaliteiten van een vrouwelijk type zijn: gericht zijn naar binnen, streven naar verbinding, schoonheid, zachtheid, enzovoort.

4.6.1.8 Het thema afronden

Voor elk van de mogelijke subthema's (partnerrelaties, ouder-kindrelaties, relaties met familie en vrienden, relaties met diensten en instanties) kan men in principe een vergelijkbare werkwijze toepassen.

Om dit thema af te sluiten kan men aan de hand van de volgende vragen een afrondend gesprek voeren.

Wat ging er allemaal door je heen toen we beslisten dit thema aan te pakken?

Wat vond je van de wijze waarop we te werk gingen om dit ruime thema in subthema's te structureren en het daardoor iets concreter te maken?

Wat heb je er voor jezelf uitgehaald? Komt dit tegemoet aan de vragen waarmee je zat vooraleer we met de behandeling van dit thema begonnen?

4.6.2 Het thema “anderen helpen”

Het is opvallend dat veel mensen die een leven in armoede gekend hebben of nog kennen, geneigd zijn om anderen te helpen die in een vergelijkbare situatie zitten. Wanneer men bij de start van het voortraject voor de opleiding

4.6 Thema's vanuit de groep

tot ervaringsdeskundige cursisten ondervraagt over hun motieven om met die opleiding te starten, komt deze drijfveer om anderen te helpen meestal naar voor als een van de belangrijkste motieven.

Hoe cursisten het verlangen om anderen beter te kunnen helpen verwoorden, illustreren we met de volgende korte bloemlezing van uitspraken:

“Om in staat te zijn medemensen te kunnen helpen met woord en indien mogelijk met daad, liefst met daad!”

“Ik zou graag met gezinnen met kinderen werken, werken rond opvoeding, kansen creëren.”

“Om mijn respect, liefde en begrip voor mijn medemens nog beter te kunnen tonen.”

“Omdat ik wil opkomen voor mensen die minder kansen hebben. Dat is mijn missie al van jongs af aan.”

“Ik wil mensen helpen en hen uit hun isolement halen en hen de mogelijkheid geven de kansen die er zijn te grijpen.”

“Om met mijn levenservaring de mensen die door de mazen van het net vallen terug de weg te wijzen, zodat ze terug een volwaardig leven kunnen verkrijgen.”

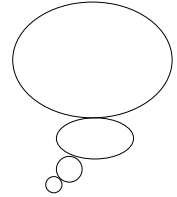
“Om anderen te kunnen begeleiden in hun persoonlijke groei-processen.”

“Om een groep met armen te kunnen starten.”

“Om nog meer mensen te kunnen ondersteunen en helpen die in armoede en sociale uitsluiting zitten.”

“Ik wil luisteren en advies kunnen geven aan anderen.”

“Om bij mensen die het moeilijk hebben, dat gevoel van machteloosheid te helpen kaderen.”



In het proberen anderen te helpen kan men soms heel ver gaan, soms heel naïef zijn, soms zichzelf daarbij te kort doen of soms daardoor zelf dieper in de problemen geraken. De volgende citaten komen uit het boek *Uit het huis, uit het hart*.

Rita en Wilfried nemen een neef tijdelijk op in hun appartement. Ze wonen erg klein, hebben drie kinderen en moeten nu zelf op de zetel

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

slapen. De neef heeft al een serieuze reputatie, zijn eigen broers willen hem niet meer in huis opnemen omdat hij overal schulden achterlaat. Hij leeft op de kosten van het gezin en is er ook de oorzaak van dat zij hun vooropzeg krijgen van de sociale woningmaatschappij. Toch zetten ze hem niet buiten, hij is familie en “je zet nog geen hond op straat.” [De Cirkel 1996, p. 101.]

Jos: “Ik ben eigenlijk altijd heel zuinig geweest, behalve als het om vrienden gaat. Als een kameraad aan mij 1000 fr. vroeg dan gaf ik die. En als er ene vroeg: kunde jij tekenen voor een lening, dan ging ik tekenen. Zo ging dat, ik kon niet nee zeggen. Ik wou goed zijn voor alleman, laten zien dat ik goed was. Ik wou het gevoel krijgen dat ik aanvaard werd door anderen. Het huishouden dat ik nu heb, is bijna naar de knoppen gegaan door andere mensen binnen te pakken, door mensen te willen voorthelpen.” [De Cirkel 1996, p. 101.]

Het is mensen niet altijd duidelijk dat de reden waarom ze anderen helpen soms bij zichzelf gezocht moet worden. Een reden kan bijvoorbeeld zijn dat men op zoek is naar erkenning of dat men hoopt er een gevoel van eigenwaarde te kunnen aan overhouden.

“Ik kan moeilijk voor mezelf beslissen of ik iets goed gedaan heb. Ik heb de waardering die anderen hierover uitspreken nodig. Ik kan me dan weer even goed voelen en tevreden zijn met mezelf. Ik kan dat gevoel alleen niet vasthouden. Eén negatieve opmerking of de suggestie dat ik iets toch beter op een andere manier zou aanpakken en ik zak weer naar beneden. Daarom dat ik altijd opnieuw vanalles moet doen voor anderen om dat gevoel opnieuw te kunnen krijgen.” [De Cirkel 1996, p. 101-102.]

4.6.2.1 Een schat aan ervaringsmateriaal

Het thema hulp geven - hulp krijgen is zeer dankbaar om samen met de cursisten te onderzoeken, niet enkel omdat de meesten onder hen heel veel ervaring hebben met allerlei hulpverleningsdiensten, maar ook omdat velen, zoals uit de hierboven aangehaalde citaten blijkt, sterk gemotiveerd zijn om zich erin te bekwamen.

Zoals vaak het geval is, kan het ook voor dit thema goed zijn om te vertrekken vanuit de ervaringen van cursisten. Eerst ervaringen met zelf geholpen worden en daarna met anderen helpen.

4.6 Thema's vanuit de groep

Hulp krijgen, wat roept dit bij jou allemaal op?

Welke ervaringen heb je met hulp krijgen? Hoe waren die?

Herinner je je positieve ervaringen met hulp krijgen? Herinner je je negatieve? Wat maakte volgens jou het verschil?

Denk jij aan jouw eigen ervaringen met hulp krijgen als je anderen tracht te helpen? Aan welke van jouw ervaringen tracht je je te inspireren? Wat tracht je anders te doen? Waarom?

Hoe ervaren anderen het als jij hen helpt? Waaruit leid je dit af?

Wat lukt jou goed als je anderen helpt?

Waarover wil jij meer weten? Wat zou jij beter willen kunnen?

4.6.2.2 Toepassen van theoretische kaders

Dit thema is ook heel dankbaar, omdat het de kans biedt om zo goed als alle kaders op te frissen en toe te passen die de cursisten tijdens dit jaar leren kennen als hulpmiddelen voor het ordenen van en het betekenis geven aan hun ervaringen en inzichten.

Het thema biedt bijvoorbeeld de kans om het te hebben over onderlinge posities. Als ik advies geef aan iemand, in welke positie sta ik dan tegenover de andere? Is dat een positie boven, naast, onder de andere? Is die positie altijd dezelfde? Wat kan het verschil maken? Is er een verschil tussen iemand een advies geven op basis van je eigen ervaringen en iemand informatie geven vanuit je ervaringen? Waarin ligt dat verschil volgens jou? In welke positie ga je staan als je tegen iemand zegt: "Als ik je een goede raad mag geven, pak het op die manier aan, want ik weet uit eigen ervaring (vanuit mijn opleiding) dat het op die manier werkt." In welke positie plaats je jezelf als je zegt: "Dit heeft mij geholpen, misschien helpt die manier jou ook."

inzichten over
onderlinge posities
toepassen

Een ander facet dat bij het behandelen van het thema *helpen van anderen* zeker ter sprake zal komen is het belang van echt luisteren. Via een onderzoek van dit onderwerp kunnen dus een aantal facetten terug aan de orde komen van wat eerder op het jaar in verband met communicatie werd geleerd.

aspecten van
communicatie
opfrissen

Voor cursisten is luisteren niet eenvoudig en zeker niet vanzelfsprekend. Een beginvraag om dit te onderzoeken kan dan zijn: als ik in een gesprek zit en ik luister naar mijn gesprekspartner, gebeurt het dan dat er in mijn hoofd allerlei bedenkingen en gedachten opduiken? Als zoiets gebeurt, ben ik dan nog aan het luisteren of ben ik dan eerder afgeleid door mijn gedachten?

Wat komt allemaal kijken bij echt luisteren? Wat heb jij daarvoor nodig? Hoe ga je te werk als je echt tracht te luisteren naar het verhaal van de andere? Kan je de andere ook tonen dat je echt naar hem luistert? Wat is het belang

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

van vragen stellen bij echt luisteren? Zijn volgens jou in zo een context eerder open of eerder gesloten vragen aangewezen? Waarom denk je dat?



Luisteren vraagt actief gedrag van degene die luistert:

- regelmatig oogcontact
- een geïnteresseerde houding
- het aanmoedigen van de verteller
- verduidelijking vragen als je iets niet begrijpt
- doorvragen
- af en toe samenvatten
- de verteller niet opjagen
- geen angst hebben voor stiltes

Tekenen van niet goed luisteren zijn:

- een ongeïnteresseerde houding
 - de andere niet laten uitspreken
 - met je gedachten ergens anders zitten
 - impulsief reageren
 - veel goede raad geven
 - een waardeoordeel uitspreken
 - veronderstellingen uiten
-

Luisteren is in functie van het helpen van anderen een heel belangrijke vaardigheid waaraan we zeker de nodige aandacht willen besteden. En uiteraard mag men ook in dit geval zeker niet volstaan met op zoek te gaan naar meer inzicht in wat luisteren allemaal kan inhouden. Zo een inzicht krijgt immers pas echt inhoud na veelvuldige luisteroefeningen.

Eigenlijk laat de behandeling van het thema toe om zowat alle aspecten van communicatie concreet toe te passen. Als je iemand wil kunnen helpen, moet je bijvoorbeeld het onderscheid kunnen maken tussen wat je waarneemt, datgene wat je ziet en hoort, en wat je daarbij voelt en denkt, jouw interpretatie. Je moet dan bijvoorbeeld ook in staat zijn om geregeld te toetsen of wat je meent te begrijpen wel overeenstemt met datgene wat de andere tracht te zeggen. En nog zo veel meer.

4.6.2.3 Nieuwe inzichten verkennen

Het thema anderen helpen biedt ook de kans om nieuwe inzichten te verwerven. Zo kan het thema bijvoorbeeld uitnodigen om te onderzoeken wat het belang van zelfzorg en van begrenzing kan zijn. Vind je dat je het voor jezelf nodig hebt

zelfzorg en begren-
zing verkennen

4.6 Thema's vanuit de groep

om voor anderen te kunnen zorgen? Waarom heb je dat nodig? Welk gevoel geeft het jou om anderen te helpen? Is dat altijd hetzelfde gevoel? Ervaar jij dat iemand helpen bij jou soms overwegend positieve gevoelens opwekt, maar soms ook eerder negatieve? Waarin ligt volgens jou het verschil? Kan jij de verschillende gevoelens die je al beleefde bij het helpen van iemand benoemen en aangeven of je dat gevoel zou plaatsen bij de categorie positieve gevoelens of bij de categorie negatieve gevoelens? Kan je toelichten waarom je ze daar plaatst? Vind je dat je ook neen moet kunnen zeggen als iemand je hulp vraagt? Waarom? Welk gevoel geeft dat?

Wanneer iemand een sterke motivatie heeft om anderen te helpen, is het niet zo vreemd dat nee zeggen tegen iemand die iets komt vragen, moeilijk valt. Oefeningen kunnen helpen om meer inzicht te krijgen in wat daarin precies zo moeilijk ligt en om vaardiger te worden in het nee zeggen op een aanvaardbare manier.

We hebben enkele cursisten nodig die een situatie willen naspelen die ze zelf hebben meegemaakt en waarin ze nee gezegd hebben of waarin ze naar hun gevoel hadden moeten nee zeggen, maar het toch niet deden. Rond elk van deze vrijwilligers vormen we een groepje. In het groepje wordt de situatie nagespeeld. Daartoe worden de rollen onderling verdeeld. We zorgen er ook voor dat in elk groepje een of twee cursisten geen actieve rol te spelen hebben. Zij krijgen de opdracht nauwkeurig te observeren en vragen voor de nabespreking voor te bereiden.

Wat hebben we hieruit allemaal geleerd? Kunnen we nu een oefening doen op nee zeggen? Bij deze oefening letten we er op dat we:

- goed luisteren naar wat de andere vraagt
- duidelijk toetsen of we de vraag correct begrijpen
- zo nodig vragen ter verduidelijking stellen
- rustig en duidelijk nee zeggen
- aangeven waarom we nee zeggen
- bij aandringen duidelijk nee blijven zeggen
- met de andere trachten te zoeken naar alternatieven.

Dit thema biedt eveneens mogelijkheden om op ontdekking te gaan naar wat je eigen ervaringen je kunnen leren over het concept empowerment.

Denk jij dat iemand helpen die persoon van jou afhankelijk kan maken? Denk jij dat hulp krijgen iemand verder in de put kan duwen? Denk jij dat hulp krijgen jou kracht kan geven en van jou een meer zelfstandige persoon kan



onderzoek naar het begrip empo- werment

4 De module “onderzoek naar kansarmoede-ervaringen”

maken? Welke van jouw persoonlijke ervaringen kunnen jouw ideeën hierover onderbouwen?

Kan armoede iemand meer kwetsbaar maken voor afhankelijke relaties? In welke van de zogenaamde armoedekloven zie jij dan die verhoogde kwetsbaarheid?

4.7 Het thema “wat dit jaar voor mij betekend heeft”

In de praktijk kan het zinvol zijn dat je als procesbegeleider niet te lang na het einde van de paasvakantie reeds oog begint te hebben voor het stilaan afronden van een aantal processen, zodat je niemand met rauwe pijn terug de straat zal moeten opsturen. Een onderzoek van armoede-ervaringen is een kwetsbaar gebeuren. Het is dus niet ondenkbaar dat dit bij sommigen schade zou kunnen berokkenen wanneer er onvoldoende zorgvuldig mee omgesprongen wordt. Immers, als mensen bij hun onderzoek dieper ingaan op ervaringen, zonder dat ze die evenwel binnen de tijdspanne van een jaar een werkbare plaats kunnen geven, bestaat het gevaar dat ze in een nog grotere onvrijheid terecht komen.

Als procesbegeleider tijdig aandacht beginnen hebben voor het afronden van een aantal processen is één zaak. Met de cursisten samen het jaar afsluiten en afronden is een even belangrijke zaak. Het is noodzakelijk om op het einde van het jaar dit ook expliciet te doen. Dit kan best in de vorm van een aan dit onderwerp gewijde themabespreking. Een goede afronding is zeer belangrijk en men moet daarvoor dan ook de nodige tijd voorzien.

Men kan zich voorstellen dat bij de afronding van een ‘breed voortraject’ enigszins andere klemtonen gelegd zullen worden dan bij de afronding van een voortraject van de beroepsopleiding tot ervaringsdeskundige. In dit laatste geval betreft het eerder het afronden van een etappe, terwijl het in het eerste geval om het afsluiten van een op zichzelf staande entiteit gaat.

Bij het afronden van het jaar kijken we terug op de beginsituatie. Wat waren mijn verwachtingen? Op welke vragen wilde ik een antwoord vinden? Hoe voelde ik me daarbij? Hoe keek ik er naar om terug een opleiding te gaan volgen? Welk beeld had ik over de procesbegeleiders? Wat dacht ik over mijn medecursisten?

Vermits dit een uitgesproken procesgericht traject is, zal in de afronding ervan aandacht voor de doorlopen processen niet mogen onderbreken. Welke evolutie heeft de groep doorgemaakt? Wat waren scharniermomenten? Welke moeilijkheden zijn we tegengekomen? Hoe zijn we er uit geraakt? Welke evo-

onderscheid voor-
traject / breed
voortraject

in groep

4.7 Het thema “wat dit jaar voor mij betekend heeft”

lutie hebben de cursisten doorgemaakt? Hoe voelt het aan om terug te grijpen naar de notities die we op het einde van elke lesweek voor onszelf gemaakt hebben en waarin we trachtten te verwoorden hoe we ons op dat ogenblik voelden?

We staan tenslotte ook stil bij: wat heb ik er voor mezelf aan gehad? Wat heb ik eruit onthouden? Welke elementen ervan pas ik toe in mijn persoonlijk leven? Welke elementen wil ik blijven toepassen en ontwikkelen? Hoe kan ik hiermee verder? Heb ik nieuwe perspectieven gevonden in functie van mijn persoonlijk leven, in functie van mijn gezin, in functie van verdere opleiding, in functie van werk? Waaraan denk ik voor mezelf nog nood te hebben? Waar zou ik dat kunnen vinden?

Een deel van deze afronding kan ook het voorwerp uitmaken van een afrondend individueel gesprek, waarin vooral gefocust wordt op het terugkijken op het proces van de individuele cursist, het kijken naar de perspectieven die dit traject voor deze cursist geopend heeft en het vooruitkijken naar de mogelijkheden die dit kan bieden voor de toekomst.

individueel

Je moet er als procesbegeleider ook voldoende aandacht voor hebben dat na dat jaar de geborgenheid van de groep, de veiligheid van het nest wegvalt en dat je dus ook op dat vlak een aantal zaken moet sluiten: nu deze groep stopt, hoe zie ik het voor mezelf verder gaan zonder deze groep? Het is belangrijk dat ontstane bindingen benoemd kunnen worden en op een goede manier afgerond kunnen worden, zodat men niet met afhankelijkheden blijft zitten.

Alle inspanningen voor een zorgzame aanpak en een zorgvuldige afronding ten spijt, kan het toch gebeuren dat sommige cursisten baat zullen hebben bij een of andere vorm van verdere opvolging of nazorg na het beëindigen van een voortraject of een ‘breed voortraject.’ Bij een voortraject waarop een opleiding tot ervaringsdeskundige aansluit, kan de opvolging verzekerd worden door die opleiding. Bij een ‘breed voortraject’ is de situatie anders. Hoe gaat men in dat geval in een opvolging voorzien? Het kan goed zijn om vooraf de nodige schikkingen te treffen, opdat een dergelijke opvolging en nazorg geboden zouden kunnen worden op het ogenblik dat de behoefte eraan zich manifesteert. Het verdient ook aanbeveling om voldoende informatie te hebben over mogelijkheden op het gebied van therapeutische begeleiding voor het geval een cursist daaraan bij wijze van afronding of opvolging nood zou hebben.

nazorg

5 De module “Nederlands eindniveau 1”

Een voortraject bevat behalve een module *onderzoek naar kansarmoede-ervaringen* ook nog een module *Nederlands eindniveau 1*.

Aangezien in deze informatiemap de focus heel uitdrukkelijk ligt op het bevorderen van de persoonlijke groei en op het ontsluiten van kennis en inzichten die in persoonlijke ervaringen vervat liggen, gaan we hier niet dieper in op deze module. Zij is uitdrukkelijk niet gericht op het stimuleren en sturen van het persoonlijk proces van de cursisten.

Ze kan echter daaraan onrechtstreeks wel een substantiële bijdrage leveren, in die zin dat ze cursisten kan ondersteunen in het uiten van zichzelf. Bovendien kan ze voor de cursisten een bron van succeservaringen zijn. Tenslotte kan ze hen ook helpen bij het ondervangen van blokkades op het gebied van schrijven, spreken en computervaardigheden.

De wijze waarop deze module inhoudelijk en methodisch uitgewerkt wordt, houdt daarom best rekening met het feit dat ze een onderdeel vormt van een jaar waarin de persoonlijke groei van de cursisten erg centraal staat.

Daarnaast kan ze ongetwijfeld ook nog een belangrijke intrinsieke waarde hebben. Ze kan namelijk manifest tegemoet komen aan de verwachting van cursisten om in dit jaar ook iets bij te leren in de meer klassieke betekenis van het woord.

A Bijlage: Officiële basisdocumenten

We verwijzen de lezer van deze informatiemap ook naar het opleidingsprofiel en het leerplan van dit voortraject. Het zijn immers de officiële basisdocumenten waarmee dit opleidingstraject gestalte gegeven wordt.

A.1 Opleidingsprofiel

Het opleidingsprofiel van dit voortraject kan men vinden op de website van de entiteit Curriculum van het Ministerie van onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Het beschrijft de modules waaruit dit opleidingstraject is opgebouwd en de ermee beoogde basiscompetenties. Het is opgemaakt conform het besluit van de Vlaamse Regering van 19 juli 2007 betreffende de modulaire structuur van de leergebieden van de basiseducatie.

Onderwijs en Vorming > Curriculum > Volwassenenonderwijs - Basiseducatie > Maatschappijoriëntatie - Vortraject ervaringsdeskundige in de armoede en de sociale uitsluiting: http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/volwassenen/inhouden/basiseducatie/BVR_A0_%20BE%20016_01-09-2008.pdf

A.2 Leerplan

Het leerplan voor dit voortraject kan men vinden op de website van het Vlaams Ondersteuningscentrum voor het Volwassenenonderwijs (VOCVO). Het werd goedgekeurd door de inspectie Basiseducatie in juni 2009. Het werkt de doelstellingen, de visie en de modulaire organisatie van dit opleidingstraject uit. Het bevat eveneens didactische wenken en beschrijft de beoogde sleutelcompetenties en hoe deze getoetst kunnen worden.

VOCVO > Opleidingsprofielen en leerplannen > Leerplannen BE > Ontwerp van leerplan voortraject EDAS: <http://www.vocvo.be/page?&orl=1&ssn=&lng=1&pge=4363&sare=1657>

Referenties

- [Benschop 1992] Albert Benschop (1992), *Klassen. Ontwerp van een transformationele klassenanalyse*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- [De Cirkel 1996] De Cirkel vzw (1996), *Uit het huis, uit het hart? Innerlijke wortels van de armoede - Krachtlijnen voor een solidariserende armoedebestrijding*. Berchem: De Cirkel vzw.
- [Cocquyt en Vanden Berghe 2009] Caroline Cocquyt en Els Vanden Berghe (2009), De ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting. Kennismaking met De Link in Vlaanderen. In: *Tijdschrift voor Rehabilitatie en herstel van mensen met een psychische beperking*, 3, 5-17.
- [Corveleyn 2000] Jos Corveleyn (2000), Kansarmoede door een andere bril bekeken. In: *Caleidoscoop*, 12:6, 4.
- [Freire 1972] Paulo Freire (1972), *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn: Anthos.
- [Novack 2002] George Novack (2002), *Marxist Writings on History and Philosophy*. Chippendale NSW: Resistance Books.
- [Ofman 2004] Daniel Ofman (2004), *Kernkwadrantenspel*. Utrecht: Servire.
- [Ministerie Onderwijs 2008] Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2008), Opleidingsprofiel Volwassenenonderwijs Basiseducatie - Leergebied Maatschappij-oriëntatie - Voortraject Ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting. Versie 1.0 BVR. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 1 september 2008.
- [Oomkes 1995] Frank Oomkes (1995), *Training als beroep, deel 2 - Oefeningen in sociale vaardigheid*. Amsterdam: Boom.
- [Peeters 1999] Bart Peeters (1999), Psychologische aspecten van armoede en sociale uitsluiting, in: Jan Vranken, Dirk Geldof, Gerard Van Menxel (red.), *Armoede en sociale uitsluiting - Jaarboek 1999*. Leuven: Acco, p. 162-165.
- [Spiesschaert 2005] Frans Spiesschaert (2005), *Ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting. Een inleiding tot de methodiek*. Leuven: Acco.
- [Spiesschaert e.a. 2008] Frans Spiesschaert, Danny Trimbos, Monique Vangertruyden (2008), *De methodiek ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting. Kennis uit het werkveld*. Antwerpen: De Link, onuitgegeven.

REFERENTIES

- [Thys e.a. 2004] Rebecca Thys, Wies De Raedemaeker, Jan Vranken (2004), *Bruggen over woelig water. Is het mogelijk om uit de generatie-armoede te geraken?* Leuven: Acco.
- [Van den Eerenbeemt e.a. 1996] Else-Marie van den Eerenbeemt, Ammy van Heusden en Dick Schlüter (1996), *Balans in beweging: Ivan Boszormenyi-Nagy en zijn visie op individuele en gezinstherapie*. Haarlem: De Toorts.
- [Van Meer en Van Neijenhof 2001] Kees Van Meer en Jos Van Neijenhof (2001), *Elementaire sociale vaardigheden*, Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- [Van Regenmortel e.a. 2000] Tine Van Regenmortel, Brie De Veirman, Mieke Vercaeren (2000), *Tewerkstellingsmogelijkheden voor ervaringsdeskundigen in de armoede. Een kwestie van visie en voorwaarden*. Leuven: HIVA-K.U.Leuven.
- [Van Regenmortel 2002] Tine Van Regenmortel (2002), *Het empowermentparadigma binnen de armoedebestrijding. Maatzorg: krachtgericht maatschappelijk werk met appèl op het psychologisch kapitaal van personen (en hun omgeving) die in maatschappelijk kwetsbare situaties leven*. Proefschrift aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Doctor in de Psychologische Wetenschappen, o.l.v. prof. dr. em. Leopold Lagrou, K.U.Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- [VOCVO 2009] Vlaams ondersteuningscentrum voor het volwassenenonderwijs (2009), *Leerplan Maatschappijoriëntatie - Voortraject ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting - EDAS*, Vocvo, juni 2009.
- [Vranken e.a. 1999] Jan Vranken, Dirk Geldof en Gerard Van Menxel (1999), *Armoede en sociale uitsluiting*, in: Jan Vranken, Dirk Geldof, Gerard Van Menxel (red.), *Armoede en sociale uitsluiting - Jaarboek 1999*. Leuven: Acco, p. 29-35.
- [Vranken 2002] Jan Vranken (2002), *Dimensies van armoede en sociale uitsluiting: het perspectief van het Jaarboek*, in: Jan Vranken, Katrien De Boyser, Dirk Geldof, Gerard Van Menxel (red.), *Armoede en sociale uitsluiting - Jaarboek 2002*. Leuven: Acco, p. 45-54.
- [Watzlawick e.a. 1991] Paul Watzlawick, Janet Beavin, Don Jackson (1991), *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.