



De Utrechtse Wijkacademies Opvoeden: De rol van de professional om empowerment bij opvoeders te stimuleren

Een verkennend onderzoek naar de houding en faciliterende rol van de professional op
individueel- groeps- en wijkniveau

Maureen Bisessar (6010857)

Master Thesis Youth, Education & Society

Universiteit Utrecht

Supervisor: dr. M. van Londen

2^o beoordelaar: dr. P. Baar

Opdrachtgever: Hogeschool Utrecht – Lectoraat Jeugd

Praktijkbegeleiding: dr. Marije Kesselring

Datum: 20 mei 2020

Aantal woorden: 7983

Samenvatting

Academische Werkplaatsen Transformatie Jeugd experimenteren met nieuwe werkwijzen die aansluiten bij de inhoudelijke transformatie van jeugdhulp door de Jeugdwet. Bevordering van eigen mogelijkheden bij individuen en groepen opvoeders, en de daarbij veranderende rol van de professional in het jeugddomein, is onderbelicht in onderzoek. Deze studie gaat na op welke wijze professionals in staat zijn empowerment bij opvoeders te stimuleren en welke elementen in het functioneren van professionals bijdragen aan empowerment bij opvoeders tijdens de Utrechtse Wijkacademie Opvoeden (WO). Daarvoor zijn bij drie WO's, 11 interviews gehouden met professionals (n=7) en deelnemende opvoeders (n=4). Tijdens de dialoog-, reflectie- en actiefase bleken professionals inderdaad uit te gaan van de eigen capaciteiten en krachten van, zowel het individu als de groep opvoeders. Tenslotte kenmerkt de houding van de professional zich door het aangaan van een partnerschap door 'naast de opvoeder te staan', terwijl de opvoeder met persoonlijke verhalen en ervaringen centraal stond en tegelijkertijd hulp- en steunbronnen werden gefaciliteerd. De bevindingen kunnen worden opgenomen in de scholing voor (toekomstig) sociaal professionals.

Sleutelwoorden: Transformatie, Jeugdwet, Professionals, Empowerment, Opvoeden, Sociaal Werk.

Abstract

Academic Workplace Transformation Youth experiments with new working methods that are in line with the substantive transformation of youth aid through the Youth Act. The advancement of personal opportunities among individuals and groups of educators, and the changing role of the professional youth domain, has been underexposed in research. This study examines how professionals are able to stimulate empowerment among educators and which elements in the functioning of professionals contribute to empowerment among educators during the Utrecht Education Academy. To this end, 11 interviews were held at three Education Academy's, with professionals (n=7) and participating educators (n=4). During the dialogue, reflection and action phase, professionals indeed turned out to reason from capacities and powers of educators, at both individual and the group level. Finally, the professional's attitude is characterized by the establishment of a partnership and "standing next to the educator", while the educator with personal stories and experiences was central, while at the same time support sources were facilitated. The findings can be included in the training for (future) social professionals.

Keywords: Transformation, Professionals, Youth Law, Empowerment, Educate, Social Work.

De Utrechtse Wijkacademies Opvoeden: de rol van de professionals om empowerment bij opvoeders te stimuleren

In het huidige Nederlandse jeugd- en gezinsbeleid vinden grote veranderingen plaats. Door de invoering van de Jeugdwet in 2015 hebben gemeenten de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van alle vormen van jeugdhulp (Friele et al., 2018; Kesselring, 2019). De aanleiding voor de nieuwe wet komt voort uit een aantal tekortkomingen uit het toenmalige stelsel, zoals de grote druk op professionele hulp, medicalisering, wachttijden en hoge kosten (Friele et al., 2018). Voor de vernieuwingen in het jeugddomein is een hervormingsproces in gang gezet bestaande uit zowel decentralisatie van de jeugdhulp naar de gemeenten als transformatie gericht op inhoudelijke vernieuwing (Friele et al., 2018). Deze transformatie kan worden samengevat in vijf doelen (Friele et al., 2018): 1) uitgaan van eigen mogelijkheden, 2) ontzorgen, normaliseren, demedicaliseren, 3) beroep op gespecialiseerde zorg verminderen, 4) vergroten van de samenhang binnen de jeugdhulp, 5) meer ruimte voor professionals.

Na de invoering van de Jeugdwet zijn landelijk verschillende projecten gestart om te experimenteren met nieuwe werkwijzen die aansluiten bij de transformatiedoelen, zoals de Academische Werkplaatsen Transformatie Jeugd (2014-2020) Ook in de stad Utrecht was een werkplaats actief die tot doel had een bijdrage te leveren aan het verbeteren en vernieuwen van de ondersteuning voor jeugdigen en gezinnen (Kesselring, 2019). In Utrecht wordt hiermee geëxperimenteerd via de *Wijkacademie Opvoeden en meer*, onderdeel van het project *Gewoon Opvoeden Versterken* (Kesselring, 2019; Moerbeek, 2017). Dit project richt zich op het versterken van wijknetwerken voor opvoeders rond opgroeien en opvoeden vanuit de gedachte dat contact met anderen het *sociaal kapitaal* vergroot (Kesselring, 2019). Sociaal kapitaal kan omschreven worden als de hulpbronnen die mensen in staat stellen doelen te bereiken die ze zonder deze hulp niet hadden kunnen bereiken (Coleman, 1988). Via een bestaand programma - Wijkacademie Opvoeden en meer - richt het zich op het versterken van het contact tussen (mede)opvoeders met als doel het bevorderen van *empowerment* van ouders. Van Regenmortel (p. 76, 2002) omschrijft empowerment als: “*een proces van versterking waarbij individuen, organisaties en gemeenschappen greep krijgen op de eigen situatie en hun omgeving en dit via het verwerven van controle, het aanscherpen van kritisch bewustzijn en het stimuleren van participatie*”.

Een Wijkacademie Opvoeden (WO) bestaat uit een kerngroep van ouders die, ondersteund door professionals, zich buigt over de vraag wat belangrijke opvoedvraagstukken

zijn in de wijk (Jonker, 2015; Kesselring, 2019). De professionals werken voor het bevorderen van *empowerment* volgens de principes van dialoog, reflectie en actie (Kesselring, 2019). De *dialoog* in de kerngroepen maakt persoonlijke en gezamenlijk *reflectie* mogelijk op uitdagingen en dilemma's in het alledaagse opvoeden. Op basis van deze reflectie, ontwikkelen de kerngroepen een plan van aanpak (*actie*) om de gewenste veranderingen in het opgroei- en opvoedklimaat bespreekbaar te maken en uiteindelijk samen met andere wijkbewoners en wijkorganisaties hun wijkplan te realiseren (Kesselring, 2019).

Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen op welke wijze de ondersteunende professionals via de methodiek WO *empowerment* stimuleren bij opvoeders. In dit onderzoek zal daarom de volgende vraagstelling centraal staan: “*Op welke wijze zijn professionals tijdens de Utrechtse Wijkacademies Opvoeden in staat om empowerment te stimuleren bij opvoeders*”.

Theoretisch kader

Omdat professionals via het programma van WO *empowerment* bij opvoeders willen stimuleren worden in het theoretisch kader: 1) de verschillende theorieën van *empowerment*, 2) strategieën om *empowerment* bij opvoeders te stimuleren, 3) de rol van professionals hierbij en 4) eerder onderzoek naar deze rol besproken.

Empowerment

Definitie van empowerment. In de wetenschappelijke literatuur is de definitie van *empowerment* niet eenduidig, omdat theoretici *empowerment* op een verschillende manier operationaliseren. Vanwege dit gebrek aan consensus zullen de verschillende theorieën van *empowerment* benoemd en met elkaar vergeleken worden. Oorspronkelijk is het concept *empowerment* omschreven als een streven naar emancipatie van sociaal achtergestelde individuen en groepen (Bouman, 2012). Freire (1970) stelt dat *empowerment* gaat over het verleggen van grenzen in de eigen situatie door mensen in een achterstandssituatie en over de kracht van mensen om zelf invloed uit te kunnen oefenen op levensomstandigheden. *Empowerment* heeft niet alleen betrekking op maatschappelijke omstandigheden, maar ook op de persoonlijke verhouding tot kwetsbaarheid of beperking (Freire, 1970), het gaat daarbij om in een onderdrukte situatie de balans te verschuiven van bepaald worden naar zelf richting bepalen.

Bij Freire's visie op *empowerment* gaat het zowel over het individuele niveau ('zelf meer invloed uitoefenen') als over maatschappelijke *empowerment*. Zimmerman (1995, 2000) omschrijft *empowerment* als: “*empowerment is viewed as a process: the mechanism by which people, organizations, and communities gain mastery over their lives*”. Hij heeft daarmee het

empowerment concept uitgebreid en spreekt van een ‘multi-level construct’ met zowel een individueel niveau, een organisatieniveau en op het niveau van gemeenschappen. Deze verschillende niveaus zijn onderling met elkaar verbonden en van elkaar afhankelijk (Jacobs, Braakman & Houweling, 2005). Deze drie niveaus worden ook beschreven door *het ecologische perspectief* van Bronfenbrenner (1977), waarbij een individu in het centrum staat van invloeden vanuit micro, meso en macro systemen die met elkaar in interactie zijn (Moritsugu et al., 2012). Empowerment wijst op individueel niveau (micro) naar het geloof in de eigen capaciteiten en krachten van het individu om zijn omgeving te beïnvloeden (Steenkens & Van Regenmortel, 2007). Op niveau van een organisatie (meso) ontmoeten de microsystemen elkaar, en verwijst het naar de samenleving en het sociale beleid en richt zich op maatschappelijke deelname van iedereen door het vergroten van inspraak en beslissingsmacht (Zimmerman, 2000; Boumans, 2015). Het macro niveau verwijst naar de samenleving als geheel en richt zich op maatschappelijke deelname van iedereen (Jacobs et al., 2005). Daarbij richt het ecologisch perspectief zich op de interacties tussen personen en systemen, eerder dan deze systemen afzonderlijk (Kelly, 2000).

Empowerment als proces en uitkomst. Om na te gaan hoe interacties op verschillende niveaus (systemen) plaatsvinden, moet naar *processen* van een systeem worden gekeken. Volgens Zimmerman (1995; 2000) moet empowerment worden gezien als een *proces* en als een *uitkomst*. Daarbij leidt het empowerment proces tot de empowerment uitkomst (Moritsugu et al., 2012). Zimmerman (1995, p. 583) omschrijft empowerment als proces als volgt: “*een proces van versterking waarbij individuen, organisaties en gemeenschappen greep krijgen op de eigen situatie en hun omgeving en dit via het verwerven van controle, het aanscherpen van kritisch bewustzijn en het stimuleren van participatie*”.

Empowerment wordt dus aangeduid als een proces waarin mensen mogelijkheden ontwikkelen om controle te verwerven over hun eigen lot en om beslissingen te beïnvloeden die hun levens bepalen (Steenkens & Van Regenmortel, 2013). Empowerment als *uitkomst* heeft betrekking op specifieke resultaten van die processen, zoals gevoel van controle, kritisch bewustzijn en participatie (Moritsugu et al., 2012; Steenkens & Van Regenmortel 2013).

Empowerment als versterkingsproces via participatie. Van Regenmortel (2009) bouwt voort op Zimmermans theorie dat het proces van empowerment zich situeert op verschillende niveaus en stelt *participatie* vast als een kernaspect. Volgens Van Regenmortel (2009) kan men anderen niet empoweren maar dienen personen zichzelf te empoweren door een appèl te doen op de potenties en krachten van de betrokkenen en hun omgeving. Door maatschappelijk kwetsbare groepen te laten participeren in de samenleving en een beroep te

doen op hun eigen krachten en die van hun omgeving, kunnen hulp- en steunbronnen toegankelijk worden gemaakt (Van Regenmortel, 2009; 2012). Daarbij moet empowerment worden gezien als een denk- en handelingskader waarbinnen op een fundamenteel andere manier wordt gekeken naar sociale problemen en waar erkenning is voor de samenhang tussen persoonlijke, sociale en maatschappelijke aspecten (Van Regenmortel, 2009; Boumans, 2012).

Op deze manier wordt er een versterkingsproces in gang gezet waardoor personen, groepen, buurten en instituties meer greep krijgen op het eigen handelen (Van Regenmortel, 2008). Samengevat is empowerment een versterkingsproces van betrokkenen dat zich situeert op verschillende niveaus onder invloed van participatie. Met als doel, het versterken van personen en gemeenschappen zodat iedereen een volwaardige plek heeft in de samenleving.

Strategieën om empowerment te stimuleren

Dialogo, reflectie en actie

De vraag is, via welke strategieën ouders uit de wijk gestimuleerd kunnen worden tot empowerment. Freire (1970) hanteert de concepten *dialogo*, *reflectie en actie*. Hij benoemt de *dialogo* als kernmiddel in het opsporen en bespreekbaar maken van grenssituaties tussen bepaald worden en zelfbepaling (Bouman, 2012). De dialogo is bedoeld om de situatie te begrijpen en gericht op het realiseren van verandering. Het wordt omschreven als een strategie om de eigen mogelijkheden en zelfredzaamheid te versterken. Kenmerkend voor zijn visie op empowerment is *reflectie* en *actie* waarvoor *dialogo* een belangrijke voorwaarde is (Kesselring, 2019). *Reflectie* is nodig om inzichten in eigen capaciteiten te ontwikkelen en te onderzoeken wat men zou willen veranderen (Boumans, 2012). Van Regenmortel (2002; 2008) spreekt in dit kader over het aanscherpen van het 'kritisch bewustzijn' en het aangaan van de dialogo met jezelf of groepen om de grenssituaties op te sporen en ter discussie te stellen. Tijdens het reflecteren komen verschillende werelden samen, empowerment wijst op de kracht van het verschil (Van Regenmortel, 2009). Door te leren onderscheid te maken tussen de huidige situatie en de mogelijke situatie, is verandering via *actie* mogelijk, aldus Freire (1970).

De rol van de professional

Empowerment is een versterkingsproces waarbij een professional in sociaal werk een grote rol kan spelen (Boumans, 2015). Daarbij is dit volgens Sociaal Werk Nederland (2017), binnen een sterk veranderend werkveld, doeltreffender dan het zorgen vanuit (vermeende) professionele inzichten. Volgens Wijsbroek en De Winter (2017) roept dit, in lijn met de transformatie nieuwe en uitdagende vraagstukken op terwijl de exacte rol van de professional,

voor het versterken van opvoeders rondom opgroeien en opvoeden, nog relatief onbekend is. Volgens Boumans (2015) kunnen professionals een belangrijke rol spelen in het ondersteunen van empowermentprocessen van individuen en groepen. Boumans onderscheidt hierbij een aantal kernelementen. De houding van de professional kenmerkt zich door een zoveel mogelijke *gelijkwaardige relatie*, waarbij de professional aansluit bij de leefwereld van de deelnemers. Een goede gelijkwaardige samenwerkingsrelatie wordt daarbij gekenmerkt door aandacht, empathie, samenspraak, dialoog en zelfreflectie (Boumans, 2015).

Zo ook de inzet van het stimuleren van de eigen regie (eigen kracht), het uitbreiden van handelingsmogelijkheden en eigen strategieën aanleren. Met eigen regie wordt bedoeld: het aanboren, vergroten en benutten van de sterke kanten van jeugdigen, ouders of gezinnen met opgroei- en opvoedproblematiek (Laffra & Nikken, 2014). De professional breidt de handelingsmogelijkheden van individuen of groepen uit, bijvoorbeeld door verheldering van hulpvraag, het nemen van beslissingen over hulpverlening of de keuzes die zij maken zodat personen weer grip krijgen in hun leven om (lichte) problemen op te lossen (Ince & Schmidt, 2017). Omdat empowermentondersteuning impliceert dat professionals ook in staat zijn verder te kijken dan het individu is een communicatieve, dialogische manier van werken binnen de groep vereist. De professional richt zich op ervaringen en betekenisgeving van individuele deelnemers binnen de groep. Het schrijven, delen en bespreekbaar maken van levensverhalen en ervaringskennis (persoonlijke verhalen) met groepsgenoten is een belangrijke empowerende strategie (Boumans, 2012; 2015).

Volgens Van Regenmortel (2008; 2009) betekent empowerment een fundamentele verandering in de klassieke machtsrelatie tussen hulpvrager en professional. Dit houdt een verschuiving in naar *partnerschap* en krijgt uiting door verschillende aspecten in de relatie: betrokkenheid, gelijkwaardigheid, en wederkerigheid (Van Regenmortel, 2008, 2009). *Betrokkenheid* wijst op een persoonlijke houding en gaat lijnrecht in tegen het ‘afstand’ houden. *Gelijkwaardigheid* doelt op het mens-zijn waarbij er geen verschil is in machtspositie tussen hulpvrager en hulpverlener/professional. Voor het maken van *verbinding* heeft de professional de rol als facilitator, die nieuwe wegen opent, meerdere keuzemogelijkheden laat zien en bruggen bouwt. *Wederkerigheid* wijst op een evenwicht tussen het geven en nemen of ontvangen (Van Regenmortel, 2009).

Onderzoek naar de empowerende rol van de professional

Uit eerder onderzoek naar de rol van professionals blijken een gelijkwaardige relatie, inzetten op participatie en samenwerking, en versterken van eigen kracht van belang voor empowerment van opvoeders

Gelijkwaardige relatie:

Uit een recente studie (Forrester, Killian, Westlake & Sheehan, 2019) naar vaardigheden van jeugdzorgwerkers bij huisbezoeken aan ouders en hun kinderen, blijkt dat sociaal werkers die: 1) samenwerkten met ouders, 2) voor autonomie zorgden en 3) empathie toonden, in staat waren om samen met hen een *partnerschap* aan te gaan. Doordat professionals ouders meer ‘power’ gaven in de vorm van toenemende macht hadden ouders meer zeggenschap en controle over de gebeurtenissen in hun leven. Doordat de professional zich niet als expert opstelt vergroot deze empowerment bij ouders.

De wijze waarop professionals een alliantie met ouders kunnen opbouwen is uitgewerkt in het ‘Family Partnership Model’ (FPM) van Davis en Meltzer (2007). Dit model wordt gepresenteerd als de tegenhanger van het ‘expert model’ waarin sprake is van eenrichtingsverkeer met de professional als expert en de ouder als ontvanger van informatie of hulp. Kern van het FPM is dat ouders vaak pas echt hulp of advies aanvaarden als deze aansluit bij hun behoeften, samen doelen worden gesteld en er sprake is van een zekere gelijkwaardigheid. Ook kwaliteiten als echtheid, bescheidenheid en empathie bij de beroepskracht doen ertoe.

Bevorderen van participatie:

In het onderzoek van Vuorenmaa, Perälä, Halme, Kaunonen en Åstedt-Kurki, (2015) zetten professionals in op *participatie* door opvoeders te betrekken bij het nemen van beslissingen die hen aangaan. Op deze manier stelt de professional zich niet op als expert maar zet in op gelijkwaardige samenwerking, wat leidt tot het vergroten van het zelfvertrouwen van ouders in de omgang met opvoedvragen.

Inzetten dialoog:

Ook volgens de studie van DuBois en Miley (2005) kunnen professionals empowerment bij cliënten bewerkstelligen door niet zich als expert maar als samenwerkend partner op te stellen. Daarvoor wordt *dialoog* ingezet als middel, zodat het ontdekken, bekrachtigen en bouwen op de al bestaande krachten van mensen centraal staat (DuBois en Miley, 2005). In een dialoog wordt de gesprekspartner gezien als gelijke, die actief deelneemt aan het gesprek waarbij ieder persoon vanuit ervaringen en perspectief vertelt (Hermans & Gieser, 2012). Gelijkwaardigheid is hierbij het leidend principe wat zorgt voor partnerschap tussen cliënt en professionals.

Stimuleren van eigen kracht via zelfreflectie:

In de metastudie van Trivette, Dunst en Hamby (2010) tonen ze de empowerende werking aan van de Family Centered benadering. Professionals leren ouders om zelf bronnen

in te schakelen en dat wordt als empowerend ervaren.

In het effectiviteitsonderzoek van Distelbrink en Schöne (2014) is geanalyseerd hoe professionals werken aan het versterken van *eigen kracht* van ouders. In de interventie Triple-S stellen professionals dat ze *naast de opvoeder* staan en *zelfreflectie* stimuleren zodat ouders beter na gaan denken over hun eigen situatie en *hun eigen sterke kanten* en oplossingen gaan waarderen en inzetten (Distelbrink & Schöne, 2014).

Gilsing, Jansma en Schöne (2017) noemen in hun studie naar het project *Proeftuinen om het kind*, naast *zelfreflectie* ook *zelfregulatie*. Dit houdt in dat professionals de hulpvraag uit de ouders zelf laten komen en laten aansluiten bij hun behoeften. Vervolgens zijn ouders zelfstandig in staat problemen met hun kind op te lossen en gebruik te maken van *hun eigen kracht*. Voor versterking worden ook netwerken rond gezinnen betrokken bij oplossingen voor opvoedvraagstukken.

Stimuleren empowerment van een wijk:

De ABCD-methode werkt aan empowerment bij wijkbewoners door sociale relaties tot stand te brengen en neemt de capaciteiten van wijkbewoners als uitgangspunt om tot verandering in de sociaal economisch zwakkere wijk te komen (Brörmann, 2010; Davelaar et al., 2002). De professional heeft een faciliterende rol om mensen met elkaar in contact te brengen voor de ontwikkeling van de wijk, waarbij permanent wordt gebouwd aan de relaties tussen mensen, groepen en instanties (Brörmann, 2010). De professional neemt de *capaciteiten* van de wijkbewoners als uitgangspunt, helpt bij het herkennen en in kaart brengen (mapping assets) van hun kwaliteiten en capaciteiten en bouwt voort op *initiatieven vanuit de bewoners* zelf wat een *procesmatige manier* van werken vereist waarbij *de gewenste uitkomsten niet vastliggen* maar worden bepaald door de gemeenschap (Brörmann, 2010; Davelaar et al, 2002).

Samengevat blijkt dat professionals een specifieke bijdrage kunnen leveren aan het empoweren van individuele opvoeders. De rol van professionals gericht op empowerment op het niveau van de groep of de wijk is onderbelicht.

Huidig onderzoek: De rol van de professional bij de Wijkacademie Opvoeden

Deze studie richt zich op de rol van professionals in de WO bij het stimuleren van empowerment op individueel niveau (micro), groepsniveau (meso) en wijkniveau (macro). Het hoofddoel van de Wijkacademie Opvoeden (zie voor omschrijving van de methode bijlage A) is het versterken van wijknetwerken rond opgroeien en opvoeden (Jonker, 2015). En is geoperationaliseerd in twee subdoelen: 1) bevorderen van empowerment van ouders en andere wijkbewoners in het aangaan van verbindingen die ondersteunend zijn bij het

opvoeden en 2) versterken van structuren in de wijk die ouders en andere wijkbewoners faciliteren in het aangaan van verbindingen met anderen (Kesselring, 2019). Empowerment verwijst naar de mogelijkheden van opvoeders om zelf invloed uit te oefenen op het opgroei- en opvoedklimaat in de wijk en benadrukt het versterken en verbinden van personen en groepen in de samenleving (Kesselring, 2019). De *dialog* in de kerngroepen maakt persoonlijke en gezamenlijk *reflectie* mogelijk op uitdagingen en dilemma's in het alledaagse opvoeden. Op basis van deze reflectie, ontwikkelen de kerngroepen een plan van aanpak (*actie*) om de gewenste veranderingen in het opgroei- en opvoedklimaat bespreekbaar te maken en uiteindelijk samen met andere wijkbewoners en –organisaties via een wijkplan te realiseren (Kesselring, 2019). Onduidelijk is hoe de rol van de professionals uitgevoerd kan worden om optimale empowerment op individueel, groeps- en wijkniveau te realiseren.

Vraagstelling en onderzoeksvragen:

De vraagstelling van de studie is: *Op welke wijze zijn professionals tijdens de Utrechtse Wijkacademie Opvoeden (WO) in staat om empowerment te stimuleren bij opvoeders?* Om deze vraag te beantwoorden wordt eerst nagegaan in hoeverre de WO leidt tot empowerment van opvoeders op individueel, groeps- en wijkniveau. Vervolgens wordt nagegaan welke elementen in het functioneren van de professional daartoe bijdragen. Om de context duidelijk te maken wordt gestart met een beschrijving van de activiteiten die plaatsvinden tijdens de WO. De volgende drie onderzoeksvragen zijn daarmee leidend voor het onderzoek:

1. Welke activiteiten vinden plaats tijdens de uitvoering van de methodiek WO in de dialoog-, reflectie- en actiefase?
2. In hoeverre leidt de methodiek WO tot empowerment bij opvoeders op individueel, groeps- en wijkniveau?
3. Welke elementen in het functioneren van professionals dragen bij aan empowerment bij opvoeders in de dialoog-, reflectie- en actiefase?

Methode

Design en Procedure

Dit thesisonderzoek is uitgevoerd binnen het overkoepelend project 'Gewoon Opvoeden Versterken'. Voor dit hoofdonderzoek zijn 11 semigestructureerde interviews afgenomen door de twee hoofdonderzoekers bij professionals (n=7) en opvoeders (n=4) in mei t/m augustus 2019 in buurtcentra in de wijken Leidsche Rijn (LR), Hoograven (HR) en Kanaleneiland (KA).

Voorafgaand aan de interviews zijn alle participanten geïnformeerd en is toestemming gevraagd voor het maken van opnames. De interviewers maakten tijdens een introductie duidelijk: 1) de doelstelling, 2) de tijdsduur, 3) waarborging van anonimiteit, 4) ruimte voor vragen van de respondent en 5) expliciet wanneer het interview begon. Om te voorkomen dat er fout geïnterpreteerd werd is datgene wat de participant heeft gezegd herhaaldelijk samengevat door de hoofdonderzoekers.

Door de onderzoeker van dit thesisonderzoek zijn de interviews getranscribeerd en geanalyseerd op informatie over empowerment en de rol van de professional.

Participanten

Er zijn via een doelgerichte steekproef (Baarda et al., 2013) vier Sociaal Makelaars, een jeugdverpleegkundige, een jongerenwerker, een opvoedadviseur en vier ouders geïnterviewd, 9 vrouwen en 2 mannen. De vier ouders kwamen uit twee wijken LR en HR.

Meetinstrumenten

Het theoretisch kader van empowerment diende als basis voor het opstellen van de onderliggende concepten. Er is gebruik gemaakt van Freire's (1970) empowermenttheorie over dialoog, reflectie en actie, empowerment als proces en uitkomst van Zimmerman (1995; 2000) en empowerment als versterkingsproces via participatie van Van Regenmortel (2009). De vragenlijst is ontworpen voor het hoofdonderzoek om activiteiten en samenwerking te onderzoeken in de WO. Er zijn geen specifieke vragen gesteld over de rol van de professional. De gehanteerde topics: dialoog, reflectie en actie, bedoeld voor het hoofdonderzoek, zijn als leidraad gebruikt en per topic geanalyseerd aan de hand van de vraag: *“Wat zegt en/of doet de professional om empowerment bij de opvoeders te bereiken via dialoog, reflectie, actie?”*. Voorbeelden van andere vragen zijn: *“Hoe bent u bij de WO terecht gekomen?”*, *“Welke gedeelde thema's zijn er in jullie WO naar voren gekomen?”*.

Betrouwbaarheid en Validiteit

De interne validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek zijn vergroot door datatriangulatie toe te passen middels interviews met verschillende groepen (Baarda et al., 2013; Boeije, 2016).

Data-analyse

Alle interviews zijn geanalyseerd volgens de stappen van kwalitatieve analyse van Baarda et al., (2013). Er zijn drie analysefasen gehanteerd, analyse-fase I: open coderen, analyse-fase II: definiëren, ordenen en reduceren labels en analyse-fase III: vaststellen van intersubjectiviteit (Baarda et al., 2013). Allereerst is de informatie op relevantie geselecteerd door de uitgeprinte transcripties te markeren in vieren; A programma, B empowerment, C rol

professional en D overig. Vervolgens zijn de geselecteerde fragmenten van ouders en professionals onderverdeeld in de verschillende fasen: dialoog, reflectie en actie. Omdat tijdens de analyse de fase voorafgaand aan de WO belangrijk bleek is de fase van ‘werving’ toegevoegd. In de laatste stap van analyse zijn de houding en faciliterende rol van de professional toegevoegd. Bij de resultaten worden uitspraken van professionals weergegeven met een P, die van opvoeders met een O.

Resultaten

Uitvoering van de methodiek

Dialoofase

In de eerste fase van het programma volgen de kerngroepen een serie kennismakings- en introductiebijeenkomsten en staat dialoog centraal. Uit de interviews blijkt dat opvoeders onderkennen dat creatieve werkvormen, zoals het rollenspel of collage, onderdelen van het programma zijn die hun stimuleren in dialoog te gaan en na te denken over hun eigen opvoeding, waar ze tegenaan lopen en wat ze belangrijk vinden.

Reflectiefase

De tweede fase staat in het teken van het reflecteren over opvoeding op basis van eigen levensverhalen en ervaringen (Jonker, 2015). De brainstormsessies blijken een belangrijke rol te hebben gespeeld. Opvoeders vertellen dat vragen, zoals: “*Wat zijn je dromen?*”, “*Wat zijn je zwakke punten?*” en “*Wat zijn je talenten?*”, hebben geholpen in hun bewustwordingsproces en aan de basis staan van de veranderingen op individueel niveau. Ook professionals beamen dat het delen van verhalen leidt tot reflectie waardoor er een nieuw groepsverhaal ontstaat. Dit komt doordat opvoeders tijdens het reflectieproces met elkaar komen tot gedeelde opvoedvragen welke zij met elkaar aandragen en bepalen.

Actiefase

De laatste fase van het programma is bedoeld om vanuit reflectie te komen tot een hoofdthema om vervolgens tot gezamenlijke actie te komen op individueel, groeps- en wijkniveau (Jonker, 2015). In twee WO's heeft dit acties opgeleverd op wijkniveau. In LR zetten moeders zich in voor versterking in de wijk tussen moeders onderling en noemen zichzelf: ‘ZUS’, “*Iets dat veilig is en bekend is en eigenlijk ook een beetje onvoorwaardelijk is*” (P).

De WO HR (vadergroep) heeft op wijkniveau, vanuit het thema ‘intergenerationeel contact’ éénmalig twee activiteiten georganiseerd, een sportactiviteit en een dialoogavond voor vaders en jongeren uit de wijk. De professional merkt op dat vaders liever minder ervaringen uitwisselden (reflectie) en sneller actie wilden ondernemen.

In de WO KA zijn er geen concrete acties uitgezet voor de wijk. Er zijn ideeën gericht op persoonlijke ontwikkeling van moeders zodat ze meer handelingsperspectieven krijgen om zich naast opvoedthema's ook algemener te kunnen ontwikkelen.

Empowerment bij opvoeders

Individueel niveau

Het uitwisselen van persoonlijke verhalen en het samenwerken aan gedeelde opvoedthema's leidt door *peer support*, tot *persoonlijke ontwikkelingen*. De ene opvoeder wordt gesteund bij het volgen van een cursus fotografie terwijl de ander ondersteuning biedt bij het opstarten van een eigen onderneming. Opvoeders voelen zich gesterkt doordat hun opvoedvragen werden *genormaliseerd* en ze het gevoel hadden 'niet de enige' te zijn. Een moeder wilde bijvoorbeeld geen professionele psychologische hulp meer, omdat het prettiger was haar verhaal te delen met de groep.

Groepsniveau

Vanuit dialoog en reflectie biedt ZUS in LR, een sociaal vangnet voor de groep moeders, (opvoed)ondersteuning op praktisch niveau door bijvoorbeeld hulp bij ziekte of door op elkaars kinderen te passen. In HR heeft het niet geleid tot een groepsactiviteit. De WO KA heeft workshops Vreedzame Wijk en huiswerkbegeleiding gevolgd om handelingsperspectieven rondom opvoeding te verkrijgen. Ook vond netwerkvorming plaats door een groepsapp waar, naast hulp, informatie wordt gedeeld met elkaar. Dit heeft geleid tot empowerment op groepsniveau.

Wijkniveau

Een *verbreding naar de wijk* door activiteiten ontstond in LR, zoals een wekelijkse opvoedinloop in het buurtcentrum en het organiseren van thema-avonden over opvoedvragen als 'hoe combineer je werk en privé?', en hulp bij middelbare schoolkeuze'. Zo slaagde ZUS erin andere opvoeders uit de wijk te betrekken: "*Wij hebben de kracht om mensen aan te sturen en wij weten over heel wat in de wijk*" (P).

In HR (vadergroep) hebben opvoeders en jongeren uit de wijk, in samenspraak met de wijkorganisatie Sport Utrecht, deelgenomen aan een sportactiviteit. Daarnaast is er een éénmalige dialoogavond georganiseerd op het gebied van intergenerationeel contact. Op een laagdrempelige manier gingen vaders en jongeren uit de buurt met elkaar in gesprek over ervaren overlast in de wijk. Ze leerden zichzelf verplaatsen en oplossingen aandragen. Vaders voelden zich naderhand empowered om met overlast gevende jongeren in de wijk om te gaan. Daarnaast is het voornemen om het intergenerationeel contact in de wijk structureler in te bedden: "*Er moeten gewoon dingen in die buurt zijn waarin je elkaar tegenkomt en waarin je*

het gewoon gezellig hebt met elkaar”[...] want dat is de sleutel” (P). Naast de éénmalige sportactiviteit en dialoogavond zijn er geen verdere acties ondernomen voor de wijk.

In WO KA zijn er geen concrete acties uitgezet voor een verbreding naar de wijk toe. **Samengevat** zijn er voorbeelden dat het werken met alle WO leidt tot empowerment op het niveau van de individuele kerngroepleden (bijvoorbeeld een nieuwe baan) en de groep als geheel (functioneren als sociaal netwerk). Op wijkniveau is in LR langdurige ondersteuning van andere opvoeders in de wijk terwijl in HR (vadergroep) alleen twee activiteiten zijn georganiseerd op wijkniveau. In KA heeft de WO niet tot empowerment geleid op wijkniveau echter wel op het gebied van persoonlijke ontwikkeling.

Functioneren door professionals

Voorafgaand aan de start van de WO neemt de professional via een wervingsprocedure het initiatief en nodigt opvoeders uit de wijk uit. De wijze waarop de professional hierbij tijdens de werving functioneerde bleek al van belang en wordt apart besproken.

Vervolgens hanteert de professional tijdens de WO de dialoog-, reflectie- en actiefase vanuit de methodiek WO om empowerment te bevorderen bij de opvoeders. De vraag hierbij is, welke elementen in het functioneren van de professional in deze verschillende fasen de empowerment stimuleren. De professionals werken voor het bevorderen van empowerment volgens de principes van dialoog, reflectie en actie (Kesselring, 2019). Figuur 1 geeft voor elke fase het onderscheid weer tussen de houding en faciliterende rol van de professional en wat het bijdraagt op individueel, groeps- en wijkniveau.

Hieronder wordt het professionele handelen, zowel wat betreft houding van de professional als de faciliterende activiteiten tijdens de vier verschillende fasen werving, dialoog, reflectie en actie besproken.

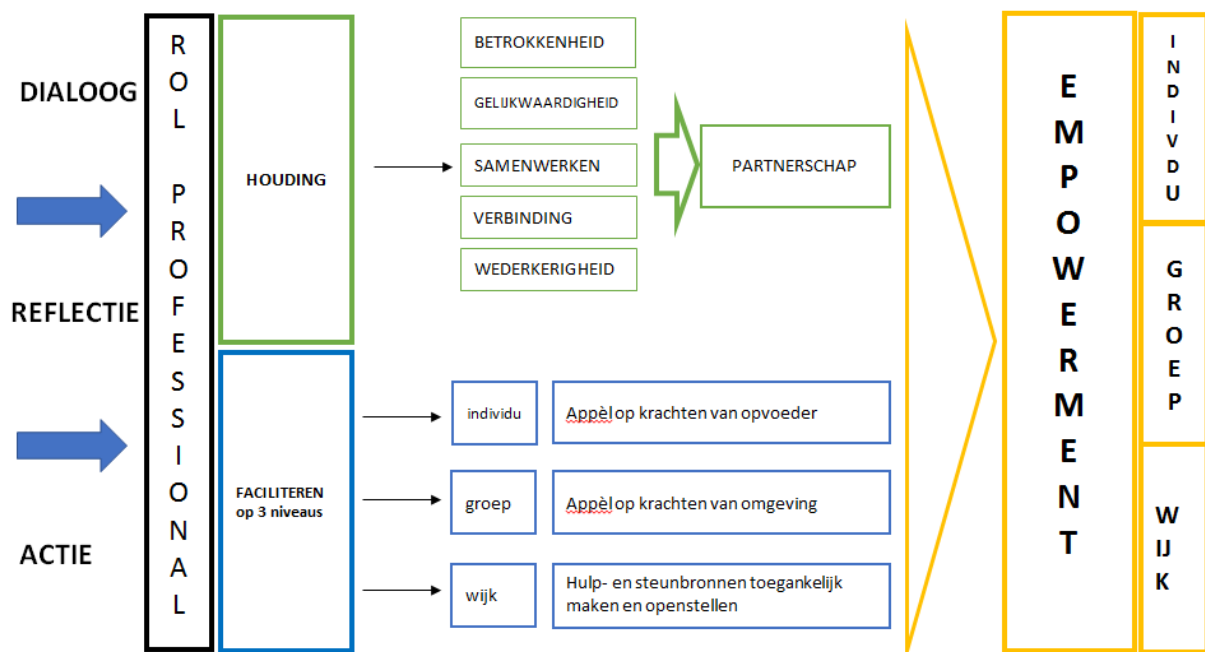
Wervingsfase

Aan de start van de WO en als onderdeel van de methodiek werden leden voor de kerngroep op verschillende manieren geworven door de professional (Jonker, 2015). De professional dacht vooraf na over potentiële contacten in de wijk bij vorming van de kerngroep en greep verschillende situaties aan om contacten te leggen, zoals op het schoolplein, in het buurtcentrum en ook langs de lijn bij een voetbaltraining (vadergroep). De professional gebruikte *netwerkvorming* als instrument: *“Omdat ik toen werkte op de speeltuin en ik kende die ouders dus het is uit mijn netwerk, en dan kan zeggen: “Hey dame! hoe is het? jij bent hier echt een type voor!”*(P).

Op de vraag hoe de opvoeders bij de WO terecht zijn gekomen, is dit in de meeste

gevallen uit het netwerk van de Sociaal Makelaar, zoals het schoolplein: “Toen ik haar zag dacht ik wat een leuke vrouw [...] Ze zei: “Hé we hebben een wijkacademie die activiteit [...] zou jij gewoon een keertje willen aansluiten? Zij lokte bij mij uit. Zij heeft mij gewoon gekozen. Misschien bewust” (O). Slechts een enkele ouder gaf aan, zelf gezins- en kindercoach, gereageerd te hebben op de oproep via Facebook.

Uit de interviews blijkt dat de opvoeders de *persoonlijke manier* van werving waardeerden en zichzelf ‘echt geselecteerd te voelen’, wat in veel gevallen, de doorslag heeft gegeven om deel te nemen aan de WO. Door vanuit een *persoonlijke houding outreachend* te werken, schept de professional mogelijkheden om *verbindingen* tot stand te brengen en vormt hiermee het kader voor empowerment.



Figuur 1. Empowermentsbevordering via de rol van de professional volgens de principes van dialoog, reflectie en actie.

Dialoofase

Het uitgangspunt tijdens de dialoofase is het delen van persoonlijke verhalen en ervaringen over opvoeden. In deze fase wisselen de houding en de faciliterende rol van de professional elkaar af.

Houding

In de dialoofase investeerde de professional eerst in relatie tussen de opvoeder(s) en zichzelf, door vertrouwen op te bouwen in elkaar en de kerngroepleden: “Voordat die relatie tot stand is gekomen is het vooral ook [...] veel in investeren voordat je echt die diepgang op kan zoeken met elkaar. Dus die tijd heeft het gewoon nodig” en “Zaaien voordat je kunt

oogsten met elkaar”(P). Omdat het in de WO kenmerkend was om te delen, liet de professional zich in deze fase ook zien als deelnemer van de groep, en ging de *verbinding* aan met de groep waardoor *gelijkwaardigheid* ontstond: “*Wil je iets vragen van een ander, dan zal je ook een beetje moeten geven [...] je moet wel iets storten*” (P).

Door in dialoog te zijn met elkaar werden onderlinge verschillen zichtbaar, zoals opvoeden in een andere cultuur of opgroeien in een één-ouder gezin. De professional werkte sterk aan onderlinge *verbinding* op groepsniveau door, enerzijds te zorgen voor openheid voor het anders-zijn, anderzijds gebruik te maken van overeenkomsten om verbinding te maken met de groep: “*En het mooie daarin vind ik eigenlijk vooral dat er een soort, ...dat er meer gemeenschappelijkheid ontdekt wordt dan diversiteit [...], dat is zo, zo mooi*” (P).

De professional toonde *betrokkenheid* naar het individu door zo min mogelijk afstand te bewaren en naast de opvoeder te staan: “*Ze moeten mij ook kunnen zien als mens en weten hoe mijn kinderen zijn en weten waar ik tegen aan loop, [...] want anders kan ik niet van hen, kan ik daar niet aan tafel gaan zitten. [...] Ja dat kan wel maar dan moet je de rol pakken als afstand en dan moet je zeggen: “Jullie zijn de WO”* (P).

De ene professional liet de hulpvraag uit de opvoeders komen: “*Dat je je bewust bent dat je zelf niet teveel zegt*”(P). En de ander stimuleerde *zelfreflectie*: “*Doordat wij dat aan haar teruggaven van: “Oeh ik hoor jou dat zeggen en wauw respect”. en “Ik weet niet of ik dat had gekund” en “Dat zij merkte maar ik ben dus veel sterker dan ik eigenlijk dacht he”* (O).

Faciliteren

De faciliterende activiteiten van de professional, waren door de dialoofase heen, vooral die van procesbegeleider: “*Dus laat de ander even uitspreken: “volgens mij wilde ze nog wat zeggen..?” en “Het kan snel vervallen in: “dat had ik ook” of: “ja, maar dat is ook zo bij jullie”* (P).

Samengevat bleek de dialoofase de fase, waarin de houding van de professional leidend was om persoonlijke empowermentprocessen te ondersteunen op individueel niveau. Door zich als een *betrokken* professional op te stellen en in deze fase in te zetten op *gelijkwaardigheid* en *verbinding* zette de professional de eerste stap tot het aangaan van een *partnerschap* op groepsniveau. Daarbij stelde de professional zich in zijn houding naar de opvoeder toe niet op als expert maar faciliteerde als procesbegeleider tijdens de bijeenkomsten waarbij, via *eigen persoonlijke ervaringsverhalen*, een beroep op *de krachten* van de opvoeder werd gedaan.

Reflectiefase

In de reflectiefase staat het gesprek met andere opvoeders centraal en richt zich op het

leren van elkaars ervaringen rondom opvoeden en het opdoen van nieuwe inzichten (Jonker, 2015). In deze fase wisselen de houding en de faciliterende rol van de professional elkaar af.

Houding

Eén professional in HR (vadergroep) gaf aan dat het grootste deel van de opvoeders minder wilde reflecteren en sneller naar de actiefase over wilde gaan (P): *“En [...] je de eigenaarschap echt bij de vaders moet laten en ook de keuzes die daarin gemaakt moeten worden”*. De professional liet alle vaders *participeren* bij het nemen van de beslissing om sneller over te gaan tot acties voor de wijk en had daarbij een op *samenwerken* gerichte houding.

Faciliteren

In de reflectiefase werkte de professional op een *procesmatige* manier aan de versterking van de opvoeders door voort te bouwen op de krachten die tijdens de dialoofase naar voren zijn gekomen. De professional hielp onderwerpen actueel op de agenda, investeerde tijd in het voorbereiden van de bijeenkomsten waardoor voor opvoeders de hulpvraag steeds duidelijker werd: *“In het begin wist ik het niet. En daarna kwam, dankzij die vragen, wist ik langzaam wat mijn doelen waren [...], waar mijn krachten lagen. En het werd op gegeven moment soort helder”* (O).

De professional zette in op de *capaciteiten* van andere opvoeders en benutte deze: *“Waar de één sterk in is, is de andere kwetsbaar en andersom. Het is dus nooit zo dat iemand is zwak in alles en iemand is sterk in alles. Er is altijd een wisselwerking”* (P). Om ze vervolgens meer *regie te geven* waardoor opvoeders elkaar onderling versterkten en een verschuiving plaatsvond naar *partnerschap*: *“Ik denk vooral dat niet alleen hoeven doen, dat je je als ouder gesterkt voelt”*(O).

Samengevat bleek de reflectiefase de fase waarin de professional zowel de *capaciteiten* van het individu en de groep benutte door elkaar onderling te versterkten en faciliteerde dit via de *strategieën* en *krachten* van de andere opvoeders. De houding van de professional ten opzichte van opvoeders kenmerkt zich daarbij vooral door *samenwerking*, *participatie* en het bevorderen van *zelfregie*.

Actiefase

Het uitgangspunt in de actiefase is om vanuit zelfgekozen opvoedvraagstukken tot actie in de wijk te komen (Jonker, 2015). In deze fase bleek voor LR de houding en faciliterende rol van belang. In WO's HR en KE bleek dit vooral een faciliterende rol.

Houding

In de actiefase richtte de professional uit WO LR zich tot de groep voor het aangaan

van een *partnerschap* met de wijk. Eén professional gaf aan dat de dromen en wensen die ze voor de groep nastreefden ook actief voor de wijk werden nagestreefd.

Faciliteren

Ook buiten de bijeenkomsten om zette de professional uit LR en HG zichzelf in als *steunbron*, en zocht opvoeders informeel op door langs hun huis te fietsen of op het schoolplein. De professional uit LR ondernam ook actie en faciliteerde het contact in de groep door een zelfstandig ondernemende ouder te koppelen aan een andere ouder die voor zichzelf wilde beginnen. Ook faciliteerde de professional een re-integratie training op groepsniveau zodat moeders met jonge kinderen weer aan het werk konden gaan.

In de actiefase gaf een professional uit WO HR (vadergroep) aan dat opvoeders minder hebben gereflecteerd zodat sneller actie kon worden ondernomen. De professional had daarbij vooral een faciliterende rol door hulp- en steunbronnen toegankelijk te maken voor de te organiseren wijkactiviteiten; dialoogavond en sportactiviteit.

Eén professional gaf aan dat het voor WO KA niet heeft geleid tot concrete acties naar de wijk toe, maar dat actie vooral heeft plaatsgevonden op individueel en groepsniveau rondom *persoonlijke ontwikkeling* van de opvoeders. Deze professional kreeg vaak individuele vragen van opvoeders met overeenkomstige thema's, zoals onenigheid tussen buurtkinderen en faciliteerde deze naar gedeelde opvoedthema's. De professional zijn eigen netwerk in en faciliteerde, bijvoorbeeld een workshop Vreedzame Wijk en zette hiervoor zijn eigen netwerk in en zorgde zodoende dat opvoeders op individueel en groepsniveau meer handelingsperspectieven hadden.

Samengevat bleek de actiefase een fase waarin de professional zijn *partnerschap* met de groep gebruikte om gezamenlijk doelen voor de wijk te bedenken en uit te voeren. De grootste rol van de professional bleek de faciliterende rol waarbij de professional zijn netwerk of dat van anderen gebruikte voor het opzetten van groepsactiviteiten (workshops).

Discussie en conclusie

De methodiek WO werkt volgens de principes van dialoog, reflectie en actie om op de drie niveaus, individueel-, groeps- en wijkniveau empowerment te bevorderen bij opvoeders. Om de hoofdvraag te beantwoorden op welke wijze professionals tijdens de WO empowerment van ouders kunnen bevorderen zullen de antwoorden op de vragen naar activiteiten, empowerment en professioneel handelen gecombineerd besproken worden.

Empowerment als proces en uitkomst

Uit de resultaten van de eerste twee onderzoeksvragen blijkt empowerment vooral als proces naar voren is gekomen via de dialoogfase door, 1) het uitwisselen van persoonlijke

verhalen en ervaringen 2) via de reflectiefase door het leren van elkaars ervaringen rondom opvoeden en het opdoen van nieuwe inzichten (Jonker, 2015).

Uit het functioneren van de professional blijkt dat empowerment bij opvoeders niet direct een uitkomst is, maar als een empowermentproces in de groep verloopt (Moritsugu et al., 2012). Dit blijkt doordat de professional in de reflectiefase, via een faciliterende rol, op een *procesmatige manier* werkt, bij het herkennen en in kaart brengen van de *eigen capaciteiten* van opvoeders, waarbij *de gewenste uitkomsten niet vastliggen* maar worden bepaald door de groep (Bouman, 2012; Brörmann, 2010). Het spreken op basis van persoonlijke verhalen en ervaringen blijkt de ideale strategie om te vaardigheden te ontwikkelen. Dit in tegenstelling tot andere programma's waar vaak weinig ruimte is voor de eigen inbreng van ouders op inhoudsniveau (Weille, 2012). Door de opvoeder centraal te stellen lijkt het erop dat het empowermentproces door eigen inbreng wordt gestimuleerd en opvoeders daardoor een *persoonlijke ontwikkeling* doormaken (Zimmerman, 1995).

Dialogo en wervingsfase: professional staat naast de opvoeder

In tegenstelling tot de meer traditionele rol van de professional als expert lijkt er in de WO een opvallend klein verschil in de machtsrelatie tussen de opvoeder en de professional. Vanaf de wervingsfase werkt de professional al vanuit een *persoonlijke houding outreachend* door op een laagdrempelige manier opvoeders aan te spreken in hun leefwereld, zoals op het schoolplein of in de speeltuin waardoor opvoeders zich 'echt geselecteerd' voelden (Oenen, Metz, Van Hoorik, Bakker & Hilverdink, 2011). Tijdens de dialoofase liet de professional zich inderdaad zien als deelnemer van de groep door eigen ervaringen en moeilijkheden van het opvoeden te delen. Hierbij was de onderlinge *gelijkwaardigheid* leidend (Dubois & Miley, 2005).

Reflectiefase: empowerment als versterkingsproces via eigen kracht

Een andere manier waardoor de professional zich niet als expert opstelt is via het versterken van de eigen kracht door *zelfreflectie* bij opvoeders te stimuleren op individueel niveau (Distelbrink & Schone, 2014). De professional laat de opvoeders tijdens de reflectiefase nadenken over hun *eigen sterke kanten* en leert hun deze te waarderen. Uit onderzoeksvraag één blijkt, dat de professional vragen uit de methodiek stelt die gaan over het hebben van dromen en talenten, waardoor de professional opvoeders via hun *eigen krachten* en *capaciteiten* versterkte (Steenssens & Van Regenmortel, 2007). Dit betekent dat de professional opvoeders liet realiseren dat hun persoonlijke ervaringen tot eigen ontwikkelende strategieën heeft geleid en deze van waarde zijn.

Om empowerment te bereiken is versterking via het individu niet voldoende

(Zimmerman, 1995; 2000). De professional zet zich tijdens de reflectiefase tegelijkertijd in op *de collectieve kracht* van de andere opvoeders uit de groep door in te zetten op de *capaciteiten* van de groep en benutte deze door *zelfreflectie* te stimuleren, en via brainstormsessies (Distelbrink & Schöne, 2014; Van Regenmortel, 2002).

Kwetsbaarheid bij versterking via eigen kracht

Door het systeem van werving wordt de kwetsbare, meest moeilijk bereikbare doelgroep opvoeders niet bereikt. Uit de data blijkt, dat professionals voor de cruciale wervingsfase teruggrijpen op hun eigen *netwerk*. Daardoor werven zij alleen ouders die al in beeld waren, in strijd met het doel van de WO, dat juist kwetsbaren uit de samenleving meer greep moeten krijgen op hun omstandigheden (Boumans, 2015; Van Regenmortel, 2002).

Het blijkt een ingewikkeld proces om gaandeweg het proces nieuwe (kwetsbare) groepsleden toe te laten, omdat het groepsproces dan verstoord raakt. Hier is iets interessants aan de hand; het lijkt erop dat als er wordt uitgegaan van *eigen krachten*, ook *kwetsbaarheid* van het individu zichtbaar wordt (Van Regenmortel, 2009; 2012). De groepsleden leren elkaar te vertrouwen. Tegelijkertijd belemmert dit aspect van *vertrouwen* de toelating van nieuwe groepsleden en daarmee de meest kwetsbare opvoeders. Er zou meer aandacht moet komen voor een bepaalde kwetsbaarheid bij het werken met netwerkgroepen. Dit betekent dat er tijdens de wervingsfase al kwetsbare opvoeders geworven moeten worden die dan vanaf de start betrokken zijn.

Actiefase op wijkniveau

Voor WO's HR en KA kan worden geconstateerd dat het niet tot een wijkgerichte actiefase is gekomen. In beide WO's ligt de nadruk op de meer faciliterende rol. Dit lijkt een rol te hebben gespeeld aangezien in LR sprake was van een combinatie tussen houding en faciliteren. Zo blijkt in KA een grote behoefte aan *zelfontplooiing*, om meer greep te krijgen op persoonlijke beperkingen. En het ontwikkelen van eigen *capaciteiten* op individueel- en groepsniveau (Van Regenmortel, 2002). Dit is mogelijk de reden geweest waardoor de professional in zette op het vergroten van handelingsmogelijkheden door het faciliteren van workshops, zoals Vreedzame Wijk.

Ook in de vadersgroep (HR) blijkt er een meer faciliterende rol te zijn geweest voor het organiseren van de sportactiviteit in de wijk en de dialoogavond. Er is weliswaar gereflecteerd, maar dit was in mindere mate. Een hiervoor mogelijke verklaring zou kunnen zijn, het ontbreken van een plan van aanpak voor de groep en de wijk, omdat er minder is gereflecteerd over uitdagingen en dilemma's in het alledaagse opvoeden (Kesselring, 2019). Het kan er ook mee te maken hebben dat vaders gewoonweg minder praten (minder reflectie)

en meer actie wilden ondernemen. Dit verklaart echter niet waarom beide wijkactiviteiten maar éénmalig zijn geweest.

De houding van de professional uit LR, lijkt een grote rol te hebben gespeeld, waardoor ZUS er wel in is geslaagd om andere opvoeders uit de wijk te betrekken en een *verbreding naar de wijk* heeft kunnen plaatsvinden. De professional kenmerkt zich door opvoeders meer ‘power’ te geven en door expliciet aandacht te geven aan de ‘olievlekwerking’ naar de wijk met een sterke focus op *participatie*, door gezamenlijk doelen voor de wijk te bedenken en uit te voeren (Forrester et al. 2019; Van Regenmortel, 2009; 2012). Dit betekent dat een combinatie van houding en faciliteren in alle fasen nodig blijkt om tot een goed functionerend empowerend wijknetwerk te komen.

Sterkte en limitaties

Een beperking van het huidige onderzoek komt voort uit de keuze voor diepte interviews achteraf, terwijl bijvoorbeeld observaties of interviews tijdens de bijeenkomsten ontbreken. Ook is de steekproef beperkt in omvang en niet uit alle wijken zijn opvoeders geïnterviewd, zodat de generaliseerbaarheid laag is en conclusies met voorzichtigheid gebruikt dienen te worden. Een andere beperking is dat de interviews niet specifiek zijn afgestemd op de rol van professional omdat deze betrekking hadden op twee andere onderzoeksvragen. Dit maakt dat citaten beperkt aanwezig zijn in hoeverre de professional precies empowerment heeft gestimuleerd, en dit niet duidelijk genoeg naar voren is gekomen.

Naast limitaties zijn er ook sterke punten aan het huidige onderzoek. De resultaten representeren de onderbelichte, in lijn met de transformatie, sterk veranderende rol van de professional en geven zodoende handelingsperspectieven om tussen de verschillende rollen en werkwijzen te wisselen zonder zich als expert op te stellen. Bovendien levert deze studie kennis op voor de praktijk van huidige en toekomstige professionals en daarmee voor de opleiding Social Work.

Implicaties

Met inachtneming van de limitaties en sterktes heeft deze studie verschillende implicaties voor de praktijk en vervolgonderzoek. Tijdens de wervingsfase dient de professional meer aandacht te besteden aan werving van kwetsbare opvoeders via *outreaching* werken. De sector van jeugdwelzijn kan belangrijke inzichten bieden als het gaat om *outreaching* werken omdat jeugdzorgwerkers zelf op zoek gaan en contact maken met kwetsbare jeugd en zij een goede afspiegeling bereiken van een doelgroep die uit zichzelf niet zo gauw hulp zal vragen (Oenen et al., 2011).

Daarnaast zouden professionals uit de WO kwetsbare opvoeders in de samenleving

kunnen bereiken via het netwerk van de andere opvoeders in de wijk. Het advies zou zijn om de WO te starten met een grotere groep opvoeders waar een mix van deelnemers in zijn vertegenwoordigd. Hiermee neemt de professional de regie tot welke fase nieuwe groepsleden mogen toetreden tot de WO en neemt mogelijk de kwetsbaarheid tegenover buitenstaanders van een netwerkgroep af. In de wervingsfase leidt de houding van de professional tot empowerment want er wordt meteen gestart met een *gelijkwaardige samenwerkingsrelatie* met de opvoeders wat een goede eerste stap is om empowermentsprocessen in gang te zetten. Voor wat betreft de faciliterende rol van de professional leidt vooral de procesmatige manier van werken op groepsniveau tot empowerment. Uit deze studie blijkt het *strategisch handelen*, waarbij er vooraf wordt nagedacht over de te ondernemen stappen, zoals wie er bij de WO kan worden betrokken en hoe de groep moet worden georganiseerd, tot empowerment.

Concluderend werkt de professional vanaf het begin van de WO aan een *partnerschap* met de groep en stelt zich door zijn houding, in alle fasen niet op als expert maar staat altijd naast de opvoeder. Enerzijds is de gelijkwaardige houding van de professional leidend geweest voor opvoeders waardoor ze zich, niet via de professional, maar juist via hun *eigen krachten en capaciteiten* versterkt voelden en empowermentsprocessen op individueel en groepsniveau plaatvonden. Anderzijds was de faciliterende rol van de professionals rol tijdens de reflectiefase het belangrijkste bij het inzetten van hulp- en steunbronnen op individueel-, groeps- en wijkniveau. Een combinatie van houding en faciliteren blijkt in alle fasen nodig om tot een goed functionerend empowerend wijknetwerk te komen. Tenslotte is de professional in staat geweest om tijdens dialoog- en reflectiefase opvoeders te laten spreken op basis van hun persoonlijke verhalen en ervaring terwijl de gewenste uitkomsten van de WO's niet vastlagen en juist hierdoor het proces van empowerment werd gestimuleerd en opvoeders een *persoonlijke ontwikkeling* doormaakten.

Referenties

- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., De Goede, M., Peters, V., & Van der Velden, T. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen, Nederland: Noordhoff Uitgevers.
- Bergsma, M. (2003). *Betrouwbaarheid en validiteit van kwalitatief georiënteerde operational audits. Methoden en technieken die de betrouwbaarheid en validiteit van kwalitatief georiënteerde audits waarborgen*. Rotterdam, Nederland: Erasmus Universiteit.
- Boeije, H. (2016). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Boumans, J. (2012). *Naar het hart van empowerment. Een onderzoek naar de grondslagen van empowerment van kwetsbare groepen*. Verkregen van www.movisie.nl
- Boumans, J. (2015). *Naar het hart van empowerment. Over de vraag wat werkt*. Verkregen van www.movisie.nl
- Brörmann, N. (2010). *Methodebeschrijving ABCD. Databank Effectieve sociale interventies*. Verkregen van www.movisie.nl
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Davelaar, M., Duyvendak, J.W., Foolen, J.M.W., Raspe, A., Sprinkhuizen, A.M.M., Tonkens, E., & Wild, J. de, (2002). *Wijken voor bewoners. Asses-Based Community Development in Nederland*. Verkregen van www.verwey-jonker.nl
- Davis, H., & Meltzer, L. (2007). *Working with parents in partnership. Working in Partnership through Early Support: distance learning text*. United Kingdom: Sure Start. Verkregen van https://dera.ioe.ac.uk/15598/1/working_with_parents_in_partnership.pdf
- Day, C. Michelson, D. Thomson, Penney, C., & Draper, L (2012). *Innovations in Practice: Empowering Parents, Empowering Communities: A pilot evaluation of a peer-led*

parenting programme. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 52-57. doi:

10.1111/j.1475-3588.2011.00619

Distelbrink, M., & Schöne, J. (2014). *Sociale Steun Stimuleren. Resultaten van de training Triple S in Hilversum en Heerhugowaard*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut. gevers.

DuBois, B., & Miley, K. (2005). *Social Work: an Empowering Profession*. Boston: Pearson Education.

Forrester, D., Killian M., Westlake, D., & Sheehan, L. (2019). Patterns of practice: An exploratory factor analysis of child and family social worker skills. *Child & Family Social Work*, 25(1), 1-10. doi: 10.1111/cfs.12664

Freire, P. (1980). *De pedagogie der onderdrukten*. Baarn: In den Toren/Anthos-boeken. (1e druk 1972).

Friele, R.D., Bruning, M.R., Bastiaanssen, I. L. W., Boer, R. de, Bucx, A. J. E.H., Groot, J.F. de...Hageraats, R. (2018). *Eerste evaluatie Jeugdwet. Na de transitie nu de transformatie*. Den Haag: ZonMw.

Gilsing, R., Jansma, A., & Schöne, J. (2017). *Eigen kracht ontleed: een praktijkgerichte verheldering*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Hermans, H.J.M., & Gieser, T. (2012). *Handbook of dialogical self theory*. New York, United States: Cambridge University Press.

Hermanns, J., Öry, F., & Schrijvers, G. (2005). *Helpen bij opgroeien en opvoeden: eerder, sneller en beter. Een advies over vroegtijdige signalering en interventies bij opvoeden en opgroei problemen*. Utrecht: Integrated Care.

Ince, D., & Schmidt, A. (2017). *Eigen kracht versterken jeugd en ouders*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Jacobs, G., Braakman, M., & Houweling, J. (2005). *Op eigen kracht naar gezond leven: empowerment in de gezondheidsbevordering; concepten, werkwijzen en onderzoeksmethoden*. Utrecht: Universiteit voor de Humanistiek.

- Jonker, M. (2015). Programmatheorie *De Wijkacademie Opvoeden*. Verkregen van www.stichtingbmp.nl
- Kelly, J. G., Ryan, A. M., Altman, B. E., & Stelzner, S. P. (2000). Understanding and changing social systems: An ecological view. In J. Rappaport, & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (p. 133–159). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_7
- Kesselring, M. (2019). Wijkacademies in beeld. Impressies van de Utrechtse Wijkacademies binnen het project *Gewoon Opvoeden Versterken*. Utrecht: Hogeschool Utrecht Kenniscentrum Sociale Innovatie, Lectoraat Jeugd.
- Kesselring, M., De Winter, M., Van Yperen, T., & Horjus, B. (2015). De pedagogische civil society in praktijk: Een studie naar de effecten van de activiteiten binnen het programma Allemaal Opvoeders. *Pedagogiek*, 35(3), 263–284.
doi:10.5117/PED2015.3
- Laffra, J., & Nikken, P. (2014). *Wat werkt bij het versterken van eigen kracht?* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Moritsugu, J., Vera, E., Wong F., & Duffy G. (2012). *Community Psycholog*. New York: Pearson Education. doi: 10.4324/9781315664712
- Moerbeek, S. (2017). Opvoeden is een gesprek. *Ontwikkelen van netwerken van ouders en jongeren rond het thema opvoeden. Cursusboek voor professionals*. Amsterdam: Stichting Bevordering Maatschappelijke Participatie.
- Oenen, S. van, Metz, J., Hoorik, I. van, Bakker, P.P., & Hilverdink, P. (2011). *De waarde van jeugdwelzijnswerk: een werkveldbeschrijving van het kinder-, tiener- en jongerenwerk*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Peterson, N. A., & Zimmerman, M. A. (2004). Beyond the Individual: Toward a Nomological Network of Organizational Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 34(1/2), 12-145. doi: 10.1023/B:AJCP.0000040151.77047.58

Regenmortel, T. van (2002). *Empowerment en Maatzorg. Een krachtgerichte psychologische kijk op armoede.* Leuven/Leusden: Acco.

Regenmortel, T. van (2008). *Zwanger van empowerment.* Een uitdagend kader voor sociale inclusie en moderne zorg, oratie. Eindhoven: Fontys Hogeschool Sociale Studies.

Regenmortel, T. van (2009). Empowerment in de geestelijke gezondheidszorg. *Neuron*, 14(8), 309-314.

Regenmortel, T. van (2009). Empowerment als uitdagend kader voor sociale inclusie en modern zorg. *Journal of social intervention: theory and practice*, 8(4), 22-42. doi: 10.18352/jsi.186

Regenmortel, T. van (2012). *Lexicon van empowerment.* *Maatwerk* 13, 15-18. doi: 10.1007/s12459-012-0032-6

RMO. (2012). *Alleviate and normalize. Towards a strong primary youth- and family care.* The Hague: RMO.

Sociaal Werk Nederland. *Landelijk Opleidingsdocument Sociaal Werk.* (2017). Verkregen van www.sociaalwerknederland.nl

Steenssens, K., & Van Regenmortel, T. (2013). *Grondslagen en uitdagingen voor het meten van empowerment.* Antwerpen: Vlaams Armoedesteunpunt.

Steenssens, K., & Van Regenmortel, T. (2014). *Empowerment-meetinstrumenten. Kritische reflectie op basis van theoretische grondslagen.* Antwerpen: Vlaams Armoedesteunpunt.

Vink, R., & Van den Toorn, J. (2019). *Denken over Eigen Kracht.* Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Vuorenmaa, M., Perälä, M-L., Halme, N., Kaunonen, M., & Åstedt-Kurki, P. (2015). Associations between family characteristics and parental empowerment in the family, family service situations and the family service system. *Child: Care, Health and Development*, 42(1), 25-35. doi: 10.1111/cch.12267

- Weille, K.L.H. (2012). *Parenthood and professional work with parents in neo-liberal times: The need for a subjunctive and dialogical approach*. Presentation given at the European 'Good Work' conference on the work of Richard Sennett. Convened by the University for Humanistic Studies.
- Winter, M. de (2017). De communicerende vaten van Jeugdzorg en samenleving. In S.A.M. Wijsbroek & M. de Winter, *Zorg voor jeugd is veelgevraagd. Over de rol van de jeugdprofessionals in een veranderend (ont)zorglandschap* (pp. 9-26). Openbare les op 17 december 2017. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Sociale Innovatie, Lectoraat Jeugd.
- Perkins, D. D., & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23, 569–579.
- Yperen, T. van (2016). Om eigen kracht aan te spreken in de jeugdzorg heb je beroepskrachten nodig. Geraadpleegd op www.socialevraagstukken.nl
- Zimmerman, M. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581–599.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport, & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.

Bijlage A

Projectomschrijving Utrechtse Wijkacademie

Landelijke en lokale inbedding

Als onderdeel van het landelijk programma *Wijkacademies Opvoeden en meer* en op initiatief van stichting Bevordering Maatschappelijke Participatie (BMP), worden drie Utrechtse Wijkacademies uitgevoerd binnen het project *Gewoon Opvoeden Versterken* (GOV) (Kesselring, 2019). Het project GOV wordt ontwikkeld en onderzocht door de Academische Werkplaats Transformatie Jeugd (AWTJ). Dit is een samenwerkingsverband waarin beleid, praktijk, onderzoek en onderwijs samenwerken aan het ontwikkelen van kennis voor het inhoudelijk vernieuwen van de jeugdhulp (Kesselring, 2019). Deze werkplaats beoogt een bijdrage te leveren aan het verbeteren en vernieuwen van de ondersteuning voor jeugdigen en gezinnen, zodat alle jeugdigen zo goed mogelijk kunnen meedoen en gezond en veilig kunnen opgroeien (Kesselring, 2019, p.8). Het lectoraat Jeugd van de Hogeschool Utrecht participeert in de AWTJ en doet onderzoek naar de activiteiten van de Wijkacademies. Het project *Gewoon Opvoeden Versterken* sluit aan bij de eerste drie transformatiedoelen van de jeugdhulp:

- 1) Ontzorgen, normaliseren en demedicaliseren
- 2) Uitgaan van eigen mogelijkheden
- 3) Beroep op gespecialiseerde zorg verminderen

De centrale vraag in dit onderzoek sluit het meest aan bij transformatiedoel 2 en luidt: *Op welke wijze zijn professionals, van methodiek Wijkacademie Opvoeden, in staat om empowerment te bewerkstelligen bij opvoeders?*

Drie Utrechtse Wijkacademies

Wijkacademies zijn erop gericht ouders toe te rusten om sociale contacten aan te gaan die zij als steunend ervaren bij het opvoeden en om actief aan de slag te gaan met opvoedvraagstukken die zij belangrijk vinden. De Utrechtse wijkacademies bestaan uit een kerngroep van ouders die, ondersteund door professionals, in gesprek gaan over opgroeien en opvoeden (Kesselring, 2019). Samen met andere wijkbewoners verkennen ze opvoedthema's in de wijk en bedenken ze creatieve manieren bij het bespreken en aanpakken van deze vraagstukken (Moerbeek, 2017; Kesselring, 2019). Daarmee fungeren zij volgens Moerbeek (2017) vooral als een soort denktank.

In de wijken LR, HR en KA ondersteunen twee professionals per wijk, zoals sociaal makelaars, opvoedadviseur, jeugdverpleegkundige en een jongerenwerker, de kerngroepen.

Een Wijkacademie GOV duurt 4 jaar waarvan de kerngroep bestaat uit gemiddeld 10 kerngroep leden, en komt maandelijks bij elkaar op bestaande locaties zoals een buurthuis of speeltuin. Het eerste half jaar staat in het teken van kennismakings- en introductiebijeenkomsten (Jonker, 2015). Vervolgens benoemen ze elk half jaar een thema dat ze in de wijk bespreekbaar willen maken (Moerbeek, 2017). De wijken LR en KA hebben alleen vrouwelijke opvoeders als deelnemers, HR heeft een vadergroep,

Ondersteuning door professionals

Voor het ondersteunen van een Wijkacademie hebben zeven professionals een cursus van tien bijeenkomsten gevolgd volgens de basisprincipes van ‘Opvoeden is een gesprek’, voortkomend uit de Wijkacademie Opvoeden. De Wijkacademie Opvoeden is een programma voor ouders, jongeren en anderen in de wijk die zich bezighouden met opvoeden (Moerbeek, 2017). Professionals hebben door middel van theorielessen, praktijkoefeningen en onderlinge uitwisseling geleerd hoe ze het gesprek tussen ouders kunnen stimuleren en hen kunnen helpen bij het op de agenda zetten van opvoedvraagstukken in de wijk zonder daarbij zelf de regie over te nemen (Kesselring, 2019; Moerbeek, 2017). Daarbij stelt de professional stelt zich niet op als opvoedexpert maar heeft wel verstand van groepsbegeleiding en processturing.

Professionals binnen de Wijkacademie worden aangestuurd volgens de principes van *transformatisch* en *dialogisch* leren (Jonker, 2015). Dit houdt in dat de opvoeder in gesprek gaat op basis van *gelijkwaardigheid* partner met een eigen visie over opvoeding. Om het gesprek op gang te brengen wordt *programmatisch* gewerkt. Dit houdt in dat in elke fase vragen centraal staan die aan de hand van verschillende werkvormen besproken worden. Daarnaast wordt er *integraal* gewerkt. Hieronder wordt verstaan; het leggen van verbanden tussen verschillende niveaus: het individu, de groep en de wijk (Jonker, 2015). Voor alle werkvormen geldt dat ze persoonlijke verhalen op individueel niveau uitlokken die van elkaar verschillen maar waarin ook gedeelde thema's in de groep ontstaan en zichtbaar worden (Kesselring, 2019; Moerbeek, 2017). Professionals expliciteren gedeelde thema's op groepsniveau en vertalen deze naar een concrete activiteit of product om deze vervolgens in te zetten op wijkniveau.

Uitgangspunten van de werkwijze

Het project gaat uit van *empowerment* en *sociaal kapitaal* met als doel het versterken van de *pedagogische civil society* (PCS) (Jonker, 2015). *Empowerment* verwijst naar de mogelijkheden van opvoeders om zelf invloed uit te oefenen op het opgroei- en opvoedklimaat in de wijk (Kesselring, 2019). Het doel van de Wijkacademie is het versterken

van het contact tussen (mede)opvoeders waarmee je het *sociaal kapitaal* vergroot en tegelijkertijd de PCS versterkt om de acties die men gezamenlijk onderneemt (Kesselring, 2019). De lange termijn (distaal) doelen van de Wijkacademie zijn: (Jonker, 2015, p.15).

- a) Ouders hebben het vermogen (competenties en zelfvertrouwen) om met anderen verbindingen aan te gaan die ondersteunend zijn bij de opvoeding.
- b) Er zijn structuren in de wijk die ouders faciliteren in het aangaan van verbindingen met anderen.

In de wijkacademie Opvoeden worden de ouders gezien als gelijkwaardige partners. *Dialog* in de kerngroepen maakt persoonlijke en gezamenlijke *reflectie* mogelijk op uitdagingen en dilemma's in het alledaagse opvoeden (huidige situatie) en op doelen en wensen (gewenste situatie) ten aanzien van deze opvoedvraagstukken. Op basis van deze reflectie, ontwikkelen de kerngroepen een plan van aanpak (*actie*) om de gewenste veranderingen in het opgroei- en opvoedklimaat bespreekbaar te maken en uiteindelijk samen met andere wijkbewoners en – organisaties te realiseren (Kesselring, 2019, p.11).

De belangrijkste uitgangspunten bij de werkwijze van de wijkacademies zijn:

1. *Dialog*: het is belangrijk dat ouders elkaar ontmoeten om te spreken over kernvragen rondom opvoeden.
2. *Reflecteren op opvoeding*: wanneer ouders – op basis van hun eigen levensverhalen en ervaringen – met elkaar spreken over opvoeden, zullen zij van elkaar leren en nieuwe inzichten opdoen.
3. *Actie*: wanneer ouders in de wijk hun zelfgekozen thema's onder de aandacht brengen, ontwikkelen zij zelfvertrouwen en vergroten zij hun netwerk.
4. *Gelijkwaardigheid*: voor empowerment van ouders is het nodig dat de professional het proces binnen de Wijkacademie Opvoeden faciliteert en zelf geen opvoedkundige norm uitdraagt.