



Funded by  
the European Union

KA2 STRATEGISCH SAMENWERKINGSPROJECT

“Terug naar normaal:  
Samen voor gezondheid en welzijn”

Nr. 2021-1-LT01-KA220-ADU-000025964

Educatief programma  
"Terug naar normaal: levensvaardigheden  
voor gezondheid en welzijn"

## Inhoud

<b>Inleiding</b>	<b>3</b>
<i>Analyse van de onderwijsbehoeften</i>	3
<i>Seniorenbewoners</i>	
<i>Jongvolwassenen</i>	10
<i>Elementen van innovatie</i>	10
<b>Deel 1. Theoretische achtergrond en methodologie</b>	<b>12</b>
<i>Digitale storytelling</i>	12
<i>Storytelling en traumaverwerking</i>	13
<i>Narratieve therapie</i>	14
<i>Veerkracht opbouwen tijdens een crisis</i>	15
<b>Deel 2. Vaardigheden en competenties voor herstellingsvermogen</b>	<b>17</b>
<i>Kritisch denken</i>	18
<i>Aanpassingsvermogen</i>	18
<i>Zelfbewustzijn</i>	18
<i>Reflectief leren</i>	18
<i>Samenwerking</i>	19
<b>Het beoordelen van de veerkrachtcompetenties</b>	<b>19</b>
<i>Soorten beoordelingen</i>	20
<i>De doelen van beoordeling</i>	20
<b>Deel 3. Educatieve hulpmiddelen en technieken</b>	<b>22</b>
<i>Hulpmiddelen voor digitale storytelling</i>	22
<i>Instructie ontwerptabel</i>	22
<i>Hulpmiddelen voor narratieve therapie</i>	26
<i>Veelgebruikte technieken</i>	27
<i>Vragen die storytelling stimuleren</i>	28
<i>Oefening 1: Mijn Corona-verhaal</i>	28
<i>Oefening 2: Negatieve ervaring in kaart brengen</i>	29
<b>Referenties</b>	<b>31</b>

## Inleiding

De wereldwijde Covid-19 gezondheidscrisis heeft iedereen zwaar getroffen. Hoe snel de situatie ook zal verbeteren, de enorme verliezen aan levens en gezondheid en de verstoring van de dagelijkse sociale en fysieke activiteit hebben op lange termijn schade toegebracht aan de fysieke en psychische gezondheid van de EU-burgers. Veel EU-burgers lijden onder de langetermijngevolgen van de Corona-crisis, waaronder de drastische beperking van onze fysieke en sociale activiteiten; het missen van contacten met onze dierbaren en het niet kunnen rouwen om degenen die alleen op de intensive care afdelingen van de Corona-ziekenhuizen zijn overleden.

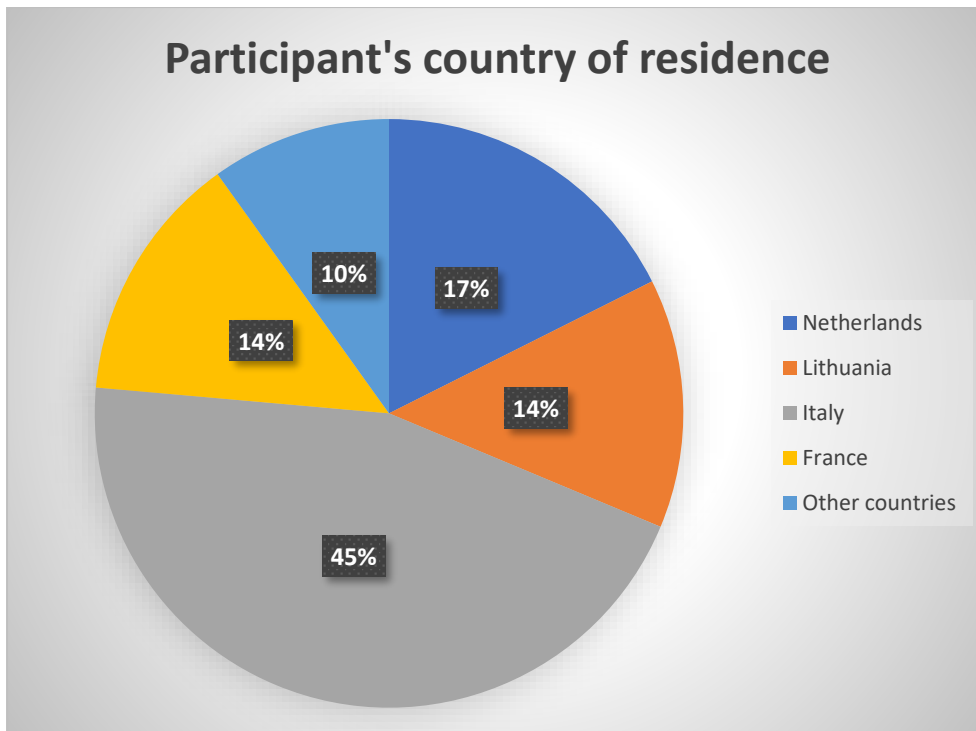
Volgens de recente Eurofund-enquête werden alle EU-landen negatief beïnvloed door de pandemie. In het voorjaar van 2021 was er in de meeste sociale groepen een algemene toename van negatieve gevoelens, angst, eenzaamheid en depressie. Een toename van depressieve gevoelens werd vooral geregistreerd bij jongere groepen; 64% van de jongvolwassenen (18-34 jaar) loopt het risico op een depressie, terwijl de grootste toename van eenzaamheid werd geregistreerd bij ouderen.

We moeten zo snel mogelijk op deze aanhoudende crisis reageren om meer negatieve gevolgen in de toekomst te voorkomen. Uit de vorige sociale crises is bekend dat het niet genoeg is om de onmiddellijke gevolgen te verkeren, levens te redden en de infrastructuur te herstellen. Het genezingsproces omvat het delen van ervaringen met verlies en verdriet en het opbouwen van veerkracht en positief denken. Dit proces begint met het erkennen van negatieve ervaringen. Proberen het verleden te vergeten zonder het te analyseren, is een recept voor posttraumatische stressstoornis en meer negatieve gezondheids- en sociale gevolgen in de toekomst.

Het volwasseneneducatieprogramma "Terug naar normaal: Levensvaardigheden voor gezondheid en welzijn" heeft tot doel gedragsvaardigheden en -competenties te ontwikkelen om om te gaan met alledaagse stress en de negatieve gezondheidsgevolgen op lange termijn van de Covid-19-crisis. We streven ernaar de gezondheid en het welzijn te verbeteren van de meest kwetsbare sociale groepen die lijden onder de langetermijngevolgen van Covid-19, waaronder jongvolwassenen en senioren.

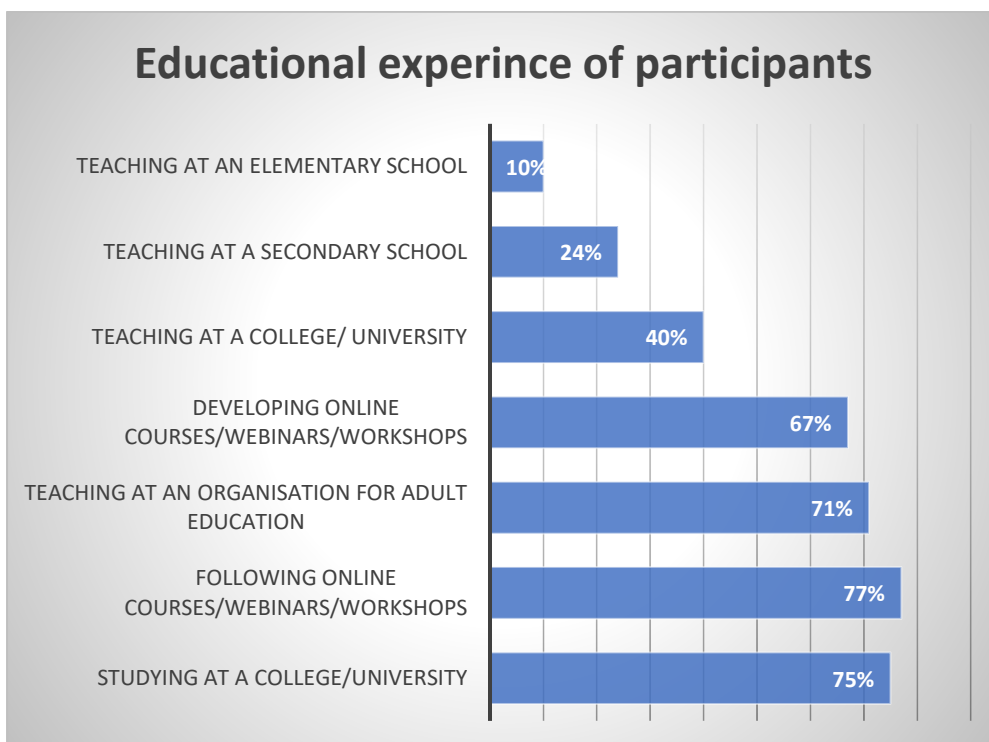
### *Analyse van de onderwijsbehoeften*

Om de behoeften te analyseren van studerende volwassenen die lijden onder de langetermijngevolgen van COVID-19, is het onderzoek uitgevoerd onder 70 volwasseneneducatie uit 8 EU-landen. De meeste deelnemers kwamen uit Italië, Nederland, Litouwen en Frankrijk (zie figuur 1).



**Figuur 1.** Land van herkomst van de deelnemers

Deelnemers waren ervaren docenten. De meesten van hen hadden ervaring in het volwassenenonderwijs, middelbaar en hoger onderwijs en het ontwikkelen van onlinecursussen (zie figuur 2).

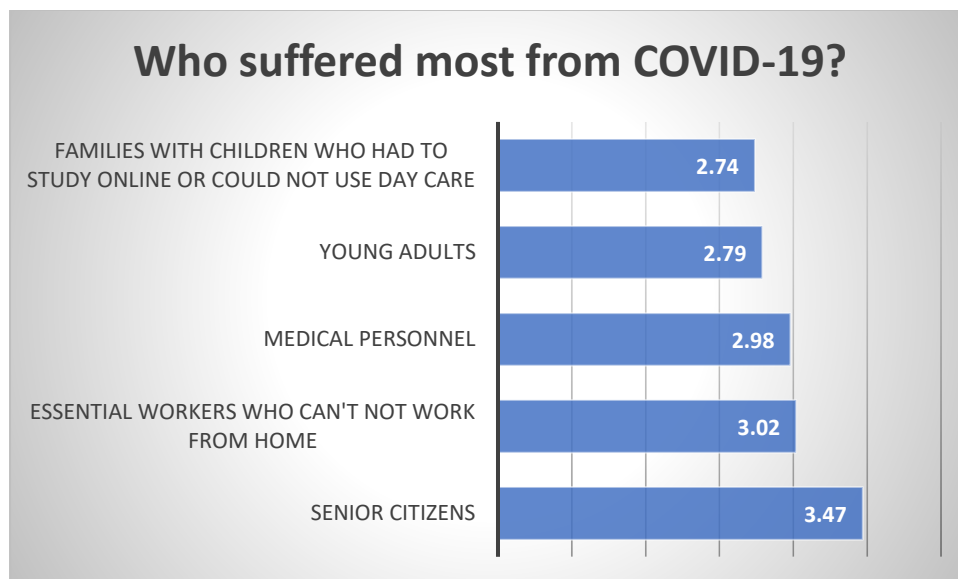


**Figuur 2.** Leerervaringen van de deelnemers

Deelnemers werden gevraagd eerst te vergelijken welke sociale groepen het meest leden onder de langetermijnevolgen van COVID-19. De resultaten geven aan dat senioren worden

gezien als de groep die het meeste geleden heeft, gevolgd door essentiële medewerkers en medisch personeel (zie figuur 3). Gezinnen met kinderen en jongvolwassenen worden door volwassen docenten gezien als de groepen die relatief minder last hebben van de gevolgen van Corona. Wel zijn er drie groepen aangewezen onder jongvolwassenen die mogelijk ernstiger worden getroffen door de COVID-regelgeving. In deze groepen zijn onder andere:

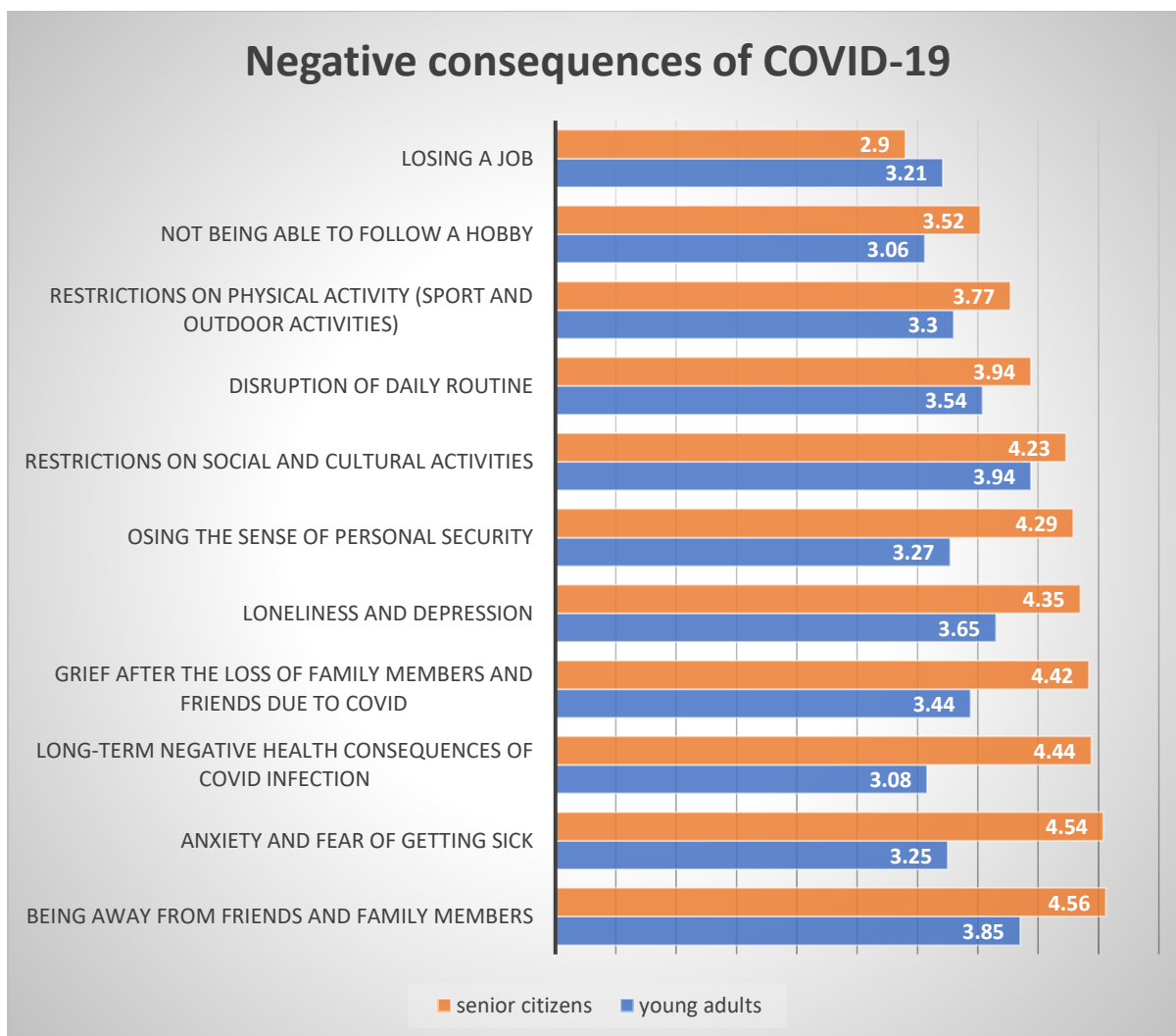
- Universiteitsstudenten,
- Expats en internationale studenten die tijdens de quarantaine hun thuisland niet konden bezoeken,
- Jongvolwassenen die lijden aan speciale aandoeningen (zoals ADHD of emotionele stoornissen).



**Figuur 3.** Sociale groepen die het meest werden getroffen door de negatieve gevolgen van COVID-19 (gemiddelde beoordeling op de 5 puntenschaal van 1= het minst geleden tot 5=het meest geleden)

Bij het vergelijken van specifieke negatieve gevolgen van COVID-19 voor twee doelgroepen van ons project, senioren en jongvolwassenen, ontdekten de deelnemers dat voor senioren de meest negatieve ervaringen waren: weg zijn van vrienden en familieleden, spanning en angst om ziek te worden, lange-termijn negatieve gevolgen voor de gezondheid van de Covid-infectie zelf, en verdriet na het verlies van familieleden en vrienden als gevolg van Covid (zie figuur 4). Deelnemers noemden ook obesitas en toename van alcoholgebruik, vertragingen bij gezondheidsscreeningstests en het niet kunnen zien opgroeien van kleinkinderen vanwege de veiligheidsregels.

Voor jongvolwassenen waren de meest negatieve ervaringen beperkingen in sociale en culturele activiteiten, weg zijn van vrienden en familieleden, eenzaamheid en depressie (zie figuur 4). Sommige deelnemers noemden ook een gebrek aan privacy en vertragingen bij het bereiken van educatieve en professionele mijlpalen, zoals academische diploma's, stages en professionele vooruitgang.

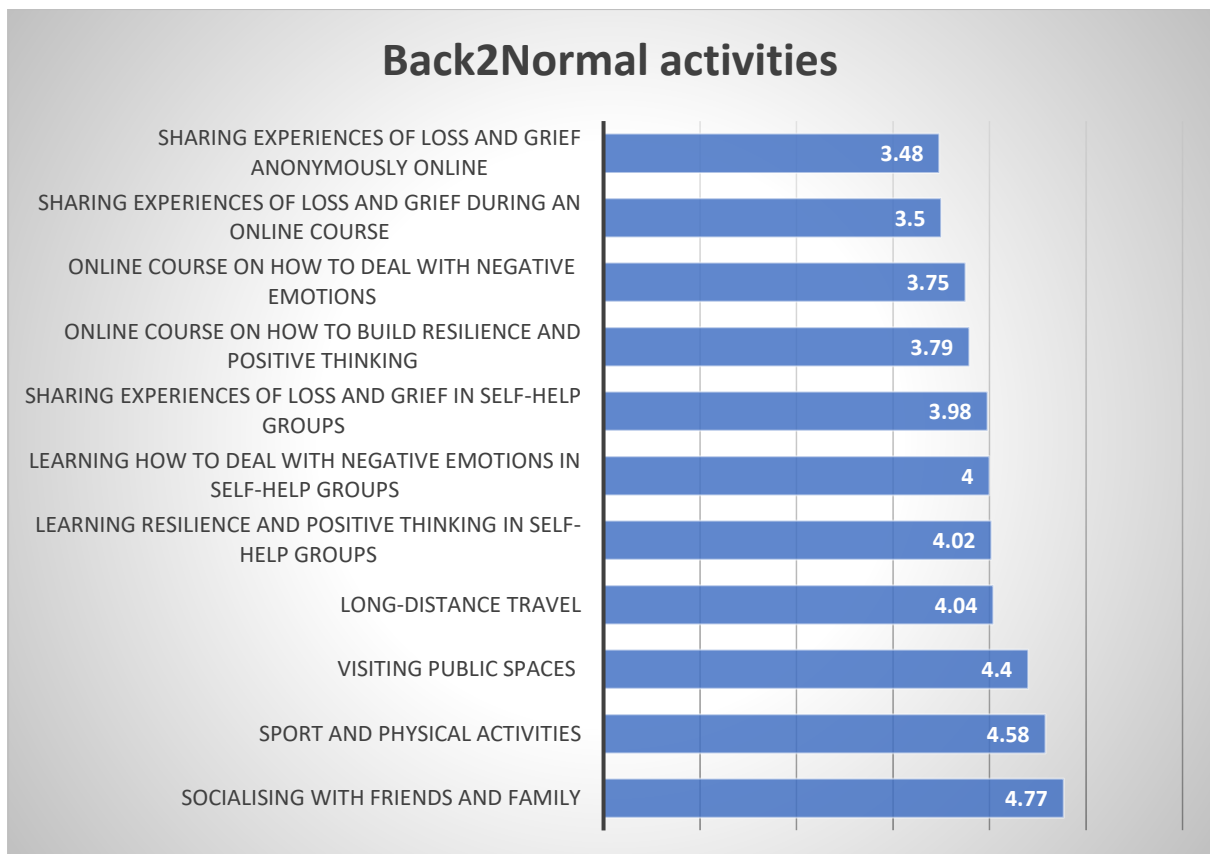


**Figuur 4.** Negatieve gevolgen van COVID-19 voor senioren en jongvolwassenen (gemiddelde beoordeling op de 5-puntsschaal van 1=niet belangrijk tot 5=zeer belangrijk)

Volgens de deelnemers zijn de belangrijkste activiteiten die kunnen helpen om de negatieve gevolgen van de Covid-19-crisis voor gezondheid en welzijn te verminderen, sociale contacten met vrienden en familie, het bezoeken van openbare ruimtes (restaurants, musea, theaters, bibliotheken) en sport- en fysieke activiteiten (binnen en buiten) (zie figuur 5). Onder leerzame activiteiten die zouden kunnen helpen de negatieve gevolgen van Corona te verminderen, werden de volgende het vaakst genoemd:

- Leren om veerkracht en positief denken op te bouwen in zelfhulpgroepen;
- Leren omgaan met negatieve emoties (angst, verdriet, eenzaamheid) in zelfhulpgroepen;
- Het delen van ervaringen met verlies en rouw in zelfhulpgroepen.

Het volgen van een online cursus over veerkracht, positief denken en emotioneel management, evenals het online delen van negatieve emoties bleek minder effectief, wat begrijpelijk is na twee jaar beperkingen op alle andere activiteiten.



**Figuur 5.** Activiteiten die nodig zijn om de negatieve gevolgen van Covid-19 te verminderen (gemiddelde beoordeling op 5-puntsschaal van 1=niet belangrijk tot 5=uiterst belangrijk)

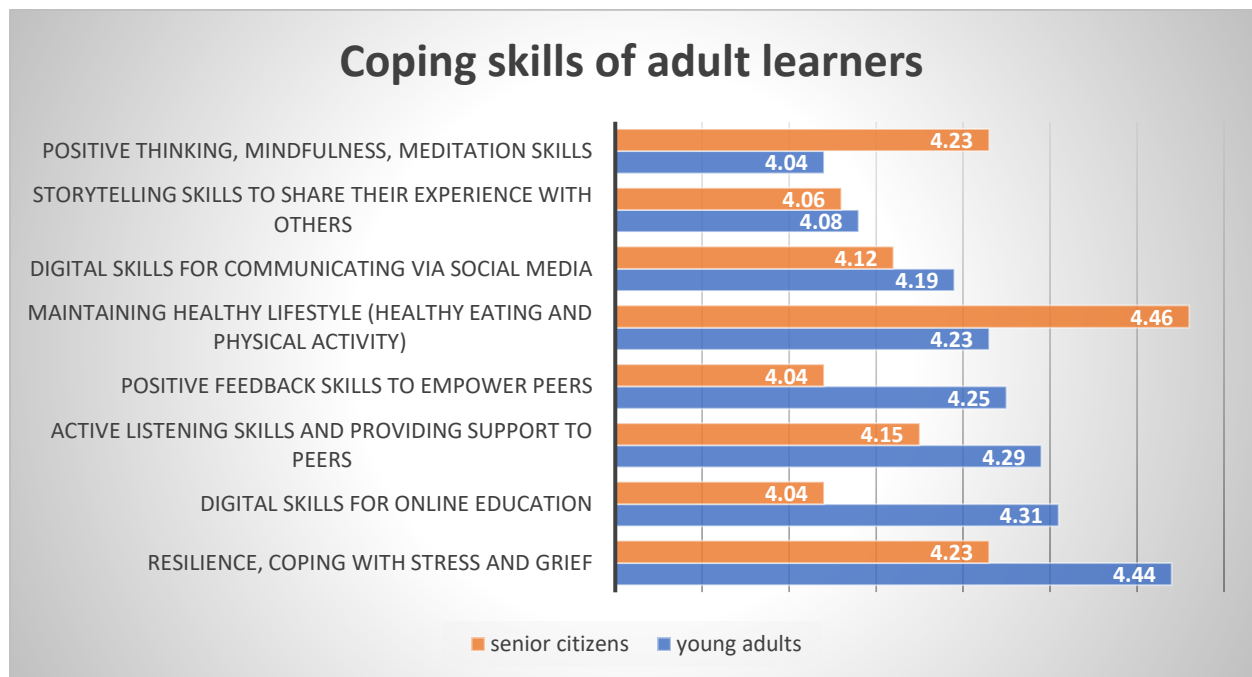
Onder de vaardigheden die senioren moeten ontwikkelen om met de langetermijneffecten van Corona om te gaan, noemden volwassenen docenten het handhaven van een gezonde levensstijl (gezond eten en lichaamsbeweging); veerkracht, omgaan met stress en verdriet, positief denken, mindfulness en meditatievaardigheden. Voor jongvolwassenen zijn de belangrijkste vaardigheden volgens volwassen docenten ook weerbaarheid, omgaan met stress en verdriet, digitale vaardigheden voor onlineonderwijs en, verrassend genoeg, actief luisteren en ondersteuning bieden aan leeftijdsgenoten (zie figuur 6).

De deelnemers werden ook gevraagd om het belang te beoordelen van verschillende capaciteiten, kennis en vaardigheden voor docenten in het volwassenenonderwijs bij het helpen van studerende volwassenen die lijden onder de langetermijneffecten van Corona. De volgende vaardigheden werden als belangrijkste genoemd (zie figuur 7):

- Digitale vaardigheden voor onlineonderwijs en communiceren via sociale media;
- Actief luisteren en ondersteuning bieden aan studerende volwassenen;
- samen nieuwe oplossingen kunnen bedenken en deze delen met studerende volwassenen;
- Praktische kennis van psychologische hulpmiddelen en stappen die nodig zijn om veerkracht op te bouwen.

Sommige deelnemers noemden ook reflectieve vaardigheden: zich bewust zijn van de eigen moeilijkheden en behoeftes.

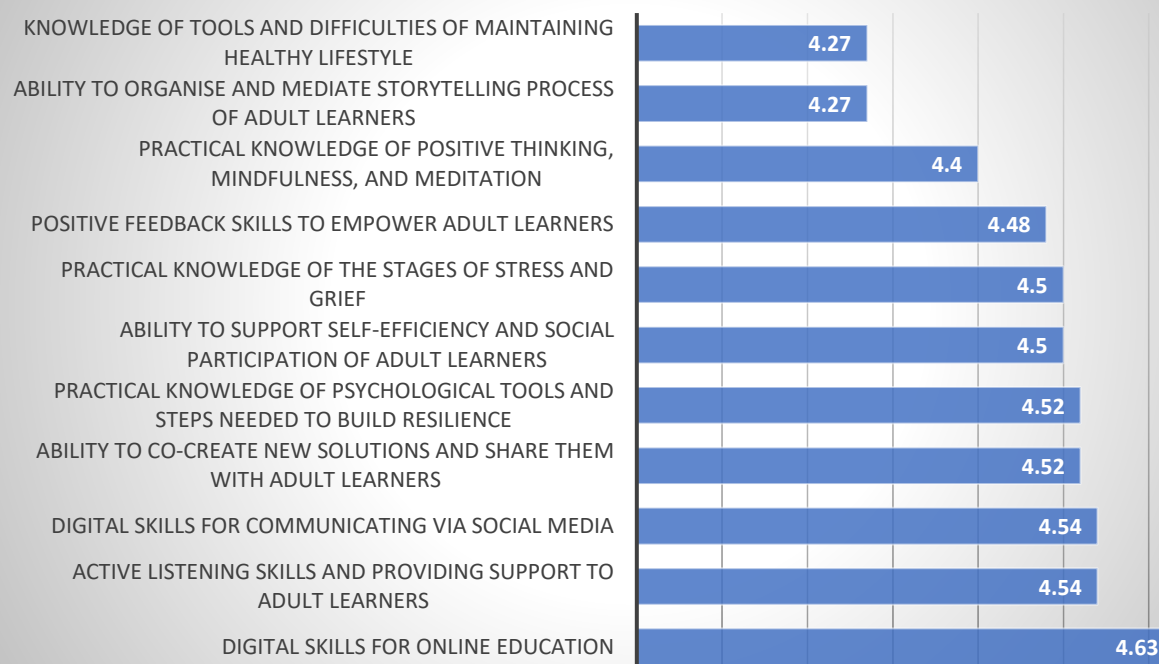
Uit de resultaten van de analyse blijkt dat veerkracht wordt gezien als een van de belangrijkste manieren om de negatieve gevolgen van COVID-19 voor onze beide doelgroepen het hoofd te bieden. Het opbouwen van veerkracht wordt geëvalueerd als een belangrijk doel voor activiteiten in het volwassenenonderwijs, een van de belangrijkste coping vaardigheden voor beide doelgroepen, en als een belangrijke professionele vaardigheid voor docenten in het volwassenenonderwijs zelf. Daarom moeten we veerkracht centraal stellen in beide project uitkomsten: een programma voor volwasseneneducatie en open onlinecursus voor jongvolwassenen en senioren die lijden onder de negatieve gevolgen van de Covid-19-crisis.



**Figuur 6.** Vaardigheden die senioren en jonge volwassenen nodig hebben om met de negatieve gevolgen van COVID-19 om te gaan (gemiddelde beoordeling op een 5 puntenschaal van 1=niet belangrijk tot 5=zeer belangrijk)



## Professional skills of adult educators



**Figuur 7.** Professionele vaardigheden die docenten in het volwassenenonderwijs nodig hebben om studerende volwassenen te helpen die lijden onder de negatieve gevolgen van COVID-19 (gemiddelde beoordeling op een 5-puntsschaal van 1=niet belangrijk tot 5=uiterst belangrijk)

Op basis van de analyse van de onderwijsbehoeften van verschillende doelgroepen, zal het programma zich richten op twee belangrijke doelgroepen:

1. Oudere burgers die lijden onder de beperkingen van sociale activiteiten en het gebrek aan contact met hun vrienden en familie, en
2. Jongvolwassenen die lijden aan verstoring van hun dagelijkse fysieke en sociale activiteiten.

### *Senioren*

Ouderen worden beschouwd als de groep die het meest lijdt onder de gevolgen van Covid-19, zowel fysiek als psychisch. Covid-19 is het virus dat het meest dodelijk was voor ouderen en fysiek kwetsbare mensen. Om ze te beschermen, leggen de regeringen van alle EU-landen de strengste beperkingen op het verkeer en de sociale activiteiten van ouderen. In veel bejaardentehuizen was bezoek van familieleden verboden en werden andere sociale contacten beperkt. Het meest pijnlijke voor ouderen en hun familieleden was het oplopen van het virus en in quarantaine worden geplaatst, hun dierbaren niet kunnen ondersteunen, geen afscheid kunnen nemen van hun dierbaren die leden en stierven aan Covid-19 of de gevolgen ervan.

De meest verwoestende mentale gevolgen voor ouderen waren verslechtering van hun fysieke en mentale toestand door gebrek aan sociale en fysieke activiteit, voortdurende angst voor hun eigen leven en dat van hun vrienden en familieleden en de verstoring van de sociaal aanvaardbare vormen van rouw voor overleden familieleden (vanwege de beperkingen voor ziekenhuisbezoeken en openbare begrafenissen).

Ouderen hebben veel steun nodig om weer normaal te worden - zowel van hun familie, hun verzorgers en maatschappelijke medewerkers als van opvoeders voor volwassenen die met deze leeftijdsgroep werken.

### *Adolescenten*

Jongvolwassenen ervaren verlies en isolatie vaak exponentieel. Ze zijn een belangrijke groep die lijdt onder de gevolgen van Covid-19, maar ze worden vaak als minder serieus beschouwd in vergelijking met andere groepen.

Tijdens de Covid-19-crisis staat ook hun wereld op zijn kop. En hoewel we de realiteit van het verlies dat ze hebben ervaren niet kunnen veranderen, kunnen onze inspanningen om ze te zien en hun unieke perspectief te erkennen, het genezingsproces helpen.

In de tijden van de Covid-19-crisis was een van de meest uitdagende taken voor jongvolwassenen het vinden van iemand die echt wilde luisteren. Jongvolwassenen hebben de last om beïnvloed te worden door de reacties van andere overlevende familieleden. Hoewel ze overweldigd zijn door hun eigen gevoelens, proberen ze vaak andere gezinsleden te beschermen door hun eigen problemen en angsten te verbergen.

Hoewel verhalen genezing kunnen bevorderen en het leven kunnen verbeteren, hebben ze ook het vermogen om mensen te verdelen en relaties te beschadigen wanneer bepaalde stemmen niet worden erkend. Jongvolwassenen kunnen tekenen van verdriet vertonen die begrijpelijk zijn (onder andere verdriet, depressie, prikkelbaarheid, eenzaamheid, sociale terugtrekking, piekeren, angst en slaapproblemen) en deze reacties worden beïnvloed door tal van beïnvloedende factoren zoals leeftijd, geslacht, zelfrespect, gezinsomgeving en kennis van verdriet. Jongvolwassenen ervaren vaak woede, depressie en schuldgevoelens, die worden versterkt door slechte communicatie in het gezin en isolatie van leeftijdsgenoten. Het komt echter ook vrij vaak voor dat ze moeite en frustratie ervaren bij het verwoorden van hun behoeften.

### *Elementen van innovatie*

1) Het programma heeft als doel om het probleem op te lossen dat voorheen niet bestond: de gevolgen van de wereldwijde gezondheids crisis voor gezondheid en welzijn. Het reageert op een aanhoudende crisis om in de toekomst nog meer negatieve gevolgen te voorkomen. Omgaan met de onmiddellijke gevolgen van een crisis is niet genoeg. Genezing begint met het delen van ervaringen van verlies en verdriet en het opbouwen van weerkracht en positief denken. Het verleden proberen te vergeten zonder het te analyseren, is een bekend recept voor posttraumatische stressstoornis en toekomstige crisis.

2) We combineren de behoeften van de twee doelgroepen die lijden onder de langetermijneffecten van Covid-19: jongvolwassenen en senioren. Deze twee groepen lijden onder de beperkingen op fysieke en sociale activiteiten die door de lockdown werden opgelegd, maar ze hadden verschillende uitdagingen: senioren missen de digitale vaardigheden om sociale media en telecommunicatieapparatuur te gebruiken voor sociale communicatie, terwijl jongvolwassenen weerkracht en stressbestendigheid missen, omdat ze nog niet eerder serieuze moeilijkheden hebben meegemaakt. Deze twee groepen kunnen elkaar helpen bij het ontwikkelen van coping strategieën en weerkrachtvaardigheden.

3) Innovatieve niet-formele leermethodologie op basis van storytelling zal worden gebruikt om traumatische ervaringen te delen, om een mogelijkheid te creëren voor psychologische ondersteuning door leeftijdsgenoten, om het genezingsproces op gang te brengen en om zelfeffectiviteit op te bouwen, waardoor het een basis wordt voor het opbouwen van stressbestendigheid. We zullen de methode van participatief leren ontwikkelen om de kwetsbare groepen en individuen te betrekken en in staat te stellen om hun ervaringen te delen, elkaar te ondersteunen en om samen nieuwe psychologische hulpmiddelen te creëren om met stress en verlies om te gaan.

De programmamethodiek omvat niet-formele storytelling-methodologie, inclusief digitale storytelling, en de elementen van narratieve therapie, inclusief actief luisteren en empathie.

## Deel 1. Theoretische achtergrond en methodologie

### *Digitale storytelling*

Onderzoek heeft een reeks voordelen aangetoond die verband houden met het gebruik van digitale storytelling als een pedagogisch hulpmiddel (Paolini, & Sabiescu, 2009; Lisenbee & Ford, 2018; Yuksel, Robin, & Mcneil, 2010).

De belangrijkste voordelen zijn:

- Consolidatie van kennis en vaardigheden
- Verhoogde leermotivatie
- Verhoogde digitale geletterdheid
- De mogelijkheid om authentieke verbindingen met andere leerlingen te maken
- De mogelijkheid om ervaringen uit te wisselen en daarop te reflecteren

Digitale Storytelling werd begin jaren negentig voor het eerst geïntroduceerd door Joe Lambert. Lambert herkende de kracht van digitale technologie en zag het transformatief potentieel ervan. Digitale storytelling is gebruikt als een hulpmiddel om mensen een stem te geven om verhalen te vertellen over identiteit, familie, relaties, gemeenschap, gezondheid, genezing, plaats, het milieu, over werk, sociale rechtvaardigheid en mensenrechten.

Digitale storytelling kan worden gedefinieerd als een combinatie van het vertellen van verhalen met een mix van digitale media, waaronder tekst, afbeeldingen, opgenomen audio- en videovertelling, samengevoegd met behulp van computersoftware, om een verhaal te vertellen dat gewoonlijk rond een specifiek thema of onderwerp draait en vaak een bepaald standpunt omvat.

Digitale verhalen zijn relatief kort (tussen 2 en 10 minuten) en kunnen worden bekeken op een computer of ander apparaat dat videobestanden kan afspelen.

Ze kunnen een effectief hulpmiddel zijn voor docenten in het volwassenenonderwijs en studerende volwassenen (Robin, 2006). Ze zijn ook nuttig bij het ontwikkelen van 21e-eeuwse vaardigheden, zoals digitale geletterdheid, technologische geletterdheid, visuele geletterdheid en informatiegeletterdheid (Brown, Bryan, & Brown, 2005).

Sommige digitale verhalen zijn op video gebaseerd; andere zijn gebaseerd op foto's en weer andere op tekenfilms en hebben een wisselende duur. Sommige zijn geschreven; anderen worden gesproken, terwijl sommige meerdere mediaformaten bevatten (Ribeiro, 2015).

Digital storytelling is een effectief instructiemiddel voor docenten en een effectief leermiddel voor leerlingen (Robin, 2006). In het volwassenenonderwijs wordt het gebruikt om lerende volwassenen te betrekken en te motiveren (AlKhayat, 2010; Campbell, 2012) en om lesgeven en leren te ondersteunen in zowel op vaardigheden gebaseerde als op kennis gebaseerde

onderwerpen, waaronder kritisch denken (Yang & Wu, 2012) en digitale geletterdheid (Pardo, 2014).

### *Storytelling en traumaverwerking*

Het proces van het creëren en delen van verhalen is een transformationeel hulpmiddel voor het opbouwen van veerkracht. De laatste tijd is narratief naar voren gekomen als een belangrijk concept bij het omgaan met trauma.

Gezondheidsonderzoekers maken steeds meer gebruik van digitale verhalen om het creëren en delen van verhalen met een wereldwijd publiek te vergemakkelijken. Deze opkomende onderzoeksbenadering maakt het mogelijk voor deelnemers om hun gedachten en gevoelens te uiten met behulp van een vertrouwd platform dat het creëren van persoonlijke verhalen makkelijker maakt. Het communiceren van ervaringen, gedachten en gevoelens kan deelnemers sterker maken in de context van zeer uitdagende levenservaringen. Het participatieve karakter van digitale verhalen maakt een hele effectieve aanpak mogelijk voor het bevorderen van de psychosociale gezondheid en het welzijn van deelnemers, het ophelderen van rijke verhalende gegevens en het onthullen van verborgen verhalen.

Nieuwe digitale technologieën die video, fotografie en audio gebruiken, vergroten de manieren waarop we verhalen voor genezing kunnen bedenken, creëren en delen. Digitale storytelling heeft een aanzienlijk potentieel om een gesprek op gang te brengen over kwesties die urgent en zorgwekkend zijn voor onderzoeksdeelnemers. Het gezamenlijk creëren van verhalen van patiënten, samen met gezondheidswerkers, is bijvoorbeeld gunstig voor leren en heling.

Voor mensen die lijden onder de langdurige gevolgen van Covid-19, vindt rouw vaak plaats door het vertellen van verhalen over hun eigen unieke ervaring. Narratieve middelen stelden rouwende mensen in staat de waarde van hun perspectieven te erkennen en op een bevestigende manier opnieuw in het leven te stappen, beperkende scripts voor "gepaste" rouw af te wijzen en nieuwe te co-creëren die trouw aan hun eigen ervaring aanvoelden. Storytelling-praktijken helpen om legitimiteit te herkennen en vertrouwen te krijgen in het delen van je verhaal en het vormgeven van je ervaring.

De mogelijkheid erkennen om de structuur van een normaal leven na de crisisperiode te herstellen houdt in dat de traumatische ervaringen worden erkend. Onze verhalen vertellen vormt onze identiteit, onze waarden, onze herinneringen en onze ervaringen. In het midden van een crisis kan het creëren van betekenisvolle verhalen die met anderen kunnen worden gedeeld ons helpen om na te denken over onze ervaringen en ervan te leren. Kellas (2018) merkt op dat gedeelde verhalen vertellen over een trauma verband houdt met positieve resultaten, zoals verbeterd functioneren, groter aanpassingsvermogen en meer ondersteuning binnen de gemeenschap. Storytelling is dus van groot belang voor het individuele welzijn.

Bovendien wordt weerkracht geconstrueerd in relatie met anderen, in plaats van als gevolg van iemands interne verwerking van traumatische gebeurtenissen (Buzzanell, 2010). Door hun verhalen te delen, nemen individuen deel aan processen van het bevorderen van veerkracht,

waaronder het creëren van nieuwe normen, het bevestigen van identiteit, leren vertrouwen op communicatienetwerken, gevoelens legitimeren en positieve stappen vooruit volgen. Echte gesprekken, waarin de verschillende stemmen worden erkend, gerespecteerd en geïntegreerd in het gemeenschappelijke verhaal, zijn een nuttig instrument om individuen, gezinnen en gemeenschappen te helpen de Covid-19-crisis te doorstaan.

### *Narratieve therapie*

We gebruiken verhalen om anderen te informeren, verbinding te maken via gedeelde ervaringen, te zeggen wanneer we pijn voelen en onze gedachten en gevoelens op een rijtje te zetten. Verhalen ordenen onze gedachten, helpen ons betekenis en doel te vinden, en vestigen onze identiteit in een verwarrende en soms eenzame wereld.

Verhalen helpen mensen te begrijpen wat er in hun leven gebeurt, wat er is gebeurd, hoe het is gebeurd, en wat het allemaal betekent. Op die manier bieden verhalen mogelijkheden voor een zinvoller leven en relaties. Wanneer mensen afstand nemen van hun traumatische ervaringen, worden ze zich bewust van hoe ze een betere toekomst kunnen maken. Door deze afstand te creëren, vinden mensen de kans op een zinvoller leven.

Narratieve therapie speelt in op onze neiging tot verhalen vertellen. Het doel is om kansen voor groei en ontwikkeling te ontdekken, betekenis te vinden en onszelf beter te begrijpen door verhalen te vertellen. Narratieve therapie is een methode om mensen te begeleiden naar genezing en persoonlijke ontwikkeling met behulp van de verhalen die we onszelf en anderen vertellen.

Narratieve therapie is in de jaren tachtig ontwikkeld door Michael White en David Epston (White, 2015). Het is gebaseerd op de volgende principes:

1. De werkelijkheid is sociaal geconstrueerd; onze interacties en dialoog met anderen hebben invloed op de manier waarop we de werkelijkheid ervaren.
2. De werkelijkheid wordt beïnvloed door en gecommuniceerd via taal.
3. Verhalen en verhalen die begrepen kunnen worden, helpen ons onze realiteit te ordenen en in stand te houden, helpen ons onze ervaringen te begrijpen.
4. Er is geen "objectieve realiteit" of absolute waarheid; wat voor ons waar is, is misschien niet hetzelfde voor een andere persoon, of zelfs voor onszelf op een ander moment (Standish, 2013).

Volgens de medeoprichter van narratieve therapie, Michael White, zijn er drie hoofdprocessen in de behandeling:

#### *1) Externalisering van het probleem:*

- Het ontwikkelen van een bepaalde definitie van het probleem;
- In kaart brengen van de effecten van het probleem;
- Evalueren van de effecten van het probleem;

- Rechtvaardiging van de evaluatie.

### 2) *Conversaties opnieuw schrijven door:*

- De persoon helpen om verwaarloosde aspecten van zichzelf op te nemen;
- Verschuiving van het probleemgerichte verhaal.

### 3) *Gesprekken onthouden die de persoon actief betrekken bij het proces van:*

- Het vernieuwen van hun relaties;
- Het verwijderen van de relaties die hen niet langer dienen;
- Betekenis vinden in hun verhaal dat niet langer probleemverzadigd is, maar veerkrachtig.

### *Veerkracht opbouwen tijdens een crisis*

Psychische pijn en emotionele nood als gevolg van een crisis kunnen bijdragen tot veerkracht door een sterk zelfgevoel te ontwikkelen, het leven te eren, te weten hoe verder te gaan in het leven en acties te ondernemen om het te verbeteren.

Mensen berusten op hun crisiservaring om te herkennen wat anderen hebben meegemaakt en om met empathie en medelijden op anderen te reageren. Deze empathie roept een gevoel van solidariteit met anderen op.

Verhalen over traumatische ervaringen tijdens de Covid-19-crisis kunnen een context bieden voor de erkenning van hoe mensen, door hun uitingen van pijn en angst, anderen helpen te herkennen wat echt belangrijk voor hen is.

#### *1. Pijn als getuigenis*

Aanhoudende psychologische pijn als reactie op de Covid-19-crisis kan worden beschouwd als een getuigenis van het belang van wat tijdens deze crisis is geschonden. Dit kunnen onze inzichten zijn over:

- a) de waarde van tijd doorgebracht samen met vrienden en familie;
- b) het belang van de basisvrijheden die we zijn kwijtgeraakt tijdens de lockdown (bewegingsvrijheid, reizen en fysieke activiteit);
- c) gekoesterde ervaringen met afgelaste sociale activiteiten en culturele evenementen;
- d) morele verplichtingen om gezinsleden te ondersteunen die we vanwege de quarantainebeperkingen niet konden nakomen;
- e) toewijding aan onze manier van leven, ons werk, hobby's, sociale netwerken, enz.

Onze pijn van verlies en beperkte vrijheid kan worden beschouwd als een getuigenis van onze waarden, morele verplichtingen, doelen, passies en verplichtingen die we koesteren en koesteren.

#### *2. Nood als eerbetoon*

Emotioneel leed als reactie op de Covid-19-crisis in het leven van mensen kan worden beschouwd als een eerbetoon aan hun sterke band met al die activiteiten, mensen, plaatsen, doelen en verplichtingen die mensen tijdens de lockdown niet konden nakomen. Deze emotionele nood is een eerbetoon aan de vastberadenheid van mensen om relaties te onderhouden met die mensen, activiteiten en plaatsen die tijdens de lockdown niet beschikbaar waren. De pijn die we voelen als we 'het normale leven' niet kunnen volgen, is de weerspiegeling van het belang van activiteiten die we niet hebben kunnen uitvoeren, evenementen die we niet hebben kunnen bijwonen, mensen die we niet hebben kunnen ontmoeten. Deze pijn en angst kunnen worden opgevat als de manifestatie van de betekenis die ons leven vormgeeft.

### *3. Pijn en leed als erfenis*

Psychische pijn en emotioneel leed kunnen worden opgevat als de elementen van een erfenis die tot uitdrukking wordt gebracht door mensen die, ondanks de beperkingen van Covid-19, vastbesloten blijven om hun leven te herstellen en ervoor te zorgen dat hun offers niet voor niets zijn geweest, dat dingen moeten terugkeren naar normaal en dat deze ervaring onze veerkracht moet vergroten. We zijn misschien beter voorbereid op toekomstige crises die ons normale leven opnieuw zouden kunnen vernietigen, maar we zullen niet hetzelfde trauma reproduceren.



## Deel 2. Vaardigheden en competenties voor veerkracht

Het fundamentele werk van het project was om eerst te definiëren wat het betekent voor jongvolwassenen om veerkrachtig te zijn en vervolgens een model te ontwikkelen om anderen te helpen kennis, vaardigheden en bekwaamheden op te doen die ze kunnen helpen vol te houden in tijden van crisis en de persoonlijke capaciteit op te bouwen om te gedijen op de werkplek en in hun persoonlijke leven.

De gebruikte definitie van veerkracht is "iemand's aanhoudende ontwikkeling en toepassing van kennis, vaardigheden en middelen die iemand effectief helpen zich aan te passen aan veranderingen en tegenslagen te overwinnen".

Het Resiliency Competency Model is ontwikkeld om leerlingen te helpen de kennis, vaardigheden en capaciteiten te verwerven om tijdens crises rampen te doorstaan en diensten te verlenen, terwijl ze ook persoonlijke veerkracht en capaciteiten opbouwen om te gedijen in veranderende werkomgevingen en arbeidsmarkten. De weerbaarheidscompetenties kunnen worden aangeleerd en in de loop der tijd worden ontwikkeld door middel van uiteenlopende ervaringen.

Het vermogen hebben om te integreren wat men weet en kan en deze kennis en vaardigheden in veel verschillende contexten kunnen toepassen, is van cruciaal belang. Dit is wat docenten en werkgevers willen dat jonge volwassenen of senioren kunnen demonstreren. Het Resiliency Competency Model is ontwikkeld met behulp van een uitvoerig proces en uitgebreide feedback van de belangrijkste belanghebbenden, waaronder studenten, universiteitsbestuurders, personeel en docenten, werkgevers, nationale experts en branchegroepen. Kritisch denken, aanpassingsvermogen, zelfbewustzijn, reflectief leren en samenwerken zijn de competenties waaruit het Resiliency Competency Model bestaat. Wanneer een leerling over deze competenties beschikt, is hij/zij in staat zijn of haar leren te integreren en toe te passen in verschillende situaties, ook bij de overgang van de leerplek naar de werkplek. Als jongvolwassenen wordt geleerd veerkrachtig te worden, zullen ze in staat zijn om uitdagingen in hun studie en in hun werk aan te gaan. De veerkrachtige werker is in staat om op problemen en complexiteit te reageren en oplossingen snel, efficiënt en effectief te implementeren. Op zijn beurt fungeert de veerkrachtige werker als een onmisbaar teamlid dat anderen helpt om ook veerkrachtig te reageren. Als instructeur is het belangrijk om doelgericht en transparant te zijn om anderen te ondersteunen bij het nadenken over, het omgaan met en het demonstreren van deze competenties. Werkgevers eisen dat werknemers kunnen functioneren op de werkvloer en weten hoe ze om moeten gaan met complexiteit en verandering. Het aantonen van de veerkrachtcompetenties helpt jongvolwassenen om betere mensen en betere werknemers te worden.

Vijf kerncompetenties vormen het model:

- **Kritisch denken:** Doelgericht gebruik van redeneringen om de sterke en zwakke punten van alternatieve benaderingen in diverse situaties te identificeren.
- **Aanpassingsvermogen:** succesvolle aanpassing aan uiteenlopende positieve en negatieve omstandigheden en condities.
- **Zelfbewustzijn:** Duidelijk begrip van iemands kwaliteiten, eigenschappen, sterke en zwakke punten en hoe die van invloed zijn op zichzelf en anderen.
- **Reflectief leren:** Integratie en toepassing van eerder en huidig leren in nieuwe situaties.
- **Samenwerking:** Werken met anderen om een doel te bereiken.

Voor elk van deze competenties ontwikkelde het project ook een reeks acties en gedragingen die de beheersing van de competentie demonstreren. Het werk is bedoeld om leerlingen aan te moedigen om al deze competenties te gebruiken - en te integreren - om ongunstige situaties te helpen overwinnen. Het model is nu beschikbaar voor gebruik buiten het partnerschap en dit handboek ondersteunt dat proces.

#### *Kritisch denken*

*Doelgericht gebruik van redeneringen om de sterke en zwakke punten van alternatieve benaderingen in diverse situaties te identificeren.*

##### **Voorbeeld acties**

1. **KD1** Richt zich op relevante en unieke factoren
2. **KD2** Analyseert situaties op kansen en uitdagingen
3. **KD3** Identificeert de huidige middelen en evalueert de hiaten in de benodigde middelen
4. **KD4** Stelt alternatieve opties en strategieën voor met behulp van analyse en evaluatie
5. **KD5** Neemt weloverwogen beslissingen

#### *Aanpassingsvermogen*

*Succesvolle aanpassing aan een verscheidenheid aan positieve en negatieve omstandigheden en omstandigheden.*

##### **Voorbeeld acties**

1. **AV1** Toont nieuwsgierigheid, flexibiliteit en openheid voor verandering
2. **AV2** Streeft naar alternatieve oplossingen, waaronder effectief gebruik van technologie
3. **AV3** Onderkent wanneer verandering nodig is en onderneemt de juiste actie

#### *Zelfbewustzijn*

*Duidelijk begrip van iemands kwaliteiten, kenmerken, sterke en zwakke punten, en hoe deze zichzelf en anderen beïnvloeden.*

##### **Voorbeeld acties**

1. **ZB1** Houdt zich bezig met zelfevaluatie en introspectie, waarbij de eigen emoties worden herkend
2. **ZB2** Identificeert mogelijke barrières (bijv. fysiek, emotioneel en psychologisch)
3. **ZB3** Maakt zelfverzekerde, betrokken en gemotiveerde keuzes
4. **ZB4** Vraagt waar nodig om ondersteuning

### Reflectief leren

*Integratie en toepassing van eerder en huidig leren in nieuwe situaties.*

#### Voorbeeld acties

1. **RL1** Beschrijft de eigen beste leerstrategieën
2. **RL2** Bouwt voort op voorkennis en ervaringen met huidige kennis
3. **RL3** Bepaalt welk leerproces nodig is om vooruit te komen
4. **RL4** Leert van de effecten van iemands acties en brengt verbeteringen aan

### Samenwerking

*Werkt met anderen om een doel te bereiken.*

#### Voorbeeld acties

1. **SW1** Initieert het geven en ontvangen van informatie en vergemakkelijkt de communicatie tussen de groep
2. **SW2** Lost conflicten op door te pleiten voor en compromissen te sluiten
3. **SW3** Houdt zich bezig met het ontwikkelen van relaties
4. **SW4** Geeft prioriteit aan groepsdoelen en erkent individuele belangen
5. **SW5** Toont bereidheid om met anderen tot overeenstemming te komen
6. **SW6** Maakt effectief gebruik van technologie om communicatie en teamwerk te bevorderen

## Resiliency Outcomes Matrix Example - Critical Thinking

CRITICAL THINKING	ADAPTABILITY	SELF-AWARENESS	REFLECTIVE LEARNING	COLLABORATION
<b>Example actions</b>	<b>Example actions</b>	<b>Example actions</b>	<b>Example actions</b>	<b>Example actions</b>
<b>CT1</b> Focuses on relevant and unique factors	<b>AD2</b> Pursues alternative solutions, including effective use of technology	<b>SA2</b> Identifies potential barriers (e.g., physical, emotional, and psychological)	<b>RL2</b> Builds on prior knowledge and experiences with current knowledge	<b>CO2</b> Resolves conflicts by advocating for and engaging in compromise
<b>CT2</b> Analyzes situations for opportunities and challenges	<b>AD3</b> Acknowledges when change is needed and takes proper action	<b>SA3</b> Makes confident, committed, and motivated choices	<b>RL3</b> Determines what learning is needed to move forward	<b>CO4</b> Prioritizes group goals while recognizing individual interests
<b>CT3</b> Identifies current resources and evaluates the gaps in needed resources		<b>SA4</b> Asks for support when appropriate	<b>RL4</b> Learns from the effects of one's actions and makes improvements	
<b>CT4</b> Proposes alternative options and strategies using analysis and evaluation				
<b>CT5</b> Makes informed decisions				

### *Het beoordelen van de veerkrachtcompetenties*

Beoordeling is een cruciaal aspect van het leerproces. Evaluaties zijn belangrijk voor zowel jongvolwassenen als senioren om meer te weten te komen over:

- Wat een volk weet en kan,
- Wat de jongvolwassenen nog moeten weten en welke vaardigheden nog ontwikkeld moeten worden, en
- hoe het individu leert en soorten ondersteuning die nodig kunnen zijn.

Door frequente en formele beoordelingen aan te bieden, wordt een feedbackloop tot stand gebracht die senioren helpt:

- Bevestigen wat bekend is, tekorten identificeren en strategieën bedenken voor volgende leerdoelen;
- Percepties van zichzelf vormgeven als levenslange leerlingen; en
- Hun vermogen om zichzelf te beoordelen verbeteren, voortbouwend op de natuurlijke capaciteiten van hun hersenen.

*"... mensen moeten hun eigen repertoire van beoordeling gerelateerde praktijken ontwikkelen dat ze kunnen gebruiken wanneer ze gedurende hun hele werkende leven worden geconfronteerd met leeruitdagingen."*

Met andere woorden, het beoordelingsproces binnen leeromgevingen helpt jongvolwassenen ook manieren te ontwikkelen om de complexiteit van werk en hun persoonlijke leven aan te pakken. Beoordelen wordt een levenslange en levensbrede vaardigheid.

Beoordeling is belangrijk bij het helpen van jonge volwassenen en senioren bij het ontwikkelen van sterke veerkrachtcompetenties. Bij het aanleren van de veerkrachtcompetenties leert men ook het leren zelf te beoordelen en te reguleren. Het zijn wederzijdse processen.

### *Soorten beoordelingen*

Beoordelingen kunnen worden gecategoriseerd op basis van:

- doel van de beoordeling,
- wat wordt beoordeeld,
- wie de beoordeling uitvoert,
- strategieën die tijdens de beoordeling zijn gebruikt, en
- definitieve verwachte resultaten van de beoordeling.

Elke keuze is van invloed op het type informatie dat uit de beoordeling wordt verkregen en hoe de beoordeling de resultaten kan gebruiken. Dit overzicht is bedoeld om u te helpen beslissingen te nemen over de beoordelingen die u gebruikt en om een beoordelingsplan te ontwikkelen.

### *De doeleinden van beoordeling*

De doelen van beoordeling kunnen variëren van het zoeken naar informatie over het startpunt van een individuele leerling tot het geven van frequente stijgende feedback tot cumulatieve samenvattingen van het leren.

- Pre-assessments geven belangrijke informatie over kennis die de leerling al heeft verworven en eventuele lacunes. Dit is een belangrijke plek om te beginnen, zodat de leerling het eerdere leren niet hoeft te herhalen en gefocust kan blijven op wat hij of zij nog moet leren.
- Tussentijdse of formatieve beoordelingen zijn bedoeld om de voortgang te informeren en gebieden te identificeren die mogelijk moeten worden aangepakt. Ze moeten worden geïntegreerd in het persoonlijke leerproces.
- Summatieve beoordelingen geven een beeld van kennis, vaardigheden en capaciteiten op een genoemd eindpunt. Ze kunnen een leerling feedback geven, maar hebben de neiging zich te concentreren op wat er in de aangegeven tijdsperiode is opgedaan.

**Formatieve beoordeling** gebeurt op korte termijn, aangezien de beoordeelde bezig is met nieuwe inhoud betekenis te geven en deze te integreren in wat ze al weten. Feedback is onmiddellijk (of bijna) beschikbaar, zodat de leerling zijn of haar gedrag en inzichten meteen kan veranderen. Formatieve beoordeling stelt de leraar ook in staat om snel aanpassingen te maken en instructiestrategieën, activiteiten en inhoud te heroverwegen op basis van het begrip en de prestaties van de leerling. De rol van de instructeur is hierbij vergelijkbaar met die van een coach.

Formatieve beoordeling kan zo informeel zijn als het observeren van het werk van de leerling of zo formeel als een schriftelijke beoordeling. Het is het krachtigste type beoordeling voor het verbeteren van het individuele begrip en de prestaties.

*Voorbeelden:* een interactieve discussie; een opwarmings-, sluiting- of exit-slip; een optreden ter plekke; een quiz.

**Tussentijdse beoordeling** vindt af en toe plaats tijdens een langere periode. Feedback is snel, maar mogelijk niet onmiddellijk. Tussentijdse beoordelingen zijn meestal formeler en maken gebruik van tools zoals projecten, schriftelijke opdrachten en tests. De leerling moet de kans krijgen om zijn of haar begrip opnieuw aan te tonen zodra de feedback is verwerkt en er actie op is ondernomen. Tussentijdse beoordelingen kunnen helpen onderbrekingen in begrip en instructie te identificeren, en idealiter pakken beoordelaars deze aan voordat ze verder gaan of door remedies te verweven in toekomstige instructies en activiteiten.

*Voorbeelden:* Hoofdstuktest, uitgebreid essay, een project gescoord met een rubriek.

**Summatieve beoordeling** vindt plaats aan het einde van een groot deel van het leerproces. Het kan enige tijd duren voordat de resultaten worden geretourneerd, feedback aan de leerling is meestal beperkt en leerlingen hebben meestal niet de mogelijkheid om opnieuw te worden beoordeeld. Summatieve beoordeling heeft dus de minste invloed op het verbeteren van het begrip of de prestaties van een jongvolwassene.

Resultaten van summatieve beoordelingen kunnen worden gebruikt om te zien waar de prestaties van de leerling liggen in vergelijking met een vastgestelde norm of een groep leerlingen. De resultaten van deze beoordelingen kunnen worden gebruikt om de sterke en zwakke punten van het curriculum en de instructie te identificeren, met verbeteringen die van invloed zijn op de leerlingen van het volgende jaar of semester.

*Voorbeelden:* Gestandaardiseerd testen; eindexamens; grote cumulatieve projecten, onderzoeksprojecten en uitvoeringen.

## Deel 3. Educatieve hulpmiddelen en technieken

### *Hulpmiddelen voor digitale storytelling*

Digitale verhalen zijn meestal korte video's van in totaal 3 tot 5 minuten, en zijn meestal opgebouwd uit scripts van ongeveer 250 tot 500 woorden. Ze vertellen vaak unieke en diep persoonlijke verhalen.

Het creëren van een digitaal verhaal dat een traumatische ervaring kan transformeren in een hulpmiddel voor veerkracht, is een proces dat enige begeleiding van een volwassenendocent vereist. Het wordt meestal gedaan in een groep, waarbij elk lid een bepaalde hoeveelheid ononderbroken tijd heeft om voorlopige ideeën te delen, gevolgd door feedback en suggesties voor het verder opstellen en conceptualiseren van het verhaal. Het proces vereist ondersteunende, deskundige begeleiding die zelfreflectie en kritische interpretatie van zowel persoonlijke als bredere sociale kwesties die verband kunnen houden met een verhaal bevordert. Nadat de scripts gezamenlijk zijn verfijnd, wordt elke video technisch samengevoegd en bewerkt, waarbij digitale foto's, video's en gesproken tekst worden toegevoegd. Nadat de volledige mediarepresentatie van het verhaal is bewerkt, worden verhalen gescreend, ook het vaststellen van grenzen die kunnen worden gesteld aan de openbare toegang tot een bepaald individueel verhaal (Lambert, 2009). Deelnemers zijn niet verplicht om hun verhalen publiekelijk te delen als ze zich niet op hun gemak voelen of bereid zijn dit te doen.

Digitale storytelling kan worden gezien als een instrument van therapie op weg naar genezing (Gubrium, 2009). Daarnaast is de kennis die deelnemers opdoen met betrekking tot technische en geletterdheid, gezondheidsbevordering en veerkracht het positieve resultaat van deze transformatieve procesgerichte aanpak.

De workshop Digitale Storytelling omvat een proces dat de ontwikkeling van sociale en digitale vaardigheden combineert, ondersteund door het in groepen delen van ideeën. Hoewel een bepaald verhaal belangrijke lessen en geleefde ervaringen bevat die als waarheden kunnen blijven bestaan, kunnen de details en contexten van veel verhalen verschuiven, net als in de realiteit van het leven. Bovendien zijn verhalen de unieke individuele stem van de verteller, daarbij beïnvloed door zowel het individuele gezichtspunt, de culturele context die door de groep wordt aangehangen als de sociale locatie.

### *Instructional Design Table*

Een andere tool, de Instructional Design Table, breidt uit op de Curriculum Alignment Table en biedt meer details en duidelijkheid rond de leerdoelen, leerresultaten of competenties; instructieplannen; werkzaamheden en opdrachten; en beoordelingen. De Curriculum Alignment Table biedt een solide overzicht en overzicht van het programma of de cursus.

De tabel met instructieontwerpen is verdeeld in drie secties: doelstellingen en resultaten, instructie- en leerlingactiviteiten en beoordelingen. Dezelfde secties zijn te zien in de Curriculum Alignment Table; in de Instructional Design Table is elke sectie echter uitgebreid om meer details te geven over curriculaire plannen en afstemming met de

veerkrachtcompetenties. Meer specifiek, de Instructional Design Table wordt uitgebreid door een gebied te creëren om aan te geven:

- Doelstellingen, resultaten en competenties - Leerdoelen
  - Leerresultaten
  - Veerkrachtcompetentie Voorbeeldacties - Veerkrachtresultaten
- Instructie- en leerlingactiviteiten
  - Soorten activiteiten
  - Producten/Resultaten/Artefacten van de Activiteiten
- Beoordelingen
  - Beoordelingscomponenten toegewezen aan de veerkrachtuitkomsten

De Instructional Design Table heeft drie horizontale secties:

• **Doelstellingen, resultaten en competenties**

- Leerdoelen: wat individuen moeten (of zullen) leren van de instructie en activiteiten.
- Leerresultaten: wat individuen verwerven door de instructie en activiteiten; deze zijn waarneembaar en meetbaar.
- Veerkrachtcompetenties: competenties die individuen moeten ontwikkelen en demonstreren (uit het Veerkrachtcompetentiemodel).
- Veerkrachtuitkomsten: de resulterende resultaten van het ontwikkelen van de veerkrachtcompetenties; deze zijn waarneembaar en meetbaar.

• **Instructie- en leerling activiteiten**

- Docentactiviteiten en cursusinhoud:

*Wat de instructeur geeft voor en na activiteiten en opdrachten.*

- Activiteiten en opdrachten: de verschillende activiteiten en opdrachten die van individuen worden gevraagd om de aangeleerde concepten te onderzoeken en te versterken. Dit kan ook het type activiteit aangeven, zoals simulatie, rollenspel, groepswerk, reflectief werk, enz.
- Producten/Resultaten/Artefacten: de resultaten van de werkzaamheden en opdrachten; ze kunnen worden gebruikt om leerresultaten te beoordelen.

• **Beoordelingen**



- Beoordelingsstrategieën: de soorten beoordelingen die worden gebruikt om leer- en veerkrachtresultaten te meten.

- Beoordelingscomponenten: de inhoud van de beoordelingen gekoppeld aan de leer- en veerkrachttuitkomsten.

Het eerste deel van de tabel richt zich op het in kaart brengen van leerdoelen met de specifieke veerkrachtcompetenties en het identificeren van verwachte resultaten. Het tweede deel richt zich op het ontwikkelen van gerichte instructie- en leeractiviteiten die zijn afgestemd op het bereiken van de verwachte resultaten. Het derde deel richt zich op het ontwikkelen van gerichte beoordelingsstrategieën om aan de veerkrachtresultaten te voldoen.

Gebruikers kunnen de tabel in willekeurige volgorde invullen. Als je bijvoorbeeld je leerdoelen nog moet bepalen, kun je ergens anders in de tabel beginnen en van daaruit verder bouwen. Als je een onderdeel invult, heb je waarschijnlijk gedachten die de manier bepalen waarop je andere onderdelen invult.

Om leerdoelen in kaart te brengen met de specifieke veerkrachtcompetenties, som je eerst de leerdoelen en gerelateerde leerresultaten van de cursus op. Kijk vervolgens naar elk van die doelstellingen en de leerresultaten en identificeer welke van de veerkrachtcompetenties overeenkomen met uw leerdoelen en -resultaten.

In de kolom "voorbeeldacties" formuleert u de specifieke veerkrachtcompetenties die u wilt dat uw cursisten ontwikkelen in de context van uw cursus. Hier kunt u een duidelijk begrip definiëren van de kwaliteiten, kenmerken, sterke en zwakke punten van de leerling waarvan u hoopt dat de leerlingen in uw cursus zullen ontwikkelen. Wat is waarneembaar aan de kant van een leerling?

In het tweede deel van de tabel, 'activiteiten', formuleer je gerichte instructie- en leerlingactiviteiten. Hier is waar je die les zou schetsen, opnieuw met oog op welke van de veerkrachtcompetenties de les zal behandelen en hoe deze verband houdt met de doelstellingen voor het ontwikkelen van die competenties. Via welke activiteiten vragen we leerlingen om die competenties aan te spreken? Welk product, resultaat of artefact zal waarschijnlijk voortkomen uit deze activiteiten?

Learning Objectives	Learning Outcomes	Resiliency Competency	Example Actions	Resiliency Outcomes
<p>Ask good questions and relate these to appropriate statistical analyses</p> <p>Design a research strategy to examine one of the questions</p> <p>Work in teams to conduct research and solve a question using statistics.</p>	<p>Distinguish between different types of questions and identify which ones can be analyzed and solved</p> <p>Match questions to appropriate statistical analyses</p> <p>Coordinate with research team to design a research strategy</p> <p>Employ research strategies to solve an identified question</p> <p>Present findings using a research study format</p> <p>Work effectively in a team</p>	<b>Critical Thinking</b>	<p>CT1: Focuses on relevant and unique factors</p> <p>CT2: Analyzes situations for opportunities and challenges</p> <p>CT3: Identifies current resources and evaluates the gaps in needed resources</p> <p>CT4: Proposes alternative options and strategies using analysis and evaluation</p> <p>CT5: Makes informed decisions</p>	<p>Identifies and analyzes question elements to determine appropriateness for researching and applying statistical analyses</p> <p>Identifies needed resources and strategies to conduct research question</p> <p>Designs research study based on identified questions</p> <p>Decides on research question, strategy, and statistical analyses</p>

Learning Objectives	Learning Outcomes	Resiliency Competency	Example Actions	Resiliency Outcomes
<p>Ask good questions and relate these to appropriate statistical analyses</p> <p>Design a research strategy to examine one of the questions</p> <p>Work in teams to conduct research and solve a question using statistics.</p>	<p>Distinguish between different types of questions and identify which ones can be analyzed and solved</p> <p>Match questions to appropriate statistical analyses</p> <p>Coordinate with research team to design a research strategy</p> <p>Employ research strategies to solve an identified question</p> <p>Present findings using a research study format</p> <p>Work effectively in a team</p>	<b>Adaptability</b>	<p>AD1: Demonstrates curiosity, flexibility and openness to change</p> <p>AD2: Pursues alternative solutions, including effective use of technology</p> <p>AD3: Acknowledges when change is needed and takes proper action</p>	<p>While designing research approach, adjusts approach based on feasibility and appropriateness of question and study and makes adjustments appropriately</p>
		<b>Self-Awareness</b>	<p>SA1: Engages in self-assessment and introspection, recognizing one's own emotions</p> <p>SA2: Identifies potential barriers (e.g., physical, emotional, and psychological)</p> <p>SA3: Makes confident, committed, and motivated choices</p> <p>SA4: Asks for support when appropriate</p>	<p>Aware of and assesses one's own contributions to the team's research question and approach appropriately</p> <p>Contributes to the teams decision-making process and uses confident, committed and motivated choices</p> <p>Seeks support from team and instructor when appropriate</p>

Learning Objectives	Learning Outcomes	Resiliency Competency	Example Actions	Resiliency Outcomes
<p>Ask good questions and relate these to appropriate statistical analyses</p> <p>Design a research strategy to examine one of the questions</p> <p>Work in teams to conduct research and solve a question using statistics.</p>	<p>Distinguish between different types of questions and identify which ones can be analyzed and solved</p> <p>Match questions to appropriate statistical analyses</p> <p>Coordinate with research team to design a research strategy</p> <p>Employ research strategies to solve an identified question</p> <p>Present findings using a research study format</p> <p>Work effectively in a team</p>	<p><b>Reflective Learning</b></p>	<p>RL1: Describes own best learning strategies</p> <p>RL2: Builds on prior knowledge and experiences with current knowledge</p> <p>RL3: Determines what learning is needed to move forward</p> <p>RL4: Learns from the effects of one's actions and makes improvements</p>	<p>Uses declarative, procedural, and strategic knowledge to describe and document research process</p> <p>Determines gaps in knowledge to conduct research and report on findings and seeks solutions</p>
		<p><b>Collaboration</b></p>	<p>CO1: Initiates giving and receiving information, facilitating communications among the group</p> <p>CO2: Resolves conflicts by advocating for and engaging in compromise</p> <p>CO3: Engages in the development of relationships</p> <p>CO4: Prioritizes group goals while recognizing individual interests</p> <p>CO5: Demonstrates willingness to come to agreement with others</p> <p>CO6: Uses technology effectively to foster communication and teamwork</p>	<p>Participates in team work, including the giving and receiving of information and facilitating appropriate communications among the team</p> <p>Works as an equal team member and supports others to accomplish the research study</p> <p>Facilitates the development of the research study goals and seeks to accomplish these goals as a team member</p> <p>Uses technology effectively to foster communication and teamwork</p>

### *Tools voor narratieve therapie*

We hebben allemaal verschillende methoden om onze verhalen te vertellen, en het gebruik van kunst om dat te doen is al talloze generaties een hoofdbestanddeel van de mensheid. Narratieve therapie maakt gebruik van verschillende methoden die ook kunnen worden gebruikt in het kader van volwasseneneducatie:

- 1) *Meditatie*. Begeleide ontspanning of individuele meditatie kan een effectieve manier zijn om een probleem te onderzoeken.
- 2) *Journaling*. Het schrijven van een dagboek heeft veel potentiële voordelen. Het simpelweg opschrijven van hun verhaal kan leiden tot een beter begrip van het probleem en hoe het het leven van een individu beïnvloedt.
- 3) *Tekenen*. Volwassen studenten kunnen hun artistieke vaardigheden gebruiken om de gevolgen van het probleem te tekenen of te schilderen of een cartoon te maken die het probleem in hun leven weergeeft. Ze kunnen ook abstracte vormen gebruiken met de kleuren van de emoties die ze voelen, en trefwoorden die hun reflectie op dat moment uitdrukken.

4) **Beweging.** Deelnemers kunnen de eenvoudige beweging en mindfulness gebruiken om hun verhaal metaforisch en fysiek te creëren en uit te drukken.

5) **Visualisatie.** Visualisatietechnieken helpen ons voor te stellen hoe ons leven er over een week, een maand, een jaar of een paar jaar uit zou kunnen zien. Deze oefening helpt om betekenis of nieuwe mogelijkheden voor het leven te vinden (Freeman, 2013).

### *Veelgebruikte technieken*

#### **1. Een verhaal vertellen**

Als begeleider van zelfhulpgroepen is het uw taak om deelnemers te helpen hun stem te vinden en hun verhalen in hun eigen woorden te vertellen. Door storytelling te gebruiken, vinden we betekenis en doel in onze ervaring (Standish, 2013). Door deelnemers te helpen hun verhalen te ontwikkelen, krijgen ze de kans om betekenis te ontdekken, genezing te vinden en hun identiteit te herstellen. Wanneer deelnemers hun verhaal vertellen, kunnen ze hun ervaringen verkennen. Dezelfde gebeurtenissen die de afgelopen 2 jaar zijn gedeeld, kunnen in honderd verschillende verhalen worden verteld, aangezien we allemaal onze ervaringen anders interpreteren en er verschillende betekenissen in vinden.

#### **2. Deconstructie**

Onze pijn kan overweldigend, verwarrend of ondraaglijk aanvoelen. Deconstrueren maakt de negatieve ervaring specifiek en vermindert overgeneralisatie; het maakt ook duidelijk wat de kernvraag of kernvragen eigenlijk zijn. Als groepsbegeleider kunt u helpen het probleem te deconstrueren door de deelnemers te vragen om specifiek te zijn over wat hen dwars zit, in plaats van een algemene uitspraak te accepteren als 'mijn leven is verpest'. Door de ervaring te deconstrueren, kunnen mensen begrijpen wat de pijn voor hen betekent ("mijn leven is verpest" kan betekenen dat iemand door de lockdown een carrièrekans heeft gemist, terwijl het voor een ander het einde van romantische relaties betekent).

#### **3. Unieke resultaten**

De techniek van unieke uitkomsten omvat het veranderen van de eigen verhaallijn. We zijn niet beperkt tot slechts één verhaallijn. Er zijn veel mogelijke verhaallijnen die we kunnen creëren, sommige nuttiger dan andere. Net als een boek dat van standpunt wisselt van het ene personage naar het andere, heeft ons leven meerdere verhaallijnen met verschillende perspectieven, aandachtsgebieden en aandachtspunten. De unieke uitkomsttechniek richt zich op andere verhaallijnen dan die gericht is op pijnlijke gebeurtenissen. Wat vanuit het ene perspectief een negatieve ervaring lijkt, kan in een ander perspectief een onbeduidend detail zijn (Bisschop, 2011). Als facilitator van een zelfhulpgroep, kunt u deze techniek introduceren door deelnemers aan te moedigen nieuwe verhaallijnen na te streven.

### *Vragen die het vertellen van verhalen stimuleren*

De onderstaande lijst met vragen is bedoeld om deelnemers te helpen bij het maken van een verhaal over hun ervaring met de Covid-19-crisis:

1. Welk effect heeft Covid-19 op jouw leven gehad?
2. Welke invloed hebben de gevolgen van Covid-19 op jouw energie voor dagelijkse taken?
3. Heeft Covid-19 een impact gehad op jouw relatie met uw gezinsleden?
4. Wat vindt u van de effecten van Covid-19 op jouw leven?
5. Zijn deze effecten acceptabel voor jou of niet?
6. Waarom is dit?
7. Hoe zou je willen dat dingen zijn?
8. Welke volgende stappen zou je kunnen nemen om weer normaal te worden?

### ***Vragen die u de deelnemers kunt stellen terwijl u door hun verhaal gaat:***

1. *Opening:* Kun je de laatste keer beschrijven dat je je 'normaal' voelde? Beschrijf deze ervaring.
2. *Opening koppelen aan Voorkeurservaring:* Zou je meer van dergelijke ervaringen in je leven willen?
3. *Mogelijke actie onderzoeken:* Hoe kun je dat bereiken? Wat kan je daarbij helpen?
4. *Link met het verleden:* Vertel me meer over de momenten waarop je je normaal voelde. Wat deed/voelde/dacht je?
5. *Het verleden met het heden verbinden:* Als je denkt aan die tijden in het verleden toen alles normaal was, hoe is het nu anders?
6. *Het verleden met de toekomst verbinden:* Als je nu aan jezelf denkt, wat verwacht je dan te gaan doen om je weer normaal te voelen?

### *Oefening 1: Mijn Corona-verhaal*

Een van de therapeutische basisprincipes in narratieve therapie is dat we betekenis en genezing vinden door verhalen te vertellen.

De bedoeling van de oefening Mijn Corona Verhaal is om jezelf los te maken van je negatieve ervaringen en een breder perspectief op je leven te krijgen. Het heeft tot doel een schets van je leven te creëren die niet draait om slechte herinneringen, maar om de momenten van groei.

Eerst schrijf je de titel van je verhaal. Misschien is het gewoon 'Monica's Corona-verhaal' of iets reflectiever, zoals 'Monica: een verhaal over doorzettingsvermogen in tijden van corona'.

Bedenk in het volgende gedeelte verschillende hoofdstuktitels, die elk een belangrijke fase of gebeurtenis van de afgelopen twee jaar vertegenwoordigen. Zodra je de titel van het hoofdstuk hebt, bedenk je één zin die het hoofdstuk samenvat. De titel van je hoofdstuk kan

bijvoorbeeld 'Angst en onrust' zijn en de beschrijving kan luiden: 'De dagen dat ik wachtte op de testresultaten waardoor ik mijn familie misschien niet kon bezoeken'.

Vervolgens ga je nadenken over je laatste hoofdstuk en voeg je een beschrijving toe van je toekomstige leven. Wat ga je doen als het leven weer normaal wordt? Waar ga je heen, wie ga je ontmoeten?

Ten slotte is de laatste stap om toe te voegen wat je tijdens Covid-19 over jezelf, je waarden, passies, gewoonten en interesses hebt geleerd. Wat is echt belangrijk voor jou? Wat zijn de 'normale' dingen die je niet meer nodig hebt in je leven?

Deze oefening helpt je om je gedachten en overtuigingen over je leven te ordenen en een verhaal te verweven dat voor jou logisch is. Het idee is om te herkennen wat belangrijk is in de ervaring van de afgelopen twee jaar en hoe je deze ervaring kunt gebruiken om je reflectiever en veerkrachtiger te maken.

### *Oefening 2: Negatieve ervaring in kaart brengen*

Deze eenvoudige hand-out bestaat uit vier gebieden waar de deelnemers over kunnen schrijven/praten:

1. Noem de effecten van Covid-19 op jouw leven.
2. Breng de effecten van Covid-19 in kaart in elk domein van het leven dat het raakt (thuis, werk, school, relaties, enz.)
3. Evalueer de effecten van Covid-19 in deze domeinen.
4. Welke waarden komen in je op als je nadent over waarom deze effecten negatief zijn?

De groepsbegeleider kan vragen stellen en dieper onderzoek doen, terwijl de deelnemers hun ervaringen op de vier bovengenoemde gebieden kunnen bespreken. Er zit kracht in het benoemen van de traumatische gebeurtenissen en het verschuiven van het idee dat we een passieve toeschouwer van ons leven zijn.

Het is onmisbaar voor deelnemers om te begrijpen waarom de negatieve ervaringen hen op een dieper niveau raken. Welke waarden worden geschonden tijdens de Covid-19-crisis? Waarom voelt de persoon er pijn over? Wat levert bijvoorbeeld de "schending van de bewegingsvrijheid" voor hen op? Misschien gevoelens van sociale isolering of een gevoel van hulpeloosheid en geen beslissingen kunnen maken over hun leven? Dit zijn vragen die deze oefening kan helpen beantwoorden.

## Referenties

- Andrews, M. (2014). *Narrative imagination and everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Atkinson, P., & Coffey, A. (2003). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Postmodern interviewing* (pp. 109–122). Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.4135/9781412984492
- Atkinson, P., Delamont, S., & Housley, W. (2008). *Contours of culture: Complex ethnography and the ethnography of complexity*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Bakhtin, M. M. (1990). *Art and answerability* (M. Holquist & V. Liapunov, trans.). Austin: University of Texas Press.
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences* (7th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Burke, K. (1941/1973). *Philosophy of literary form: Studies in symbolic action* (3rd ed.). Berkeley: University of California Press.
- Burke, K. (1954/1984). *Permanence and change* (3rd ed.). Berkeley: University of California Press.
- Buzzanell, P. (2010). Resilience: Talking, resisting, and imagining new normalcies into being. *Journal of Communication*, 60, 1–14. doi:10.1111/j.1460-2466.2009.01469.x
- Buzzanell, P. (2018). Communication theory of resilience: Enacting adaptive-transformative processes when families experience loss and disruption. In D. O. Braithwaite, E. A. Suter, & K. Floyd (Eds.), *Engaging theories in family communication* (2nd ed., pp. 98–109). New York, NY: Routledge.
- Carnegie Foundation for Advancement of Teaching. (n.d.). Productive persistence. Retrieved from <https://www.carnegiefoundation.org/our-work/carnegie-math-pathways/productive-persistence/>
- Charmaz, K. (2005). Ground theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 507–535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Childress, L., Price, D., Roach, R., Sedlak, W. (2016). Supporting resilience: building resilient communities through enhanced student supports. Retrieved from: [http://www.equalmeasure.org/wp-content/uploads/2016/10/NRC-Resiliency-Brief\\_FINAL-102516.pdf](http://www.equalmeasure.org/wp-content/uploads/2016/10/NRC-Resiliency-Brief_FINAL-102516.pdf)
- Connecting Credentials. (2015). *Connecting credentials: a beta credentials framework*. Retrieved from [www.connectingcredentials.org/framework/](http://www.connectingcredentials.org/framework/)
- Davies, B. (2002). The grief of siblings. In N. B. Webb (Ed.), *Helping bereaved children: A handbook for practitioners* (2nd ed., pp. 94–127). New York, NY: Guilford Press
- De Vecchi N, Kenny A, Dickson-Swift V, Kidd S. How digital storytelling is used in mental health: a scoping review. *Int J Ment Health Nurs*. 2016;25:183–93.
- Duckworth, A. (n.d.). Research. Retrieved from <http://angeladuckworth.com/research/>

- Eberly Center for Teaching Excellence & Educational Innovation. (2015). Learning objectives. Retrieved from <https://www.cmu.edu/teaching/design/learningobjectives.html>
- Felman, S., & Laub, D. (1992). *Testimony: Crises of witnessing in literature, psychoanalysis, and history*. New York and London: Routledge.
- Frank, A. W. (1995). *The wounded storyteller*. Chicago: University of Chicago Press.
- Frank, A. W. (2001). Can we research suffering? *Qualitative Health Research*, 11(3), 353–362.
- Gilliam, M., Orzalli, S., Heathcock, S., Sutherland, E., Jagoda, P., Menendez, A., et al. (2012). From intervention to invitation: Reshaping adolescent sexual health through storytelling and games. *African Journal of Reproductive Health*, 16(2), 189–196.
- Gubrium A. Digital storytelling: an emergent method for health promotion research and practice. *Health Promot Pract.* 2009;10:186–91.
- Gubrium AC, Krause EL, Jernigan K. Strategic authenticity and voice: new ways of seeing and being seen as young mothers through digital storytelling. *Sexuality Research and Social Policy.* 2014;11:337–47.
- Hooyman, N. R., & Kramer, B. J. (2006). *Living through loss: Interventions across the life span*. New York, NY: Columbia University Press.
- Hull, G.A., & Katz, M.L. (2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1), 43–81.
- Jeffreys, J. S. (2011). *Helping grieving people – When tears are not enough: A handbook for care providers* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Lambert, J. (2007). Digital storytelling: How digital media help preserve cultures. *The Futurist*, 47(2), 25.
- Lambert, J. (2009). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lambert, K. (2012). Tools for formative assessment. Retrieved from [http://www.levy.k12.fl.us/instruction/Instructional\\_Tools/60formativeassessment.pdf](http://www.levy.k12.fl.us/instruction/Instructional_Tools/60formativeassessment.pdf)
- Monroe County Intermediate School District. (2017) Three types of assessment. Retrieved from <https://www.monroecisd.us/departments/curriculum/instructionalservices/assessment/typesofassessment/>
- Myerhoff, B. 1982: 'Life history among the elderly: Performance, visibility and remembering'. In Ruby, J. (ed) *A Crack in the Mirror: reflexive perspectives in anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Myerhoff, B. 1986: 'Life not death in Venice: Its second life'. In Turner, V. and Bruner, E. (eds). 1986: *The Anthropology of Experience*. Chicago: University of Illinois Press.
- Neimeyer, R. A. (Ed.). (2001). *Meaning reconstruction & the experience of loss*. Washington, DC: American Psychological Association.
- O'Reilly, L. (2007). Module 3: Learning objectives. Retrieved from [http://www.ucdenver.edu/faculty\\_staff/faculty/center-for-faculty-development/Documents/Tutorials/Assessment/module3/index.htm](http://www.ucdenver.edu/faculty_staff/faculty/center-for-faculty-development/Documents/Tutorials/Assessment/module3/index.htm)



- Peak Learning. (2016). Recently completed research. Retrieved from [http://www.peaklearning.com/aq-researchers\\_research\\_completed.php](http://www.peaklearning.com/aq-researchers_research_completed.php)
- Positive Psychology Center. (n.d). Research. Retrieved from <http://ppc.sas.upenn.edu/>
- Powell, M., Hatch, M. A., Fians, E., Shinert, A., & Richie, D. (2016). Strategies for transformative change: Creating resiliency and pathways to opportunity. Retrieved from <http://ocrl.illinois.edu/docs/librariesprovider4/tci/strategies-for-transformative-change/resiliency.pdf>
- Regier, N. (2012). Book two: 60 formative assessment strategies. Retrieved from <https://portal.gssd.ca/public/mr3xg4k4nrxxq5dvfz4hq5lomq/Lists/SharedDocuments/Assessment/Formative%20Assessment%20Ideas-Natalie%20Regier.pdf>
- Stanford University. (n.d.). Department of Psychology faculty page: Carol Dweck. Retrieved from <https://profiles.stanford.edu/carol-dweck>
- SUNY Empire State College. (2016). The Global Learning Qualifications Framework. Retrieved from <https://www.esc.edu/global-learning-qualifications-framework/>
- The University of North Carolina at Charlotte Center for Teaching and Learning. (2017). Writing objectives using Bloom's Taxonomy. Retrieved from <https://teaching.uncc.edu/services-programs/teaching-guides/course-design/blooms-educational-objectives>
- The University of Tennessee Chattanooga Walker Center for Teaching and Learning. (n.d.). Techniques for assessing course-related knowledge and skills. Retrieved from <http://www.utc.edu/walker-center-teaching-learning/teaching-resources/classroom-assessment-strategies.php#recall>