



# BEN IK EEN PROFESSIONAL?

*De minor Spirit! en professionele ontwikkeling*

Judith S.M. Elbers

Faculteit Gedragwetenschappen  
Masterthesis Geestelijke Gezondheidsbevordering  
Prof. Dr. G.J. Westerhof  
Dr. S.M.A. Lamers  
25 augustus 2014

## **Samenvatting**

**Aanleiding** Dit rapport laat de resultaten zien van een onderzoek naar de bijdrage van de minor Spirit! op de professionele ontwikkeling van de student. De minor Spirit! is een minor van Saxion in Enschede, waarbij spiritualiteit centraal staat.

**Methoden** Het onderzoek was zowel kwantitatief als kwalitatief van aard. In totaal hebben 53 studenten, verdeeld over drie minorgroepen, drie verschillende casussen ingevuld. De antwoorden op deze casussen dienden als data voor het opstellen van een codeerschema. De groepen bestonden uit (1) studenten die aan het begin van de minor Spirit! stonden; (2) aan het begin van de minor GGZ stonden en (3) studenten die de minor Spirit! al afgerond hadden. In het codeerschema werden zes hoofdcoderingen verondersteld die linkten aan drie verschillende professionaliteiten: (a) technische professionaliteit; (b) normatieve professionaliteit; (c) persoonlijke professionaliteit en drie onprofessionaliteiten: (a) technische onprofessionaliteit; (b) normatieve onprofessionaliteit; (c) persoonlijke onprofessionaliteit. Tevens werden er vijftien subcoderingen verondersteld die onderverdeeld waren onder de zes professionaliteiten.

**Resultaten** Uit de analyse kwam naar voren dat er geen significant verschil is tussen de drie minorgroepen met betrekking tot de zes verschillende professionaliteiten. Wel werd er een marginaal significant verschil gevonden met betrekking tot de subcoderingen. ‘Empathie’ en ‘benoemen’ kwamen vaker voor bij studenten die de minor Spirit! al afgerond hadden vergeleken met studenten die aan het begin stonden van de minor Spirit! of minor GGZ.

**Conclusie** De minor Spirit! heeft bijgedragen aan het leren van het benoemen van situaties en de ontwikkeling van het empathisch vermogen van de student die de minor Spirit! afgerond heeft. Ondanks dat er geen direct verschil is gevonden tussen de drie minorgroepen met betrekking tot de zes verschillende professionaliteiten, kan er voorzichtig gesteld worden dat de minor Spirit! professionele ontwikkeling in gang zet. Er is echter meer onderzoek nodig om iets te kunnen zeggen over de effectiviteit van de verschillende facetten van de minor.

## **Sleutelwoorden**

Professionele ontwikkeling, minor Spirit!, yoga, meditatie, narratief schrijven

## Abstract

**Background** This report shows the results of a research towards the contribution of the minor Spirit! on the professional development of a student. The minor Spirit! is a minor at the Saxion in Enschede, with spirituality as its theme.

**Methods** The research is quantitative as well as qualitative. In total, 53 students, divided over three minor program groups, have filled in three different cases. The answers on the cases were used as data to compose a coding scheme. The groups existed of students (1) at the start of the minor Spirit!; (2) at the start of the minor GGZ and students (3) that already finished the minor Spirit!. In the coding scheme, there were six main-codes proposed that linked to three different professionalisms: (a) technical professionalism; (b) normative professionalism; (c) personal professionalism, and three non-professionalisms: (a) technical non-professionalism; (b) normative non-professionalism; (c) personal non-professionalism. Also, fifteen sub-codings were suggested that were divided among the six professionalisms.

**Results** The analysis showed that there is no significant difference amongst the three minor groups with respect to the six different professionalisms. However, a significant difference has been found with respect to the sub-codings. Empathy ('empathie') and denominate ('benoemen') was found more often in students that had finished the minor Spirit! in comparison to the students at the beginning of the minor Spirit! or minor GGZ.

**Conclusion** The minor Spirit! has contributed to learn how to denominate the situation of the client and to the development of the empathic ability of the student that finished the minor Spirit!. Although no significant differences were found among the three minor groups with respect to the six different professionalisms, a conclusion can be drawn that the minor Spirit! could be stimulating professional development. However, more research is necessary to further evaluate the effectiveness of the different facets of the minor.

## Keywords

Professional development, minor Spirit!, yoga, meditation, narrative writing

## Dankwoord

“Een hommel kan volgens de aerodynamica wetten niet vliegen. Gelukkig weet hij dat zelf niet”

*Onbekend*

Met het afronden van deze scriptie kom ik aan het einde van 7 jaar studeren. Na het afronden van mijn master Communicatie Wetenschappen vorig jaar, kwam ik erachter dat mijn passie toch ligt bij Psychologie en besloot ik om weer de moed en motivatie te verzamelen voor het schrijven van een scriptie. Het afronden van deze studie was zonder enkele mensen niet gelukt en daarom zou ik graag een paar mensen willen bedanken.

Allereerst wil ik graag Prof. Dr. G.J. Westerhof bedanken voor zijn enthousiaste en positieve begeleiding, en daarnaast voor zijn luisterend oor gedurende mijn zoektocht naar een stage. Daarnaast wil ik ook graag Dr. S.M.A. Lammers bedanken voor haar grondige en zeer nuttige feedback. Tevens wil ik graag Mevrouw M.M.J. Engelbertink MSc. bedanken voor haar begeleiding vanuit het Saxion.

Naast mijn begeleiders zijn er ook een paar mensen die ik nog afzonderlijk wil bedanken. Allereerst zou ik graag Teuntje willen bedanken voor het helpen met structuur aanbrengen in mijn verslag en het kritisch feedback geven op mijn stukken. Ook zou ik graag Deniece willen bedanken voor haar oneindige hoeveelheid feedback: je plekje in mijn dankwoord heb je behouden hoor! Daarnaast wil ik ook graag Evelien, Ellis, Eline, Evy, Martine, Mirna, Marloes en Bivek bedanken voor het doorlezen van mijn verslag.

Ook wil ik graag Jess, Jacqueline, Sarah, Syafika, Belle en Anitha bedanken voor alles wat ik van hen geleerd heb tijdens mijn stage in Maleisië.

Tot slot wil ik mijn ouders bedanken voor hun vertrouwen in mij en hun eindeloze support gedurende mijn studies. Dankzij hen heb ik altijd het maximale uit mezelf kunnen halen en ben ik de persoon geworden die ik nu ben.

Enschede, 24 augustus 2014

Judith Elbers

## Inhoudsopgave

|                                                                           |           |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Inleiding.....</b>                                                     | <b>7</b>  |
| <b>Hoofdstuk 1: Professionele ontwikkeling &amp; Spiritualiteit .....</b> | <b>9</b>  |
| 1.1 Professionele ontwikkeling .....                                      | 9         |
| 1.1.1 Strategieën voor professionele ontwikkeling .....                   | 9         |
| 1.1.2 Professionele ontwikkeling in het onderwijs .....                   | 10        |
| 1.2. De kenmerken van de sociale professional .....                       | 11        |
| 1.3 Spiritualiteit.....                                                   | 14        |
| 1.3.1 Strategieën voor het bevorderen van spiritualiteit.....             | 15        |
| 1.3.2 Spiritualiteit in het sociale onderwijs .....                       | 20        |
| 1.4 Onderzoeksvraag.....                                                  | 21        |
| <b>Hoofdstuk 2: Methode.....</b>                                          | <b>23</b> |
| 2.1 Instrument.....                                                       | 23        |
| 2.2 Analyse.....                                                          | 24        |
| 2.3 De minor Spirit!.....                                                 | 29        |
| 2.4 Deelnemers .....                                                      | 30        |
| <b>Hoofdstuk 3: Resultaten .....</b>                                      | <b>32</b> |
| 3.1 Codeerschema .....                                                    | 32        |
| 3.2 Kwantitatieve analyse.....                                            | 33        |
| <b>Hoofdstuk 4: Conclusie &amp; Discussie .....</b>                       | <b>38</b> |
| Conclusie .....                                                           | 38        |
| Discussie.....                                                            | 39        |
| Sterke punten.....                                                        | 39        |
| Beperkingen.....                                                          | 42        |
| Vervolgonderzoek .....                                                    | 43        |
| Aanbevelingen voor de praktijk .....                                      | 45        |
| <b>Literatuur.....</b>                                                    | <b>46</b> |

## Bijlagelijst

|                                                  |    |
|--------------------------------------------------|----|
| Bijlage A – Uitwerking casus Mark .....          | 54 |
| Bijlage B – Codeerschema .....                   | 57 |
| Bijlage C – Uitleg coderingen .....              | 61 |
| Bijlage D - Toepassen van het codeerschema ..... | 70 |
| Bijlage E – Scoreformulier.....                  | 73 |

## Tabellenlijst

|                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabel 1. Kenmerken van de sociale professional .....                                                     | 13 |
| Tabel 3. Voorbeeld van antwoord van student waarbij meerdere coderingen toegekend worden .....           | 27 |
| Tabel 4. Beschrijvende statistiek voor de deelnemers, per groep en totaal .....                          | 31 |
| Tabel 5. Zes verschillende professionaliteiten overzicht in procenten van de specifieke minorgroep ..... | 34 |
| Tabel 6. Scores op de subcoderingen in procenten van de specifieke minorgroep .....                      | 36 |

“Ik observeer mezelf en begrijp daardoor de anderen”

*Lao Tse*

## **Inleiding**

Spiritualiteit in de gezondheidszorg is niet iets van gisteren. Nog niet zo lang geleden werd gedacht dat religie, verbonden met spiritualiteit, een symptoom kon zijn van een mentale ziekte of dat religie gelinkt was aan neurose (Verghese, 2008). Tegenwoordig weten we echter dat spiritualiteit geen mentale ziekte is en worden er steeds meer studies verricht om erachter te komen wat de positieve rol is van religie en spiritualiteit in zowel de fysieke als geestelijke gezondheidszorg (Hill & Pargament, 2003; Seybold & Hill, 2001). Het blijkt dat spiritualiteit vaak voorkomt in de therapeutische setting als hulpvraag van de cliënt (D’Souza, 2002). Echter weet de therapeut vaak niet hoe hij moet omgaan met deze spirituele hulpvraag omdat hij geen training krijgt in spiritualiteit (Sheridan, Bullis, Adcock, Berlin en Miller, 1992). Er wordt dan ook steeds vaker aangeraden om spiritualiteit op te nemen in het onderwijsprogramma, niet alleen om de cliënt beter te kunnen begrijpen, maar ook omdat spiritualiteit in het onderwijs een positief effect heeft op de persoonlijke ontwikkeling van studenten (Chandler, Alexander, Heaton, 2005, 1984; Nidich & Nidich, 1983; Orme-Johnson & Duck, zoals geciteerd in Jones, 2005)

Omdat spiritualiteit in het onderwijs positieve effecten op kan leveren bij de student is aan het Saxion Enschede in 2012 de spirituele minor Spirit! gestart. In deze minor leren studenten antwoorden te geven op diverse levensvragen over zichzelf en anderen (KiesOpMaat, 2013). Het doel van deze minor is dat studenten zichzelf beter leren begrijpen. De gedachte erachter is dat studenten die zichzelf beter begrijpen en meer over hun eigen behoeften weten, andere mensen beter kunnen helpen en daardoor ook professionelere werknemers kunnen zijn (KiesOpMaat, 2013). Om spiritualiteit bij de student te verhogen, krijgen de studenten een cursus narratief schrijven, yoga en meditatie aangeboden in de minor Spirit! (KiesOpMaat, 2013). Door middel van deze drie cursussen zouden studenten een hoger spiritueel gevoel

moeten krijgen, waardoor ze zichzelf beter kunnen begrijpen, en daardoor ook professioneler gaan handelen in de therapeutische setting.

Het is echter onduidelijk of de studenten van deze minor ook daadwerkelijk professioneel zijn gegroeid. Het doel van dit onderzoek zal dan ook zijn om te kijken of de minor Spirit! bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van studenten.

In dit verslag zal via een theoretisch kader over professionele ontwikkeling en spiritualiteit worden toegewerkt naar het opstellen van een codeerschema en een analyse van de resultaten. Aansluitend zullen de belangrijkste bevindingen uit deze analyses besproken worden, evenals de discussiepunten. Er wordt afgesloten met een conclusie en aanbevelingen voor vervolg onderzoek. Ook zullen er praktische toepassingen gegeven worden voor dit onderzoek.

## Hoofdstuk 1: Professionele ontwikkeling & Spiritualiteit

### 1.1 Professionele ontwikkeling

Om te onderzoeken of de minor Spirit! bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van studenten, is het belangrijk om te weten wat professionele ontwikkeling is. Daarom zal in deze paragraaf kort ingegaan worden op wat professionele ontwikkeling inhoudt. Daarna zullen de strategieën besproken worden die er zijn om professionele ontwikkeling in gang te zetten en afsluitend zal er ingegaan worden op hoe professionele ontwikkeling momenteel gestimuleerd wordt in het hoger onderwijs.

Er zijn verschillende definities van professionele ontwikkeling verondersteld. Zo wordt er onder andere onder verstaan dat het een levenslang leerproces is (Buchmann, zoals geciteerd in Kelchtermans, 1995); het een proces is waarbij men vaardigheden en kennis voor het uitoefenen van het beroep blijft verwerven (Holly & McLoughlin, 1989), en waarbij men een meer kritische houding aanneemt ten opzichte van het werk en zichzelf (Dean, zoals geciteerd in Nicholls, 2000). Samenvattend is professionele ontwikkeling een proces waarvan het doel het verbeteren van de huidige uitoefening van de werkzaamheden van de professional is. In dit onderzoek zal deze definitie aangehouden worden.

#### 1.1.1 Strategieën voor professionele ontwikkeling

Om professionele ontwikkeling in gang te zetten zijn er door Watkins en Drury (1994) vier groepen van strategieën opgezet om de ontwikkeling van de professional te bevorderen. De vier strategiegroepen bevatten: “(a) het ontwikkelen van een nieuwe mindset; (b) het leren bevorderen van vaardigheden, netwerken en het onderhouden van relaties; (c) het ontwikkelen van zelfinzicht en het nemen van verantwoordelijkheid; (d) het ontwikkelen van verscheidene competenties” (Watkins & Drury, 1994, zoals geciteerd in Nicholls, 2000, p. 371). Door deze strategieën structureel toe te passen in het werkveld, blijft de werknemer zich continu professioneel ontwikkelen.

De vier strategiegroepen van Watkins en Drury (1994) zijn echter zeer abstract en daarom zijn er verschillende manieren ontwikkeld om professionele ontwikkeling in de praktijk te stimuleren. Eén van de

meest effectieve manieren is, volgens Osterman en Kottkamp (1993), de manier van 'reflective practise'. Zij stellen dat de professional meer inzicht kan krijgen in het eigen handelen en in het eigen doen en laten door deze 'reflective practise' (Osterman & Kottkamp, 1993). De 'reflective practise' is ontwikkeld door Schön (1983) en houdt in dat een professional niet slechts de kennis toepast die hij in het verleden geleerd heeft, maar door nieuwe en onbekende situaties aan te gaan nieuwe inzichten creëert die hij later weer kan gebruiken (Procee, 2001). Daarmee worden nieuwe competenties verworven en eerder verworven competenties onderhouden. Door middel van de 'reflective practise' worden de vier strategieën van Watkins en Drury (1994) toegepast voor de ontwikkeling van de professional.

### *1.1.2 Professionele ontwikkeling in het onderwijs*

Kennisoverdracht is niet meer het primaire doel in het hoger onderwijs. Persoonlijke en professionele ontwikkeling van de student spelen een steeds grotere rol en het curriculum is er dan ook op ingericht dat studenten zelf vorm kunnen geven aan hun studieloopbaan. Het bedrijfsleven vraagt ook steeds meer van opleidingen en er wordt steeds meer nadruk gelegd op de aansluiting tussen het werkveld en de opleiding (Kessels, 2002). De student moet zich ontwikkelen tot een professional in het vak waarin hij zichzelf ziet en waarin hij zélf met oplossingen kan komen in plaats van het alleen kunnen opdreunen van de geleerde stof (Bracanto, 2003).

Omdat het bedrijfsleven steeds meer vraagt om aansluiting tussen het werkveld en de opleiding wordt er in de laatste jaren ook steeds meer gebruik gemaakt van het genereren van zelfinzichten bij de student in het hoger onderwijs door reflective practice, dit om professionele ontwikkeling te bevorderen. De Hogeschool van Amsterdam heeft bijvoorbeeld de laatste jaren de manier van leren ingrijpend veranderd (Benammar, 2005). Het oude idee van kennisoverdracht is achtergelaten en de student is nu zelf regisseur van zijn leerproces. Het grootste gedeelte van het onderwijs bestaat niet meer uit het leren van informatie, maar uit het verwerven van competenties en zichzelf als professional te ontwikkelen (Benammar, 2005). Door een kritische reflectie te doen op het eigen handelen, krijgt de student inzicht in zijn eigen handelen en kan daar dus van leren en eventueel wijzigingen in aanbrengen. (Benammar, 2005).

Doordat de student zijn handelen bewust kan aanpassen, kan de student zich verder professioneel ontwikkelen. Op deze manier wordt er voldaan aan de eis van het bedrijfsleven om de student op te leiden tot een professional in het vak waarin hij zélf met oplossingen kan komen in plaats van het alleen kunnen opdreunen van de geleerde stof (Bracanto, 2003).

## 1.2. De kenmerken van de sociale professional

In de vorige paragraaf werd duidelijk dat het begrip ‘professionele ontwikkeling’ slaat op het proces van het verbeteren van de huidige uitoefening van de werkzaamheden van de professional. Met behulp van de vier strategie groepen die Watkins en Drury (1994) opstelden kan er gezien worden dat ‘reflective practice’ in het onderwijs een goede manier is om professionele ontwikkeling te bewerkstelligen. In elk werkgebied speelt professionele ontwikkeling een grote rol, echter zijn in verschillende werkgebieden andere competenties en vaardigheden van belang. In deze paragraaf zullen de competenties van de sociale professional besproken worden.

Een sociale professional is een professional die binnen de welzijnszorg werkt. Professioneel handelen in de welzijnszorg is erg belangrijk, aangezien de professional continu ethische afwegingen moet maken, waarbij ook de cliënt in acht genomen moet worden (Maatschappelijkwerker.com, 2013). Professioneel handelen wordt door Bootsma (2002) als volgt gedefinieerd:

De professional denkt en handelt op grond van theoretische en praktische kennis en inzichten, (beroeps)ethische opvattingen en overtuigingen. Zijn houding is een (aangeleerde) beroepshouding en zijn vaardigheden zijn de vaardigheden en handelwijzen die meer of minder exclusief bij het beroep horen. (p.156)

Voor een sociale professional in opleiding is het soms lastig om te weten of hij professioneel handelt. Bootsma (2002) stelt daarom dat een professional in de welzijnszorg op drie verschillende manieren naar een verhaal van een cliënt kan kijken: (a) objectief, als medisch-technisch verhaal; (b) subjectief, als een persoonlijk verhaal, en (c) normatief, als sociaal verhaal waarin normen en waarden een belangrijke rol spelen. Gekoppeld aan deze drie manieren om naar een verhaal te kijken, stelde Bootsma

dat professionals in het welzijnswerk het evenwicht moeten vinden tussen een persoonlijke, een technische en een normatieve professionaliteit (Piessens, 2008). Met de technische professionaliteit wordt de objectieve kijk op het verhaal bedoeld. De manier waarop de therapeut naar het verhaal kijkt is door zich af te vragen welke (feitelijke) kennis hij heeft over het probleem en wat effectieve handelingen kunnen zijn. Met de persoonlijke professionaliteit worden de eigen waarden en normen die de sociale professional van huis uit mee heeft gekregen bedoeld: de identiteit van de professional en de waarden en normen van hem komen naar voren in het handelen. Een voorbeeld hierbij is de ervaringen van de professional in zijn eigen leven. De persoonlijke professionaliteit sluit aan op het ‘context’ principe: waar komt de professional zelf vandaan en welke eigenschappen bezit hij al, zoals empathie, openheid, eerlijkheid etc. Als laatst wordt nog de normatieve professionaliteit onderscheiden. De normatieve professionaliteit slaat op de normen en waarden van het beroep. Wat is juist of onjuist in de therapeutische setting en vanuit welke normen en waarden wordt zorg verleend?

De sociale professional handelt professioneel als hij op deze drie manieren naar het verhaal van de cliënt kan kijken en luisteren.

Van Vliet, Duyvendak, Boonstra, en Plemper (2004) hebben enkele kenmerken opgesteld die te vinden zijn in de ‘sociale professional’. Met sociale professional verwijzen zij naar professionals die sociaal werk verrichten zoals mantelzorgers, verplegers, therapeuten, buurtwachters etc. De kenmerken volgens Van Vliet et al. (2004) voor een sociale professional zijn te vinden in Tabel 1. Met een competentie wordt verwezen naar “een geïntegreerd geheel aan kennis, inzicht, vaardigheden, houding en persoonlijke eigenschappen waarmee op adequate wijze resultaten kunnen worden behaald in een beroepscontext” (Vlaar, 2005, p. 7). Het model van Bootsma (2002) is gericht op het kunnen integreren van drie verschillende perspectieven om naar een verhaal te luisteren van de cliënt. Het model van Van Vliet et al. (2004) dient om kenmerken vast te stellen waar een professional aan voldoet. Deze kenmerken zijn abstracter en niet alleen gericht op het verhaal van de cliënt. Zo omschrijft Van Vliet et al. (2004) dat een sociale professional ‘gebiedsgericht’ moet zijn. Hiermee wordt bedoeld dat de professional een vertrouwensrelatie moet opbouwen en sensitief moet zijn. Bootsma (2002) includeert deze kenmerken

niet, vandaar dat de kenmerken van Van Vliet et al. (2004) een goede aanvulling zijn op het definiëren van de sociale professional.

Tabel 1. Kenmerken van de sociale professional

| <b>Kenmerken</b>                  | <b>Competenties</b>                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vraaggericht                      | Signaleren en analyseren van de expliciete vraag en expliciete behoeften, inleven, vertalen naar aanbod, doelen stellen en realiseren.                                                                                                                                     |
| Probleemgericht                   | Signaleren en analyseren van problemen en hulpbehoefte, inleven, handelend optreden, sociale kwesties agenderen, hulp verkopen, legitimeren.                                                                                                                               |
| Kansgericht                       | Signaleren en analyseren van de kansen en mogelijkheden, stimuleren en ondersteunen van initiatieven, verbinden tussen sociale lagen.                                                                                                                                      |
| Contextgericht                    | Breed perspectief, inclusief denkend, reflectie op de cliënt en zijn omgeving, visievorming.                                                                                                                                                                               |
| Gebiedsgericht                    | ‘Outreaching’ werken, sensitief, vertrouwensrelatie opbouwen, zichtbaar zijn, presentiebenadering.                                                                                                                                                                         |
| Integraal vervolg                 | Ruimte bieden aan andere perspectieven, sensitief voor andere perspectieven, samenwerken.                                                                                                                                                                                  |
| Maatschappelijk gericht           | Keuzes maken (urgentie en belang), reflectie, visievorming, schakelen (praktijkbeleid/onderzoek/ontwikkeling), omgaan met spanningen tussen verschillende aspecten van het handelen (bijv. Vraaggericht en probleemgericht, individueel belang en maatschappelijk belang). |
| Resultaatgericht                  | Concrete doelen stellen, projectmanagement (plannen, begroten, organiseren), kostenbewustzijn, concrete resultaten laten zien (als deel van proces)                                                                                                                        |
| Transparant (naar buiten gericht) | Verantwoording afleggen aan verschillende partijen, reflectie op eigen handelen, normatieve professionaliteit, switchen/schakelen/vertalen tussen niveaus en perspectieven, verschillende ‘talen’ spreken, eigen handelingsruimte bewaken, competentieontwikkeling.        |

*Noot.* Overgenomen uit: *Toekomstverkenning ten behoeve van een beroepenstructuur* (p. 60), door K. Van

Vliet, J.W. Duyvendak, N. Boonstra en E. Plemper, 2004, Utrecht: Verwey-Jonger Instituut.

### 1.3 Spiritualiteit

In de vorige paragrafen is er ingegaan op professionele ontwikkeling in het onderwijs en op professioneel handelen van de sociale professional. In deze paragraaf zal uiteengezet worden hoe spiritualiteit kan worden gedefinieerd en wat de positieve effecten zijn van spiritualiteit. Daarnaast zullen strategieën voor het bevorderen van spiritualiteit genoemd worden. Tevens zal er gekeken worden naar spiritualiteit in het onderwijs.

Het begrip spiritualiteit komt oorspronkelijk van het Latijnse woord ‘spiritualitas’ dat ‘adem van het leven’ betekent (Pathak, 2011). Het begrip spiritualiteit is door veel onderzoekers geprobeerd te definiëren (Zinnbauer, Pargament & Scott, 1999). Zo definieert Pargament (1997) spiritualiteit bijvoorbeeld als “a search for the sacred” (Zinnbauer et al., 1999, p. 909) en kan spiritualiteit volgens Rose (2010) een mix zijn van religieuze en niet-religieuze elementen. Piedmont (1999) beschrijft spiritualiteit als volgt:

Spiritual transcendence refers to the capacity of individuals to stand outside of their immediate sense of time and place to view life from a larger, more objective perspective. [...] Transcendence is a fundamental capacity of the individual, a source of intrinsic motivation that drives, directs and selects behaviors. (p. 988).

Echter is spiritualiteit moeilijk te definiëren. Neal (1997) stelt: “defining spirituality is difficult because people are trying to objectify and categorize an experience and way of being that is at the core very subjective and beyond categorizing” (p. 123). Spiritualiteit wordt dus gezien als iets subjectiefs dat in het individu zelf te vinden is.

Zingeving en religie worden in de literatuur vaak in verband gebracht met spiritualiteit (Hill et al., 2000). Spiritualiteit heeft voor elk mens een eigen betekenis. Sommige mensen verbinden spiritualiteit met God en verwerven op deze manier intrinsieke motivatie of rust. Anderen zijn spiritueel omdat zij geloven dat ze door middel van meditatie meer rust kunnen vinden (Zinnbauer et al., 2011). Ook al wordt in de literatuur spiritualiteit vaak in verband gebracht met religie, het zijn geen synoniemen van elkaar (Pathak, 2011).

Er is nog veel onduidelijkheid over de universele betekenis van het woord, maar een samenvattende definitie zou zijn dat bij spirituele mensen de vraag naar zingeving centraal staat. Zij zijn op zoek naar een bredere kijk op het leven en naar de zin van het leven. Zoals Neal (1997) al stelde, is spiritualiteit dus iets subjectiefs. In dit onderzoek zal de definitie van spiritualiteit ook deze algemene, samenvattende, definitie aanhouden.

Ondanks dat er in de literatuur geen duidelijke en overeenstemmende definitie van spiritualiteit te vinden is, is er wel veel onderzoek gedaan naar de voordelen van spiritualiteit in verschillende vakgebieden en beroepen. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat spiritualiteit kan dienen als een coping mechanisme in stressvolle situaties (D'Souza, 2002; Krok, 2008). Ook blijkt dat mensen die spiritueel aangelegd zijn, over het algemeen een betere en stabielere psychologische- en emotionele geestelijke gezondheid rapporteren (Myers & Diener, 1995).

### *1.3.1 Strategieën voor het bevorderen van spiritualiteit*

- *Meditatie & yoga*

Meditatie en yoga kunnen middelen zijn om spiritualiteit in de mens te bevorderen (Derezotes, 2000). Zo kunnen ze bijvoorbeeld bijdragen aan minder stress en meer kalmte in het leven (D'Souza, 2002) wat kan leiden tot een hoger spiritueel gevoel (Zinnbauer et al., 2011). Om spiritualiteit te bevorderen in een individu kunnen meditatie en yoga dus ingezet worden. Door te begrijpen wat de positieve effecten van meditatie en yoga zijn, kan ook beter begrepen worden wat de positieve effecten zijn van spiritualiteit. Deze positieve effecten zouden kunnen bijdragen aan een grotere professionele ontwikkeling. In deze paragraaf zullen dan ook de positieve effecten van yoga en meditatie uiteengezet worden.

Er zijn diverse onderzoeken gedaan naar de positieve effecten van meditatie en yoga en in al deze studies wordt gesuggereerd dat meditatie en yoga bijdragen aan een verbetering van zelfactualisatie (Hussain & Bhushan, 2010); betere cognitieve prestaties (Verma, Jayashan, & Palani, 1982); meer empathie (Shapiro, Schwartz, & Bonner, 1998); algeheel positiever welbevinden (Walsh & Shapiro,

2006); meer spiritueel gevoel (Shapiro, Schwartz, & Bonner, 1998); beter bewustzijn van de cliënt (Christopher, Christopher, Dunnagan, & Schure, 2006); een verbetering van de academische prestaties (Nidich & Nidich, 1987); vermindering van angst (Field, 2011); vermindering van stress (Ross & Thomas, 2010) en uit onderzoek bij verslaafden kwam naar voren dat yoga bij kan dragen aan het beter begrijpen van zichzelf en anderen (Barton, 2011).

Spiritualiteit in het onderwijs kan ook veel positieve effecten bewerkstelligen. Zo blijken studenten die een module Transcendental Meditation hebben gevolgd, een verlaagd gevoel van nervositeit te hebben (Dillbeck, 1977) en een hoger gevoel van moraliteit (Nidich, Ryncarz, Abrams, Orme-Johnson, Wallace, zoals geciteerd in Shapiro, Jazaieri, Goldin, 2012). Daarnaast blijken studenten grotere ego ontwikkeling door te maken (Chandler, Alexander & Heaton) en hebben ze een betere zelfactualisatie (Orme-Johnson & Duck, 1977).

Uit een onderzoek van Nidich en Nidich (1987) bleek dat de academische prestaties met 15% verbeterden bij studenten die nieuw op een school begonnen welke een holistische manier van onderwijzen aanbood. Niet alleen de nieuwe studenten groeiden aanzienlijk in hun academische prestaties, ook de huidige studenten op deze school bleven aanzienlijk groeien. Vergeleken met andere studenten uit de staat Iowa scoorden de studenten die aan een holistische school studeerden standaard hoger, op een academische prestatie test, dan 95% van de studenten die aan een 'normale school' studeerden.

Een ander onderzoek liet daarnaast zien dat studenten die aan transcendentale meditatie doen, een beter oplossingsvermogen hebben (So & Orme-Johnson, 2001). So en Orme-Johnson (2001) lieten Taiwanese studenten 15 – 20 minuten per dag mediteren voor ongeveer 6 tot 12 maanden. Een andere groep studenten sliep ongeveer 15 – 20 minuten per dag voor ongeveer 6 tot 12 maanden en een andere groep deed niets. Uit de resultaten van het onderzoek kwam duidelijk naar voren dat de groep die mediteerde een aanzienlijk scherper oplossingsvermogen had vergeleken met de groep die alleen sliep of niets deed. Kortom, regelmatig mediteren levert veel positieve effecten op voor de student.

Bij een groep studenten die een module yoga volgden bleek dat zij betere academische prestaties leveren dan studenten die deze module niet volgden (Kauts & Sharma, 2009). De groep deelnemers die

meededen aan de module yoga bestond uit studenten die weinig stress rapporteerden, en uit studenten die veel stress rapporteerden. Daarnaast was er nog een controle groep die geen yoga module aangeboden kreeg. Het bleek dat alle studenten die meededen aan het yoga programma uiteindelijk beter presteerden op bepaalde schoolvakken. Ook werd duidelijk dat studenten met veel stress minder grote vooruitgangen boekten dan de studenten met weinig stress, maar altijd nog een grotere vooruitgang dan de studenten die geen module gevolgd hadden. Yoga draagt dus bij aan een verbetering in academische prestaties.

Met de positieve effecten van yoga en meditatie in het onderwijs, waarmee spirituele modules in het onderwijs geïntegreerd worden, zou er verwacht kunnen worden dat spiritualiteit in het onderwijs ook bijdraagt aan professionele ontwikkeling. Doordat spirituele modules bijdragen aan verschillende aspecten van zelfactualisatie, er een beter bewustzijn wordt gecreëerd, er een verbetering optreedt in academische en cognitieve prestaties bij studenten, en zorgt voor een groter empathisch vermogen, zouden spirituele modules bij kunnen dragen aan de ontwikkeling van de drie professionaliteiten zoals opgesteld door Bootsma (2002). Ook zouden spirituele modules de ontwikkeling van de competenties van de sociale professional, zoals opgesteld door Van Vliet et al. (2004) kunnen stimuleren. Met behulp van de spirituele modules wordt de sociale professional zich meer bewust van de cliënt en ontwikkelen zij een groter empathisch vermogen. Deze twee competenties sluiten aan bij de kenmerken ‘probleemgericht’; ‘gebiedsgericht’, en ‘integraal vervolg’ die Van Vliet et al. (2004) heeft opgesteld voor de sociale professional. Echter, omdat ook het probleemoplossingsvermogen van de student gestimuleerd wordt door de aangeboden spirituele modules zal er ook een ontwikkeling zijn in de kenmerken ‘vraaggericht’ en ‘probleemgericht’, opgesteld door Van Vliet et al. (2004). Door het ontwikkelen van nieuwe competenties, het ontwikkelen van zelfinzicht en het leren bevorderen van vaardigheden, wordt voldaan aan de strategieën die Watkins en Drury (1994) hebben opgesteld om professionele ontwikkeling in gang te zetten.

- *Narratief schrijven*

Zoals eerder besproken is spiritualiteit vaak gekoppeld aan zingeving (Hill et al., 2000). Door middel van narratief schrijven kan men betekenis geven aan en het ordenen van gebeurtenissen zodat de eigen identiteit ontdekt kan worden (Bohlmeijer & Westerhof, 2010). Omdat spiritualiteit gaat over de zin van het leven en de bredere kijk op het leven, kan narratief schrijven bijdragen aan spiritualiteit in het individu en kunnen de positieve effecten daarvan wellicht van invloed zijn op de professionele ontwikkeling.

Verhalen vormen het leven van de mens. We gebruiken verhalen om te communiceren, gebeurtenissen te ordenen en mensen te begrijpen (Bruner, 1986; Conle, 2000). Narratieve psychologie is de tak van de psychologie die zich bezighoudt met het levensverhaal van een individu. Een levensverhaal is datgene wat iemand over zichzelf vertelt. Het bevat geen feitelijke waarheden maar is een weergave van ervaringen, gevoelens en de gedachten van een persoon (McAdams, 1996). De 'ik' zoals een persoon die zelf ervaart komt dus naar voren in een levensverhaal.

Door het opschrijven van verhalen geven mensen vorm aan wie zij zijn, mensen creëren als het ware hun eigen waarheid. Deze waarheid draagt bij aan het vormen van een eigen identiteit, die kan helpen bij het geven van betekenis aan het leven (McAdams, 2006). Door het vertellen van een levensverhaal krijgt men de mogelijkheid om het leven vanuit andere posities en invalshoeken te bekijken. Het verleden en zichzelf kunnen daarmee een nieuwe interpretatie krijgen, waardoor verandering of ontwikkeling van de identiteit optreedt (Freeman, 1993). Kortgezegd, doordat het levensverhaal nauw samenhangt met de identiteit van het individu, verandert de identiteit wanneer het levensverhaal ook verandert of vanuit verschillende perspectieven bekeken wordt (Bohlmeijer, Mies & Westerhof, 2007).

Volgens Geerdink (2008) kan het professionele handelen van een individu begrepen worden door te kijken naar zijn levensgeschiedenis. De context speelt een belangrijke rol bij het betekenis geven aan levensverhalen. De context van een persoonlijk verhaal is te begrijpen door het te zien als een bepaalde 'mind-set'. Een persoonlijk verhaal hangt af van wie iemand op dat moment is, gisteren was en wat het referentiekader is waaruit de persoon zijn verhaal vertelt (Langer, 1989). Is een persoon op dat moment

verdrietig, dan zal het verhaal een negatievere lading hebben dan wanneer een persoon op dat moment zeer gelukkig is. Mensen passen hun handelen en zichzelf steeds weer aan, aan de context. Door de context van een persoon te begrijpen, en dus ook zijn persoonlijke verhalen, kan men beter begrijpen waardoor er door een persoon op een bepaalde manier gehandeld wordt. Geerdink (2008) stelt “menselijk handelen is betekenisvol handelen en die betekenis wordt ontleend aan hun eerdere levensgeschiedenis”. Het handelen wordt, volgens Geerdink (2008), altijd beïnvloed door de levensloop van een persoon en door bepaalde gebeurtenissen. Door inzicht te krijgen in het eigen levensverhaal, wordt het handelen van een individu ook beïnvloed.

Narratief schrijven is een belangrijk onderdeel in de persoonlijke ontwikkeling en zou dus ook kunnen bijdragen aan de professionele ontwikkeling. Allereerst wordt met narratief schrijven meer inzicht gecreëerd in de identiteit van een individu (Freeman, 1993). Door meer zelfinzicht te ontwikkelen kan volgens Watkins en Drury (1994) de professionele ontwikkeling worden bevorderd. Het ontwikkelen van zelfinzicht sluit aan bij de één van de vier eerdergenoemde strategieën van Watkins en Drury: ‘het ontwikkelen van zelf-inzicht en het nemen van verantwoordelijkheid’, om de professionele ontwikkeling te bevorderen.

Ten tweede wordt met narratief schrijven geoefend in het aannemen van verschillende perspectieven van de cliënt, dit is een belangrijke competentie voor een sociale professional zoals gesteld door Van Vliet et al. (2004). Daarnaast leren mensen hun eigen handelen beter begrijpen, en dus ook hun context. Ze leren meta-cognities uit te voeren en te reflecteren op hun eigen leven. Door als het ware te reflecteren op het eigen leven krijgt de professional de kans om met nieuwe inzichten, andere lastige situaties aan te gaan. De tools zijn er uit eerdere ervaringen, er moet alleen creatief mee omgegaan worden om nieuwe situaties aan te gaan (Procee, 2001). De professional kan op die manier min of meer de dialoog aangaan met lastige, unieke, onvoorspelbare situaties door middel van eerder verworven competenties, en dat is wat een professional onderscheidt van een leek (Procee, 2001).

Ten derde zou met narratief schrijven de persoonlijke professionaliteit van Bootsma (2002) kunnen worden gestimuleerd doordat de professional inzicht krijgt - en leert te kijken naar - zijn eigen

context en die van de cliënt (Freeman, 1993). Voor de persoonlijke professionaliteit van Bootsma (2002) is het belangrijk dat de professional de cliënt echt kan begrijpen en ontmoeten in zijn verhaal. Op basis van deze veronderstellingen zou er dus verwacht kunnen worden dat narratief schrijven bijdraagt aan de professionele ontwikkeling.

### *1.3.2 Spiritualiteit in het sociale onderwijs*

In de vorige paragraaf zijn de positieve effecten van verschillende spirituele elementen in het onderwijs genoemd. Deze paragraaf zal kort ingaan op het belang van spiritualiteit in het sociale onderwijs.

Spiritualiteit in de therapeutische setting kan goed faciliteren in het proces van psychotherapie en spiritualiteit wordt dan ook door cliënten en maatschappelijk werkers steeds belangrijker gevonden (D'Souza, 2002). Echter geeft 83% van de maatschappelijk werkers in opleiding aan dat zij geen training gehad hebben over hoe ze moeten omgaan met spirituele vragen van de cliënt. Dit is opmerkelijk omdat maatschappelijk werkers aangeven dat 33% van de hulpvragen van de cliënten spiritueel van aard zijn. Spiritualiteit kan bijdragen aan een positieve ontwikkeling in de therapeutische sessie (D'Souza, 2002) en het komt dan ook regelmatig voor dat onderzoekers de aanbeveling doen om spiritualiteit op te nemen in het studieprogramma (Christopher, et al., 2006; Dudley & Helfgott, 1990; Dugan, Kyle, Kyle, Birnie & Wahba, 2011; Kauts & Sharma, 2009; Sheridan, Wilmer & Atcheston, 1994). Spiritualiteit stimuleert dus niet alleen de persoonlijke ontwikkeling, ook kan het bijdragen aan het beter begrijpen en beter helpen van de cliënt door spiritualiteit als een bron van 'coping' te gebruiken in de therapeutische sessie (D'Souza, 2002).

## 1.4 Onderzoeksvraag

Door de toename van interesse in spiritualiteit in het onderwijs en toename van de gevonden positieve effecten van spiritualiteit in het onderwijs, wordt spiritualiteit in onderwijssystemen steeds meer aanbevolen (Christopher, et al., 2006; Dudley & Helfgott, 1990; Dugan, Kyle, Kyle, Birnie & Wahba, 2011; Kauts & Sharma, 2009; Sheridan, Wilmer & Atcheston, 1994). Echter is er tot op heden weinig bekend over spiritualiteit in het onderwijs en de effecten van spiritualiteit in het onderwijs.

Het Saxion Enschede is begonnen in 2012 met het aanbieden van de minor Spirit! waarin de spirituele ontwikkeling van de student centraal staat. Het idee erachter is dat mensen die zichzelf beter begrijpen, andere mensen beter kunnen helpen en daardoor ook professioneler kunnen handelen in het werkveld (Kiesopmaat, 2013). Echter is er nog geen onderzoek gedaan of de minor Spirit! ook daadwerkelijk bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van studenten.

In de minor Spirit! worden de modules meditatie, yoga en narratief schrijven aangeboden. Zoals uit de vorige paragrafen naar voren kwam, kunnen deze modules positieve effecten bewerkstelligen en voor een verhoging van de spiritualiteit zorgen van de student, wat mogelijk van invloed kan zijn op het bevorderen van professionaliteit. Omdat yoga, meditatie en narratief schrijven in de minor Spirit! worden aangeboden en het doel van deze minor is om professionaliteit te bevorderen, zal er onderzocht worden of de minor Spirit! ook daadwerkelijk bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van de student. Op deze manier kan er inzicht verkregen worden in de effecten van de minor Spirit!

De volgende onderzoeksvraag is daarbij opgesteld:

**Heeft het volgen van de minor Spirit! bijgedragen aan de professionele ontwikkeling van de student?**

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden worden er drie verschillende groepen met elkaar vergeleken. Een groep studenten voor aanvang van de minor Spirit! [Voor<sub>Spirit!</sub>], een groep studenten na de minor Spirit! [Na<sub>Spirit!</sub>] en een groep studenten die aan het begin van de minor GGZ stonden [Voor<sub>GGZ</sub>]. Voor deze groepen is gekozen omdat de vergelijking van de studenten voorafgaand aan de minor Spirit! en na

de minor Spirit! iets zou kunnen zeggen over de professionele ontwikkeling van de studenten en of de minor Spirit! daar aan bijgedragen heeft. De vergelijking met de studenten van de minor GGZ is gedaan om te kijken of de studenten die kiezen voor de minor Spirit! al andere competenties bezitten, of dat ze met dezelfde competenties beginnen aan de minor.

## Hoofdstuk 2. Methode

### 2.1 Instrument

Om te meten of de minor Spirit! bijdraagt aan de professionele ontwikkeling waren er door de docenten van de minor Spirit! drie casussen opgesteld. Elk van deze casussen bevatte een ander onderwerp uit de GGZ, te weten: (a) culturele conflicten; (b) alcoholmisbruik, en (c) levensfase. Een casus is een “leermiddel waarbij een probleem, een situatie of een gebeurtenis beschreven wordt in zijn werkelijke context en wordt gestructureerd vanuit leerdoelen.” (Steekkaart, 2014). Casussen worden veel gebruikt in opleidingen in het hoger onderwijs om inzicht te krijgen in welke mate de student in staat is om het probleem in de casus te herkennen, te analyseren en zijn kennis toe te passen bij het oplossen van de casus (Segers, 2004). In een casus krijgt een student een problematische situatie voorgelegd die hij op moet lossen.

In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van drie verschillende casussen waarbij aan het eind gevraagd werd: “Wat zijn jouw overwegingen bij deze casus, wat zou je zeggen en hoe zou je mogelijk handelen als professional?” In dit geval werden de studenten dus gevraagd om vanuit een professioneel oogpunt te handelen en hun kennis en competenties in te zetten om de situatie zo goed mogelijk op te lossen of aan te pakken. Aan de drie groepen deelnemers werd gevraagd om deze drie casussen in te vullen. De antwoorden op deze casussen vormden de gehele dataset. Door studenten drie verschillende casussen in te laten vullen werd er veel informatie verkregen over hoe de student handelt en welke competenties hij in huis heeft. Met een grote hoeveelheid aan informatie die op een tijdsefficiënte manier verworven was, kon de professionele ontwikkeling van de student goed in kaart gebracht worden.

De studenten waren bekend met het invullen van casussen en zouden daarom geen problemen moeten hebben bij het uitwerken van deze casussen. Een uitwerking van één van de casussen kan gevonden worden in Bijlage A.

## 2.2 Analyse

Deze studie bestond deels uit een kwalitatief onderzoek en deels uit een kwantitatief onderzoek om antwoord te krijgen op de vraag of de minor Spirit! bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van de student.

De analyse bestond uit drie stappen. Stap 1 was het opstellen van een codeerschema door middel van inductief en deductief coderen, stap 2 het coderen van alle data met behulp van ATLAS.ti en stap 3 het analyseren van de data met behulp van SPSS.

*Stap 1:* Het eerste deel bestond uit het opstellen van het codeerschema. Het opstellen van het codeerschema is deels gedaan via een inductieve codeer benadering en deels door een deductieve codeer benadering. Inductief coderen is een vorm van coderen waarbij de codes ter plekke worden toegekend tijdens het coderen; deductief coderen is een vorm van coderen aan de hand van vooropgestelde coderingen. Volgens Strauss en Corbin (1998) komt bij inductief coderen de theorie uit de data naar voren, terwijl bij deductief coderen getest wordt of de data consistent is met de opgestelde assumpties en theorieën (Thomas, 2006). Er is in dit onderzoek eerst inductief gecodeerd, vervolgens deductief en daarna een optimalisatie gemaakt van de coderingen. Een voorbeeld van dit proces kan gevonden worden in Tabel 2.

a. Inductief coderen: het inductief coderen in dit onderzoek is gedaan door één derde van alle antwoorden op de casussen in thema's in te delen. Dit is gedaan met behulp van het programma ATLAS.ti. Door eerst inductief te coderen wordt het volledige antwoord van de student geïncorporeerd in het onderzoek. De competenties van Van Vliet et al. (2004) of de drie professionaliteiten (Bootsma, 2002) zullen niet alle antwoorden kunnen dekken omdat de studenten zeer gevarieerd antwoordden. Om te voorkomen dat er antwoorden van de studenten buiten de codering zouden vallen en daardoor een vertekend beeld zou ontstaan, is er gekozen om eerst inductief te coderen. De coderingen die toegekend waren aan de antwoorden waren opgesteld op basis van de beste omschrijving van het antwoord van de student. Op deze manier kon er goed overzicht verkregen worden van wat de studenten zeggen in een antwoord en of er overlap is tussen enkele antwoorden.

b. Deductief coderen: vervolgens is er uit deze eerste codering, aan de hand van de competenties van de sociale professional geformuleerd door Van Vliet et al. (2004), een codeerschema opgesteld. Alle coderingen die tijdens het inductief coderen gevonden waren, werden geprobeerd onder te brengen bij de competenties van Van Vliet et al. (2004). Om te kijken of het codeerschema nog steeds alle antwoorden zou includeren en het schema werkbaar zou zijn, is er vervolgens met dit ‘concept’ codeerschema opnieuw een derde van alle antwoorden van de studenten gecodeerd. Dit is het gedeelte waar deductief gecodeerd werd, omdat er aan de hand van de competenties van Van Vliet et al. (2004) een codeerschema opgesteld is.

c. Optimalisatie: Het schema werd vervolgens opnieuw geoptimaliseerd en de gebruikte coderingen die opgesteld waren aan de hand van Van Vliet et al. (2004) zijn vervolgens gereduceerd tot 15 verdiepende coderingen en onderverdeeld onder zes categorieën die corresponderen met de drievoudige professionaliteit van Bootsma (2002), en de hoofdcoderingen vertegenwoordigen. Door op deze manier te coderen is er een goede aansluiting gemaakt tussen de data en de theorie doordat geen enkel antwoord van de student buiten de codering is gevallen, en toch de link is gelegd met de literatuur.

Tabel 2. Proces voorbeeld van inductief naar deductief coderen tot het eindschema

| Proces        | Codering                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Case antwoord                                                                                                                                                                   |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Inductief     | Oplossen<br><br><i>Toelichting: In overleg afspraken maken met cliënt(en). Oplossingen zoeken in overleg met cliënt(en). Woorden als 'samen' en 'gezamenlijk', i.c.m. 'oplossing' en/of 'plan van aanpak'</i>                                                                                                                                                                 | “Zal moeder vragen of het niet mogelijk zal zijn om een compromis met de dochter te maken. Bijvoorbeeld ze mag wel met haar vriendinnen                                         |
| Deductief     | Kansgericht (Van Vliet et al., 2004)<br><br><i>Signaleren en analyseren van kansen en mogelijkheden, stimuleren en ondersteunen van initiatieven, verbinden tussen sociale lagen.</i>                                                                                                                                                                                         | uitgaan, maar mag geen drugs of drank gebruiken en bijvoorbeeld om 12uur s’ nachts terug moeten zijn.                                                                           |
| Optimalisatie | Inhoudelijk advies<br><br><i>Omschrijving: Therapeut benoemt wat moet worden bewerkstelligd om een betere situatie te creëren/het probleem 'op te lossen'.</i><br><br><i>Vragen: Wat moet volgens mij als gedragswetenschapper anders en waarom? Hoe wil ik dat cliënten leven/met elkaar omgaan? Welk doel wil ik bereiken? Wat vind ik goed en rechtvaardig om te doen?</i> | Ook is belangrijk dat ze het hier met haar man over heeft. Ze moeten wel op een lijn zitten. het heeft ook weinig nut als haar man zegt ze mag niet uitgaan, maar ze zelf wel.” |

**Stap 2:** De tweede stap in de analyse bestond uit het coderen van alle data aan de hand van het codeerschema. Ook de data die gebruikt waren voor het opstellen van het codeerschema werden opnieuw gecodeerd, dit keer aan de hand van de nieuwe coderingen.

*Stap 3:* De derde stap in de analyse bestond uit het vergelijken van de drie verschillende groepen studenten door middel van een kwantitatieve analyse. Als een antwoord gecodeerd kon worden onder een bepaalde codering werd er een '1' toegekend aan dat antwoord en onder de codering geplaatst. Als er geen codering werd gevonden werd er niets toegekend en dus een '0'. Dit is over alle drie de casussen genomen. Dit betekent dus dat als student A iets zegt wat onder een codering valt, bijvoorbeeld 'empathie', dat er een '1' wordt toegekend. Als student B dan ook iets zegt over empathie dan wordt er weer een '1' toegekend. Een antwoord van een student op de casus kon ook meerdere coderingen bevatten. Zie Tabel 3 voor een voorbeeld.

Tabel 3. Voorbeeld van antwoord van student waarbij meerdere coderingen toegekend worden

| Codering                                             | Case antwoord                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Technische professionaliteit)<br>Verdieping         | “Mijn overwegingen zijn bij deze casus om te kijken naar het geloof dat zij hebben. Wat houdt dit in en wat zijn belangrijke normen en waarden voor ouders en ook voor dochter                                                                                                                                                                                                     |
| (Normatieve professionaliteit)<br>Inhoudelijk advies | Ik zou er zonder oordeel ingaan en moeder laten vertellen! Wel zou ik adviseren om met dochter in gesprek te blijven maar haar niet op te sluiten! Door haar dochter normen en waarde mee te geven en haar vrijer te laten kan haar dochter deze normen en waarde meenemen. Ze kan de wereld zelf ondervinden... Maar als moeder kan je wel open blijven en goede afspraken maken! |
| (Technische professionaliteit)<br>Educatie           | Een kind moet opgroeien en zich ontwikkelen, daarin zijn uitgaan met vrienden oom belangrijke dingen voor de ontwikkeling!”                                                                                                                                                                                                                                                        |

Vervolgens zijn de aantallen coderingen toegewezen aan de minorgroepen en zijn er over deze data percentages berekend om erachter te komen hoe vaak een codering voorkomt bij de drie minorgroepen. Voorafgaand aan het coderen was onbekend welke student in welke groep behoorde waardoor bias werd

voorkomen. Na het coderen werd een nummer gekoppeld aan de groep waarin de student behoorde. Op deze manier kon er gekeken worden of er tussen de groepen verschillen en/of overeenkomsten zaten in de professionele ontwikkeling en/of professioneel handelen. De identiteit van de student bleef echter anoniem.

Verevolgens is een Chi-kwadraat toets uitgevoerd om te zien of er onderling verschillen zijn tussen de drie verschillende minorgroepen met betrekking tot de zes verschillende professionaliteiten. Als laatste is er opnieuw een Chi-kwadraat analyse uitgevoerd over alle subcoderingen om te kijken of er tussen de drie minorgroepen verschillen zitten met betrekking tot de subcoderingen. Er is een p-waarde aangehouden van  $p < .10$  in verband met kleine minorgroepen. Een p-waarde van  $p < .05$  is hierbij significant,  $p < .10$  is een trend.

## 2.3 De minor Spirit!

De minor Spirit! is een minor voor studenten van het Saxion die graag inzicht krijgen in belangrijke levensvragen. De vragen die beantwoord kunnen worden in de minor zijn ‘wie ben ik?’ ‘Wat inspireert mij?’ ‘Wat raakt mij?’ ‘Hoe wil ik mijn leven vorm geven?’ ‘Wat ga ik met mijn studie doen?’ etc. (KiesOpMaat, 2013). De minor speelt in op de multiculturele samenleving en probeert de studenten vanuit verschillende geloofsovertuigingen of levensvisies antwoorden aan te reiken.

De minor biedt de studenten een concreet programma aan waarin zij ervaring opdoen met verschillende vormen van spiritualiteit. Dit is het praktische gedeelte van de minor, wat ingevuld is met lessen in yoga en meditatie. Daarnaast is er een theoretisch gedeelte binnen de minor Spirit! waarin studenten verschillende invalshoeken aangereikt krijgen waaruit zij zelf het antwoord kunnen putten voor hun levensvragen. Verder krijgt de student begeleiding bij het doen van zelfonderzoek. Dit zelfonderzoek is gebaseerd op het programma ‘Op verhaal komen’. Dit is een interventie-programma ontwikkeld door Bohlmeijer en Westerhof (2010). Zij ontwikkelden een interventie programma voor ouderen. Dit programma is zeer effectief gebleken in het verbeteren van het psychologisch welbevinden en het verminderen van depressieve en algemene klachten (Westerhof, Bohlmeijer & Webster, 2010; Westerhof, Lamers & de Vries, 2010). Bij de module narratief schrijven worden studenten gevraagd stil te staan bij gebeurtenissen uit verschillende periodes in het leven. Hierbij wordt niet alleen stilgestaan bij positieve gebeurtenissen en herinneringen, maar ook bij moeilijke gebeurtenissen. Door vervolgens vragen te stellen over de moeilijke gebeurtenissen, kan een student uiteindelijk leren anders te kijken naar zijn ervaringen.

## 2.4 Deelnemers

Er waren in totaal 57 studenten, verdeeld over drie groepen, die de drie casussen hebben ingevuld. Enkele studenten hadden niet alle casussen ingevuld of sommige antwoorden waren erg kort (één à twee regels) of niet bruikbaar voor dit onderzoek. Daardoor bestond de uiteindelijke dataset uit antwoorden van 53 deelnemers.

Alle studenten stonden ingeschreven bij een sociale opleiding zoals Maatschappelijk Werk en Dienstverlening of Sociaal Pedagogische Hulpverlening aan het Saxion.

De gemiddelde leeftijd van de groep Na<sub>Spirit!</sub> was 23 jaar. In totaal hebben van deze groep 17 studenten de casussen ingevuld, waarvan 4 mannen (24%) en 13 vrouwen (76%). Zie Tabel 4 voor een overzicht. De gemiddelde leeftijd van de groep Voor<sub>Spirit!</sub> was 24 jaar. In totaal hebben 19 studenten de casussen in deze groep ingevuld, waarvan 2 mannen (10%) en 17 vrouwen (90%). Van de groep Voor<sub>GGZ</sub> was de gemiddelde leeftijd 29. In totaal hebben 17 studenten van deze groep de casussen ingevuld, en dat waren allemaal vrouwen.

Tabel 4. Beschrijvende statistiek voor de deelnemers, per groep en totaal (N = 53)

|               | Minor groep           |     |    |     |                         |     |    |     |                     |     |    |      |        |     |    |     |
|---------------|-----------------------|-----|----|-----|-------------------------|-----|----|-----|---------------------|-----|----|------|--------|-----|----|-----|
|               | Na <sub>Spirit!</sub> |     |    |     | Voor <sub>Spirit!</sub> |     |    |     | Voor <sub>GGZ</sub> |     |    |      | Totaal |     |    |     |
|               | M                     | SD  | N  | %   | M                       | SD  | N  | %   | M                   | SD  | N  | %    | M      | SD  | N  | %   |
| Geslacht      |                       |     |    |     |                         |     |    |     |                     |     |    |      |        |     |    |     |
| <i>Man</i>    |                       |     | 4  | 24% |                         |     | 2  | 10% |                     |     | 0  |      |        |     | 6  | 11% |
| <i>Vrouw</i>  |                       |     | 13 | 76% |                         |     | 17 | 90% |                     |     | 17 | 100% |        |     | 47 | 89% |
| <i>Totaal</i> |                       |     | 17 |     |                         |     | 19 |     |                     |     | 17 |      |        |     | 53 |     |
| Leeftijd      | 23                    | 2.8 |    |     | 24                      | 2.5 |    |     | 29                  | 8.9 |    |      | 25     | 5.9 |    |     |

## Hoofdstuk 3: Resultaten

In dit gedeelte zullen alle gevonden resultaten besproken worden. Eerst zal het codeerschema besproken worden, daarna alle resultaten van de analyses die gedaan zijn met SPSS.

### 3.1 Codeerschema

Het codeerschema is opgesteld in zes verschillende hoofdcoderingen, met daarnaast verdiepende coderingen. In Bijlage B kan het volledige codeerschema gevonden worden wat gebruikt is tijdens het coderen van de data.

De subcoderingen zijn onderverdeeld onder de zes hoofdcoderingen. Onder technische professionaliteit vallen (a) educatie; (b) externe hulp; (c) verdieping; (d) benoemen; (e) uitvragen, en (f) inzicht; onder normatieve professionaliteit vallen (a) overwegingen onderzoeken, en (b) inhoudelijk advies; onder persoonlijke professionaliteit vallen (a) persoonlijk bewustzijn, en (b) empathie; onder technische onprofessionaliteit valt confronteren; onder normatieve onprofessionaliteit valt leidend advies, en onder persoonlijke onprofessionaliteit vallen (a) mening; (b) waardeoordeel, en (c) aanname. Onder technische onprofessionaliteit en normatieve onprofessionaliteit is maar één subcodering. Dit komt voort uit het feit dat er vanuit de literatuur geen competenties zijn opgesteld die ‘onprofessionaliteit’ weergeven.

Ondanks dat er vanuit de literatuur geen ‘onprofessionele’ competenties naar voren komen, zijn er uit de data wel ‘onprofessionele’ reacties herleid. Deze reacties zijn ook belangrijk voor het in kaart brengen van professionele ontwikkeling, daarom is er voor gekozen deze reacties ook te coderen en onder te brengen onder een codering. Er is echter onder technische professionaliteit maar één ‘tegenovergestelde’ competentie gevonden (confronteren) die dus onder technische onprofessionaliteit valt. Hetzelfde geldt voor normatieve onprofessionaliteit (leidend advies). Voor persoonlijke onprofessionaliteit zijn dus meerdere competenties gevonden die tegengesteld zijn aan de competenties die vallen onder persoonlijke professionaliteit. In Bijlage C kan een uitgebreid overzicht gevonden worden van hoe de coderingen zijn afgeleid uit de dataset.

Er is gekozen voor subcoderingen omdat de hoofdcodering onvoldoende de volledige lading kan dekken. Het specificeren van deze hoofdcoderingen vergemakkelijkt het coderen daardoor en maakt het coderen meer specifiek. Ook door het gebruik van subcoderingen kunnen er heldere en overzichtelijke vergelijkingen gemaakt worden met het oog op professionele ontwikkeling bij studenten.

### **3.2 Kwantitatieve analyse**

Allereerst is er een totaalscore berekend per zes verschillende professionaliteiten voor alle drie de minorgroepen over alle citaten. Zoals te zien is in Tabel 5, wordt er over het algemeen het hoogst gescoord op technische en normatieve professionaliteit. Het minst teruggevonden in de antwoorden is normatieve onprofessionaliteit. Wat opvallend is, is dat persoonlijke professionaliteit bijna even vaak in de antwoorden van de drie groepen voorkomt als persoonlijke onprofessionaliteit.

Om te kijken of er tussen de drie verschillende minorgroepen een verschil is met betrekking tot de scores per professionaliteit is er een Chi-kwadraat analyse uitgevoerd. Uit Tabel 5 valt te herleiden dat, ondanks dat er onderling verschil zat in de scores, er geen significant verschil te vinden is tussen de drie groepen en de mate waarop zij gescoord hebben op de zes verschillende professionaliteiten ( $p > .10$ ).

Tabel 5. Zes verschillende professionaliteiten overzicht in procenten (en aantallen) van de specifieke minorgroep ( N = 53)

|                                  | Na <sub>Spirit!</sub> | Voor <sub>Spirit!</sub> | Voor <sub>GGZ</sub> | Chi-kwadraat | p    |
|----------------------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------|--------------|------|
| Technische professionaliteit     | 82%<br>(14)           | 74%<br>(14)             | 82%<br>(14)         | .557         | .757 |
| Normatieve professionaliteit     | 71%<br>(12)           | 79%<br>(15)             | 71%<br>(12)         | .438         | .803 |
| Persoonlijke professionaliteit   | 47%<br>(8)            | 31%<br>(6)              | 23%<br>(4)          | 2.173        | .337 |
| Technische onprofessionaliteit   | 18%<br>(3)            | 21%<br>(4)              | 6%<br>(1)           | 1.738        | .419 |
| Normatieve onprofessionaliteit   | 18%<br>(3)            | 16%<br>(3)              | 0%<br>(0)           | 3.226        | .199 |
| Persoonlijke onprofessionaliteit | 29%<br>(5)            | 21%<br>(4)              | 6%<br>(1)           | 3.166        | .205 |

Om te zien hoe er is gescoord per subscodering, is er ook een totaalscore berekend over de 15 verschillende subcoderingen.

Zoals in Tabel 6 te zien is, zijn ‘benoemen’, onder technische professionaliteit en ‘inhoudelijk advies’ onder normatieve professionaliteit, het vaakst gevonden in de data. Ook ‘uitvragen’ en ‘overwegingen onderzoeken’ zijn opvallend vaker teruggevonden in de data dan de rest van de subcoderingen. Opvallend is dat ‘educatie’ en ‘uitvragen’ binnen elke student groep even vaak gevonden wordt. Daarnaast is het zeer opmerkelijk dat binnen technische professionaliteit ‘externe hulp’ nauwelijks gevonden wordt. Ook ‘verdieping’ wordt door de studenten vrijwel niet genoemd. Dit is opmerkelijk omdat uit de Tabel 6 te herleiden valt dat bij persoonlijke onprofessionaliteit, ‘aannee’, ‘mening’, en ‘waardeoordeel’ nagenoeg even weinig vermeld worden als ‘externe hulp’ en ‘verdieping’. Daarnaast wordt van persoonlijke professionaliteit ‘eigen bewustzijn’ vrijwel even vaak genoemd als ‘confronteren’ van technische onprofessionaliteit en ‘leidend advies’ van normatieve onprofessionaliteit. Opmerkelijk is dat ‘confronteren’ en ‘leidend advies’ zelfs vaker dan ‘eigen bewustzijn’ worden genoemd door de studenten die de minor Spirit! gevolgd hebben.

Om te kijken of er tussen de verschillende minorgroepen wel een significant verschil te vinden is met betrekking tot de subcoderingen, is er nogmaals een Chi-kwadraat analyse uitgevoerd. Zoals te zien is in Tabel 6 valt uit de resultaten af te leiden dat er twee significante verschillen zijn gevonden tussen de drie groepen. Er valt te zien dat er een marginaal significant verschil is gevonden tussen de drie minorgroepen met betrekking tot ‘benoemen’  $\chi^2(2, 53) = 5.503, p < .10$  en een significant verschil met betrekking tot ‘empathie’  $\chi^2(2, 53) = 6.268, p < .05$ . Het blijkt dat ‘benoemen’ in 32% van de antwoorden is gevonden bij de studenten die de casussen voor de minor Spirit! hebben ingevuld. Dit betekent dat van de 19 personen in deze groep bij slechts 6 studenten ‘benoemen’ is gevonden; dit is minder dan bij de studenten die de casussen hebben ingevuld na het volgen van de minor Spirit!. Bij 71% van deze groep studenten was ‘benoemen’ in het antwoord te vinden. Ook bij de studenten die aan het begin van de minor GGZ stonden kwam ‘benoemen’ minder vaak voor in de antwoorden. Slechts bij 47% van de groep GGZ kon ‘benoemen’ gevonden worden.

Voor ‘empathie’ bleek dat bij slechts 11% van de studenten die de casussen voor de minor Spirit! hebben ingevuld, empathie terug te vinden is in de antwoorden. Bij 24% van de groep studenten die aan het begin stonden van de minor GGZ is ‘empathie’ te vinden in hun antwoorden. Bij de groep studenten die de minor Spirit! afgerond hadden is bij 47% ‘empathie’ terug te vinden in de antwoorden. De studenten die de minor Spirit! dus al afgerond hadden, lieten het meeste empathie zien in de antwoorden ten opzichte van de twee andere minorgroepen, Voor<sub>Spirit!</sub> en Voor<sub>GGZ</sub>.

Uit deze resultaten kan dus afgeleid worden dat studenten na de minor Spirit meer benoemen tijdens een therapeutisch gesprek en meer empathie laten zien ten opzichte van hun cliënten. Voor alle overige professionaliteit subcoderingen zijn er geen significante verschillen gevonden tussen de groepen.

Tabel 6. Scores op de subcoderingen in procenten (en aantallen) van de specifieke minorgroep ( N = 53)

|                                 |              | Na <sub>Spirit!</sub> | Voor <sub>Spirit!</sub> | Voor <sub>GGZ</sub> | Chi-<br>kwadraat | p    |
|---------------------------------|--------------|-----------------------|-------------------------|---------------------|------------------|------|
| Technische<br>professionaliteit | Benoemen     | 71%<br>(12)           | 32%<br>(6)              | 47%<br>(8)          | 5.503            | .064 |
|                                 | Educatie     | 29%<br>(5)            | 26%<br>(5)              | 29%<br>(5)          | .058             | .972 |
|                                 | Externe hulp | 0%<br>(0)             | 11%<br>(2)              | 18%<br>(3)          | 3.140            | .208 |
|                                 | Inzicht      | 24%<br>(4)            | 21%<br>(4)              | 41%<br>(7)          | 2.072            | .355 |
|                                 | Uitvragen    | 53%<br>(9)            | 47%<br>(9)              | 53%<br>(9)          | .151             | .927 |
|                                 | Verdieping   | 0%<br>(0)             | 16%<br>(3)              | 6%<br>(1)           | 3.305            | .192 |
|                                 |              |                       |                         |                     |                  |      |
|                                 |              |                       |                         |                     |                  |      |

|                                     |                             |             |             |             |       |      |
|-------------------------------------|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------|------|
| Normatieve<br>professionaliteit     | Inhoudelijk<br>advies       | 65%<br>(11) | 74%<br>(14) | 53%<br>(9)  | 1.682 | .431 |
|                                     | Overwegingen<br>onderzoeken | 29%<br>(5)  | 42%<br>(8)  | 65%<br>(11) | 4.394 | .111 |
|                                     |                             |             |             |             |       |      |
| Persoonlijke<br>professionaliteit   | Eigen<br>bewustzijn         | 6%<br>(1)   | 21%<br>(4)  | 6%<br>(1)   | 2.794 | .247 |
|                                     | Empathie                    | 47%<br>(8)  | 11%<br>(2)  | 24%<br>(4)  | 6.268 | .044 |
|                                     |                             |             |             |             |       |      |
| Technische<br>onprofessionaliteit   | Confronteren                | 18%<br>(3)  | 21%<br>(4)  | 6%<br>(1)   | 1.738 | .419 |
|                                     |                             |             |             |             |       |      |
| Normatieve<br>onprofessionaliteit   | Leidend advies              | 18%<br>(3)  | 16%<br>(3)  | 0%<br>(0)   | 3.226 | .199 |
|                                     |                             |             |             |             |       |      |
| Persoonlijke<br>onprofessionaliteit | Aanname                     | 6%<br>(1)   | 16%<br>(3)  | 0%<br>(0)   | 3.305 | .192 |
|                                     | Mening                      | 12%<br>(2)  | 0%<br>(0)   | 0%<br>(0)   | 4.401 | .111 |
|                                     |                             |             |             |             |       |      |
|                                     | Waardeoordeel               | 18%<br>(3)  | 5%<br>(1)   | 6%<br>(1)   | 1.980 | .372 |
|                                     |                             |             |             |             |       |      |

---

## Hoofdstuk 4: Conclusie & Discussie

### Conclusie

Het is belangrijk om aandacht te besteden aan spiritualiteit in sociale opleidingen (Dugan et al., 2011), maar het is tot op heden nog onbekend of spiritualiteit in sociale opleidingen ook bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van de student. Omdat de minor Spirit! het verhogen van de professionele ontwikkeling van de student als doel heeft, maar het tot op heden het onduidelijk was of de minor Spirit! daar ook daadwerkelijk aan bijdraagt, is deze studie verricht.

Door een codeerschema op te stellen en daarop een kwantitatieve analyse uit te voeren, kon er onderzocht worden of de minor Spirit! bijgedragen heeft aan de professionele ontwikkeling van de student.

Allereerst zal de onderzoeksvraag beantwoord worden: *“Heeft het volgen van de minor Spirit! bijgedragen aan de professionele ontwikkeling van de student?”*

Over het algemeen zijn er geen significante verschillen gevonden tussen de minorgroepen met betrekking tot de zes verschillende professionaliteiten. Hieruit zou afgeleid kunnen worden dat professionele ontwikkeling niet heeft plaatsgevonden. Echter kwam uit de aanvullende analyse naar voren dat studenten die de minor Spirit! hebben gevolgd meer ‘empathie’ laten zien in hun antwoorden met betrekking tot de cliënt dan de studenten die aan het begin van de minor Spirit! of de minor GGZ stonden. Ook kwam naar voren dat de studenten die de minor Spirit! hebben gevolgd, vaker dingen van de cliënt benoemen dan de studenten die aan het begin van de minor Spirit! of minor GGZ stonden.

Deze resultaten zullen in de volgende sectie besproken worden aan de hand van literatuur, daarna zullen de sterke en zwakke punten besproken worden van dit onderzoek waarna als laatste praktische toepassingen voor dit onderzoek gegeven zullen worden.

## Discussie

De gevonden resultaten kunnen vanuit twee perspectieven worden geanalyseerd om tot een volledig beeld te komen. Allereerst zullen de resultaten geïnterpreteerd worden volgens de strikte definitie van professionele ontwikkeling. Volgens Dean (1991) is professionele ontwikkeling het proces van het verbeteren van de huidige uitoefening. Watkins en Drury (1994) geven voor het verbeteren van de huidige uitoefening vier strategie-groepen waarvan één het ontwikkelen van verscheidene competenties is. Doordat de studenten van de minor Spirit! aan zichzelf werken (KiesOpMaat, 2013) en uit dit onderzoek blijkt dat zij meer ‘empathie’ en ‘benoemen’ vertonen in de cliënte setting ten opzichte van de andere minorgroepen, zou er wellicht op basis hiervan gezegd kunnen worden dat studenten die de minor Spirit! hebben gevolgd op bepaalde vlakken meer een professionele ontwikkeling hebben doorgemaakt ten opzichte van de studenten die deze minor niet hebben gevolgd. De minor Spirit! kan inderdaad bijgedragen hebben aan de ontwikkeling van deze competenties: eerder onderzoek laat ook zien dat studenten die mediteren een groter empathisch vermogen hebben (Christopher et al., 2006) en regelmatig mediteren het oplossingsvermogen van de student aanzienlijk verbetert (Orme-Johnson, 2001), wat aansluit bij het benoemen van de situatie. ‘Benomen’ gaat in dit onderzoek om het inzichtelijk maken van een als-dan relatie voor de cliënt en het openlijk benaderen en benoemen van een situatie. De student moet daarvoor een scherp oplossingsvermogen hebben, zich bewust zijn van onderliggende relaties in het verhaal van de cliënt en vrij van oordeel zijn. Aangezien mediteren ook aangeboden wordt in de minor Spirit!, kan de minor Spirit! bijgedragen hebben aan professionele ontwikkeling.

Doordat er een groei is vastgesteld bij de studenten van de minor Spirit! op ‘empathie’ en ‘benoemen’ betekent dit, zoals in de vorige paragraaf is uitgelegd, dat volgens de strikte definitie van professionele ontwikkeling de professionele ontwikkeling in gang is gezet. Echter betekent professionele ontwikkeling niet dat de studenten professioneler zijn gaan handelen. Dit onderzoek ging in op de professionele ontwikkeling van een student van een sociale opleiding na het volgen van de minor Spirit!. Bekijken we de resultaten vanuit het oogpunt dat professioneel handelen impliceert dat professionele ontwikkeling heeft plaatsgevonden, dan werpt dat een ander licht op de resultaten.

Tussen de drie minorgroepen is er geen significant verschil gevonden in de zes verschillende professionaliteiten, tevens is er nauwelijks sprake van groei op de subcoderingen.

Het is opmerkelijk dat er tussen de drie minorgroepen geen verschil is gevonden met betrekking tot de zes verschillende professionaliteiten, maar dat er wel door alle drie de minorgroepen aanzienlijk hoger gescoord wordt op technische en normatieve professionaliteit ten opzichte van persoonlijke professionaliteit. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat de technische en normatieve professionaliteit meer gebaseerd zijn op aan te leren competenties zoals die zijn opgesteld door Van Vliet et al. (2004). De technische en normatieve professionaliteit zijn beter aan te leren omdat het over feitelijke kennis gaat en minder over gevoel of perspectief innemen zoals bij persoonlijke professionaliteit het geval is. Persoonlijke professionaliteit is dus lastiger aan te leren buiten het werkveld. Omdat alle studenten van de minorgroepen een sociale opleiding volgden, kan het zijn dat de studenten de competenties van technische en normatieve professionaliteit allemaal al bezitten.

Als er gekeken wordt naar de onprofessionaliteiten is er te zien dat onprofessionaliteit vrijwel net zo vaak gevonden wordt als persoonlijke professionaliteit. Een reden hiervoor kan zijn dat persoonlijke professionaliteit te maken heeft met het reguleren van eigen normen en waarden in het cliëntgesprek, een competentie die het beste door ervaring verworven wordt. De onprofessionaliteiten daarentegen zijn gebaseerd op subjectieve reacties. Het geven van een mening, een waardeoordeel en leidend advies zijn allemaal subjectieve reacties die door ervaring in het werkveld geminimaliseerd kunnen worden en minder in een opleiding setting kunnen worden afgeleerd.

Echter is het zeer opmerkelijk dat de studenten die de minor Spirit! al afgerond hebben niet meer persoonlijke professionaliteit laten zien dan andere studenten. Dit is opvallend omdat persoonlijke professionaliteit meer in gaat op de professional zelf en daarmee op zelfinzicht, iets wat de minor Spirit! wil bevorderen. Vragen als: 'wie is de professional?' 'En waar komt hij vandaan?' 'Hoe gaat de professional daar mee om in gesprek met de cliënt?', spelen een rol in zowel de minor Spirit! (KiesOpMaat, 2014) als in de persoonlijke professionaliteit (Bootsma, 2002). Een reden voor dit resultaat kan zijn, dat voor sommige competenties wellicht meer ervaring nodig is om in een cliënte setting in te

zetten en deze competenties dus nog niet terug te vinden zijn bij de studenten. Het kan zijn dat zowel het empathisch vermogen als ‘eigen bewustzijn’ bij de student in de minor Spirit! gegroeid zijn, maar het toepassen van deze ontwikkeling naar de cliënte setting nog te groot is. De student kan zich wellicht meer bewust zijn van zichzelf, maar weet nog niet hoe hij dit in moet zetten in de therapeutische setting. Datzelfde geldt voor persoonlijke professionaliteit. De student is zich bewust van zijn eigen gevoelens en gedachtes, maar weet niet hoe hij die effectief kan inzetten in de therapeutische setting en/of wat dit betekent in de therapeutische setting.

Kortom, gaan we er vanuit dat professioneel handelen impliceert dat professionele ontwikkeling heeft plaatsgevonden, dan zouden we kunnen vaststellen dat -ondanks dat er een groei van ‘benoemen’ en ‘empathie’ is gevonden- de minor Spirit! weinig bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van de student.

Spiritualiteit speelt in de minor een grote rol. Door spirituele modules op te nemen in de minor, probeert de minor studenten te helpen bij het ontwikkelen van zelfinzicht en op die manier de professionele ontwikkeling in gang te zetten. Omdat de studenten van de minor Spirit! niet meer professioneel handelen dan de andere studenten, met uitzondering van meer ‘empathie’ en ‘benoemen’, kan het ook zijn dat de modules in de minor Spirit! niet goed gekozen zijn om dit zelfinzicht en verhoging van spiritualiteit in de eerste plaats te bewerkstelligen. De studenten kregen een module narratief schrijven aangeboden die gebaseerd is op de cursus ‘Op verhaal komen’. De effectiviteit van deze cursus is vooral gemeten bij ouderen, niet zozeer bij (jonge) studenten (Bohlmeijer et al., 2010). De mogelijkheid bestaat dat de cursus narratief schrijven weinig heeft bijgedragen aan zingeving bij studenten en alsmede het verhogen van zelfinzicht bij de studenten. Het kan dus zijn dat de cursus narratief schrijven geen positieve effecten bewerkstelligd heeft die van invloed kunnen zijn op professioneel handelen. Daarnaast kan het ook zijn dat de positieve effecten van yoga, zoals de vermindering van angst (Field, 2011) en vermindering van stress (Ross & Thomas, 2010) geen direct effect hebben op de ontwikkeling van spiritualiteit en zodoende op de professionaliteit. Mogelijk zijn de elementen van de minor Spirit! niet juist gekozen bij het opzetten van deze minor en hebben ze geen effect op de doelgroep. Het kan zijn dat

er een te grote kloof is tussen het professioneel handelen in de therapeutische setting en de positieve effecten die meditatie, yoga en/of narratief schrijven kunnen bewerkstelligen.

Ondanks dat er geen verschillen zijn gevonden tussen de zes verschillende professionaliteiten afgeleid van Bootsma (2002), is er op de subcodering wel een verschil gevonden tussen de drie minorgroepen. Concluderend kan er dus gezegd worden dat de minor Spirit! mogelijk professionele ontwikkeling in gang zet, de relatie is echter niet sterk. Het is aan te raden om in de toekomst nog verder onderzoek te verrichten.

### **Sterke punten**

Een sterk punt in dit onderzoek is het gebruik van de drie casussen. Doordat de drie casussen allemaal een ander spectrum binnen de GGZ aanspreken (multiculture zorg, verslavingszorg en ouderenzorg) kan er getest worden of de competenties die de studenten hebben, gegeneraliseerd kunnen worden over de drie verschillende casussen. Daarnaast kan er door het gebruik van drie casussen ook op een tijdsefficiënte manier veel data verkregen worden van één deelnemer.

Een ander sterk punt is het ontwikkelen van een codeerschema op basis van inductief en deductief coderen. Door op deze manier te coderen kon er de aansluiting gemaakt worden tussen de antwoorden van de studenten en de theorie. Geen enkel antwoord is uitgesloten en daardoor is er een duidelijk beeld geschetst van de competenties van de studenten en daarmee de professionele ontwikkeling.

### **Beperkingen**

Een zwak punt in dit onderzoek is de kleine dataset die beschikbaar was. In totaal bevatte de dataset 53 studenten. Doordat de studenten vrij waren om de casus in te vullen zoals zij voldoende achtten, waren sommige antwoorden erg kort (één à twee regels) of waren de antwoorden niet bruikbaar. De minorgroepen waren erg klein en hierdoor kunnen de resultaten deels een vertekend beeld geven.

Daarnaast is in dit onderzoek ook geen voormeting gedaan. Daardoor is het lastig te zeggen op welk punt de minorstudenten na de minor Spirit! zijn gegroeid en óf ze zijn gegroeid.

Een andere beperking van dit onderzoek is het gebruik van de casussen voor het toetsen van professionaliteit. De casussen waren opgesteld om de competenties van de studenten te testen, echter was het niet duidelijk welke competenties specifiek in welke casus getest gingen worden. Daardoor is er mogelijk niet specifiek genoeg getest of de studenten bepaalde ‘professionele’ competenties hebben verworven na het volgen van de minor Spirit!. Competenties die indirect bij zouden kunnen dragen aan de professionele ontwikkeling van de student en daardoor het professioneel handelen van de student.

Daarnaast is een casus een korte omschrijving van een situatie van een cliënt, er is weinig informatie beschikbaar en er is geen emotie aanwezig in de kamer. Het kan zijn dat studenten van de minor Spirit! beter de emoties of de atmosfeer in de kamer kunnen aanvoelen en op basis daarvan het gesprek aangaan, terwijl een student van de minor GGZ eerder direct opzoek gaat naar oplossingen. Door de manier van competenties te meten met casussen, kun je onvoldoende zien wat het verschil is tussen een student die de minor Spirit! al gevolgd heeft, of een student die nog aan het begin van de minor Spirit! of GGZ staat, er wordt tenslotte geen interactie aangegaan met de cliënt.

Een ander zwak punt is dat de data door één persoon is gecodeerd. Omdat coderen erg subjectief is en de student soms verschillende perspectieven aannam in het beantwoorden van de casus, is het onderzoek over het algemeen minder betrouwbaar.

### **Vervolgonderzoek**

Er is meer onderzoek gewenst naar de ontwikkeling van spiritualiteit bij de studenten. In het huidige onderzoek was het onbekend in hoeverre de studenten zichzelf al spiritueel vonden en in hoeverre zij gegroeid zijn in spiritualiteit. Het belang van een onderzoek naar groei is om te meten of een ontwikkeling in professionaliteit daadwerkelijk komt door een verhoogd gevoel van spiritualiteit, of door de rechtstreekse effecten van bijvoorbeeld yoga, meditatie en/of narratief schrijven. Als zo’n daadwerkelijk effect bewerkstelligd wordt door het gevoel van spiritualiteit zou het aan te bevelen zijn om te kijken of er meer modules in de minor Spirit! geïntegreerd zouden kunnen worden die het gevoel van spiritualiteit verhogen.

Ook is het belangrijk om in een vervolgonderzoek een voormeting en een nameting te doen. Het is belangrijk om een voormeting te doen om te kijken welke competenties de studenten al hadden die begonnen aan de minor Spirit!. Geen enkele student is hetzelfde en door te meten welke competenties een student bezit voorafgaand aan de minor, kan er beter de effectiviteit van de minor gemeten worden.

Verder is het interessant om vervolgonderzoek te doen om te kijken of de minor Spirit! bijdraagt aan het ontwikkelen van competenties die indirect de professionaliteit van de sociaal werker beïnvloedt, zoals eigen bewustzijn of reflectie. Een live assessment zou hierbij kunnen helpen omdat er dan beter gekeken kan worden hoe de sociaal werker opleiding reageert in bepaalde situaties met de cliënt. De sociaal werker in opleiding kan dan ook om meer informatie vragen en daardoor kan er beter onderzocht worden hoe de sociaal werker in opleiding reageert en wat zijn 'hulpverlenersstijl' is. Door te onderzoeken hoe de sociaal werker in opleiding reageert in bepaalde situaties met de cliënt, kan dus ook beter gemeten worden of de student die aan het begin van de minor Spirit! staat anders reageert dan een student die de minor Spirit! al gevolgd heeft.

Ook zou het interessant zijn om te testen of de minor Spirit! bijdraagt aan de academische ontwikkeling. Uit onder andere het onderzoek van Nidich en Nidich (1987) en Schmidt-Wilk et al. (2011) bleek al dat yoga en meditatie bij kunnen dragen aan academische prestaties. Het zou dus interessant zijn om een onderzoek uit te voeren om te testen of de minor Spirit! hieraan bij kan dragen.

Daarnaast zou het interessant zijn om te kijken of een half jaar na het volgen van de minor Spirit! de studenten nog steeds yoga en meditatie toepassen in hun dagelijks leven en hoe deze studenten verschillen van de studenten die na de minor ermee gestopt zijn. Ook hier zou het interessant zijn om opnieuw te kijken naar de professionele ontwikkeling of academische prestaties.

Omdat het onduidelijk is welke facetten precies bijdragen aan de ontwikkeling van de student, of het succes van de minor, zou een onderzoek naar de effectiviteit van de verschillende cursussen interessant zijn. Vanuit dat uitgangspunt zou de minor verder ontwikkeld kunnen worden en vanuit dat punt zou een nog sterkere en effectievere minor neergezet kunnen worden.

### **Aanbevelingen voor de praktijk**

In deze paragraaf zullen enkele aanbevelingen gedaan worden voor de praktijk. Dit onderzoek stond primair in het teken van het onderzoeken of de minor Spirit! bijgedragen heeft aan de professionele ontwikkeling. Uit de resultaten komt naar voren dat de minor Spirit! mogelijk kan bijdragen aan de professionele ontwikkeling van de student. Een aanbeveling voor de praktijk zou zijn om te kijken welke competenties het Saxion met de minor Spirit! de student wil laten verwerven. Door specifieker te 'kiezen' welke competenties verworven moeten worden, kan er wellicht ook een effectiever programma neergezet worden. Het hoofddoel van de minor Spirit! is op dit moment zingeving bij de student en daardoor een verbetering van de professionaliteit. Door meer toe te werken naar wat het Saxion de student eigenlijk wil leren, kan er wellicht ook beter professionele ontwikkeling in gang gezet worden.

Daarnaast werd eerder in de theorie al vermeld dat 83% van de maatschappelijk werkers in opleiding behoefte heeft aan een beter begrip van spiritualiteit (Sheridan et al., 1992) omdat veel van de hulpvragen in de praktijk spiritueel van aard zijn en de maatschappelijk werker het lastig vindt om hier mee om te moeten gaan (D'Souza, 2002). Een aanbeveling voor de praktijk zou dan ook zijn om spiritualiteit standaard in het sociale onderwijsprogramma op te nemen. Het is dan wel onduidelijk hoe en wat spiritualiteit precies bijdraagt aan de professionele ontwikkeling, maar kennis genereren over spirituele vragen die voor kunnen komen in de therapeutische setting zou een goed startpunt zijn om zo de cliënt bij spirituele vragen beter te kunnen ontmoeten.

## Literatuur

Barton, E.J. (2011). Movement and Mindfulness: A Formative Evaluation of a Dance/Movement and Yoga Therapy Program with Participants Experiencing Severe Mental Illness. *American Journal of Dance Therapy*, 33(2), 157 – 181.

Benammar, K. (2005). Reflectie als drijfveer van het leerproces. *Onderzoek van Onderwijs*, 34, 14 – 17.

Bohlmeijer, E.T., Mies, L., Westerhof, G. (2007). *De betekenis van levensverhalen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Bohlmeijer, E., & Westerhof, G. J. (2010). *Op verhaal komen – Je autobiografie als bron van wijsheid*. Amsterdam: Boom.

Bootsma, J. (2002). *Maatschappelijk werk in model. Over zorgvuldig handelen en de drievoudige professionaliteit van maatschappelijk werkers [Social work in model. About acting carefully and the threefold professionalism of social workers]*. Amsterdam: SW.

Brancato, V. C. (2003). Professional development in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 59 – 66.

Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social research*, 11 – 32.

Chandler, H. M., Alexander, C. N., & Heaton, D.P. (2005). The transcendental meditation program and postconventional self-development: A 10-year longitudinal study. *Consciousness-Based Education*, 381 – 419.

Christopher, J. C., Christopher, S. E., Dunnagan, T., & Schure, M. (2006). Self-Care through Mindfulness Practices: The application of Yoga, Meditation, and Qigong to counselor training. *Journal of Humanistic Psychology*, 46(4), 494 – 509.

Conle, C. Thesis as narrative or ‘What is the inquiry in narrative inquiry?’ *Curriculum Inquiry*, 30(2), 189 – 214.

D’Souza, R. (2002). Do patients expect psychiatrists to be interested in spiritual issues? *Australian Psychiatry*, 10(1), 44 – 47.

Derezotes, D. (2002). Evaluation of Yoga and Meditation Trainings with Adolescent Sex Offenders. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(2), 97 – 113.

Dillbeck, M.C. (1977). The effect of the Transcendental Meditation Technique on anxiety level. *Journal of Clinical Psychology*, 33, 1076 – 1087.

Dudley, J. R., & Helfgott, C. (1990). Exploring a Place for spirituality in social work curriculum. *Journal of social work education*, 26(3).

- Dugan, D.B., Kyle, J.A., Kyle, C.W., Birnie, C. & Wahba, W. (2011). Integrating spirituality in patient care: preparing students for the challenges ahead. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 3, 260 – 266.
- Field, T. (2011). Yoga clinical research review. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 17(1), 1 – 8.
- Freeman, M. (1993). *Rewriting the Self: History, Memory, Narrative*. Routledge.
- Geerdink, G., & Arnhem, P. (2008). Onderzoeken vanuit een biografisch perspectief, gebruikmakend van de biografische methode. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4), 27 – 34.
- Hill, P. C., & Pargament, K. I. (2003). Advances in the Conceptualization and Measurement of Religion and Spirituality: implications for Physical and Mental Health Research. *American Psychologist*, 58(1), 64 – 74.
- Hill, P. C., Pargament, K. I., Hood, R. W., Jr., McCullough, M. E., Swyers, J. P., Larson, D. B., & Zinnbauer, B. J. (2000). Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30, 51 – 77.
- Holly, M. L., & McLoughlin, C. S. (1989). *Perspectives on Teacher Professional Development*, London: Falmer Press.
- Hussain, D., & Bhushan, B. (2010). Psychology of meditation and health: Present status and future directions. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 439 – 451.

- Jones, C. H. (2005). The impact of Maharishi Vedic Science-Based Education in Higher Education: The Example of Maharishi University of Management. *Consciousness-Based Education*, 169 – 235.
- Kauts, A., & Sharma, N. Effect of yoga on academic performance in relation to stress. *International Journal of Yoga*, 2(1), 39 – 43.
- Kessels, J. (2002). *De student koning, de school hofleverancier?* HBO-raad Jaarcongres, 1 – 7.
- Kelchtermans, G. (1995). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven University Press.
- Krok, D. (2008). The role of spirituality in coping: Examining the relationships between spiritual dimensions and coping styles. *Mental Health, Religion & Culture*, 11, 643 – 653.
- KiesOpMaat (2013). *Spirit!* Geraadpleegd op 4 oktober 2013 via <http://www.kiesopmaat.nl/modules/saxion/AMM/118029/>
- Langer, E. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Maatschappelijkwerker (2013) Online verkregen via: <http://www.maatschappelijkwerker.com/profiel/beroepsoefening>.
- McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological inquiry*, 7(4), 295 – 321.

- McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry*, 16(1), 11 – 16.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological science*, 6(1), 10 – 19.
- Neal, J.A. (1997). Spirituality in management education: A guide to resources. *Journal of Management Education*, 21(1), 121 – 139.
- Nicholls, G. (2000). Professional development, teaching, and lifelong learning: the implications for higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 19(4), 370 – 377.
- Nidich, S. I., & Nidich, R. J. (1987). Holistic Student Development at Maharishi School of the Age of Enlightenment: theory and research. *Modern Science and Vedic science*, 1(4), 433 – 468.
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators*. Corwin Press: Newbury Park, CL.
- Pathak, K. (2011). Spirituality and Mental Health. *The Odisha Journal of Psychiatry*, 10 – 13.
- Piedmont, R. L. (1999). Does Spirituality Represent the Sixth Factor of Personality? Spiritual Transcendence and the Five-Factor Model. *Journal of Personality*, 67(6), 985 – 1013.
- Piessens, A. (2008). *De grammatica van het welzijnswerk*. Academia Press: Gent.
- Procee, H. (2001). Competenties en onderwijs – een conceptuele analyse. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 19(4), 242 – 253.

Rose, S. (2010). Is the Term 'Spirituality' a word that everyone uses, but nobody knows what anyone means by it? *Journal of Contemporary Religion*, 16(2), 193 – 207.

Ross, A., & Thomas, S. (2010). The health benefits of yoga and exercise: a review of comparison studies. *The journal of alternative and complementary medicine*, 16(1), 3 – 12.

Schmidt-Wilk, J., Heaton, D. P., & Steingard, D. S. (2011). Conscientousness-based management education and development. In Llewellyn, D., & Pearson, C (eds.), *A foundation for teaching and learning in the academic disciplines. A series of 12 volumes*. Consciousness-Based Books (pp. 247 – 310), Maharishi University of Management: Iowa.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic Books: New York.

Segers, M.S.R. (2004). Assessment en leren als een twee-eenheid: onderzoek naar de impact van assessment op leren. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 22(4), 188 – 219.

Seybold, K. S., & Hill, P. C. (2001). The role of Religion and Spirituality in Mental and Physical Health. *Current Directions in Psychological Science*, 10(1), 21 – 24.

Shapiro, S.L., Jazaieri, H., & Goldin, P.R. (2012). Mindfulness-based stress reduction effects on moral reasoning and decision making. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 7(6), 504 – 515.

Shapiro, S. L., Schwartz, G. E., & Bonner, G. (1998). Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on medical and Premedical Students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21(6), 581 – 599.

- Sheridan, M. J., Bullis, R. K., Adcock, C. R., Berlin, S. D., & Miller, P. C. (1992). Practitioners' personal and professional attitudes and behavior toward religion and spirituality: Issues for education and practice. *Journal of Social Work Education*, 28, 190 – 203.
- Sheridan, M. J., Wilmer, C. M., Atcheson, L. (1994). Inclusion of content on religion and spirituality in the social work curriculum: a study of faculty views. *Journal of Social Work Education*, 30(3), 363 – 476.
- So, K., & Orme-Johnson, D. W. (2001). Three randomized experiments on the longitudinal effects of the Transcendental Meditation technique on cognition. *Intelligence*, 29, 419 – 440.
- Steekkaart: *Casussen en de casemethode* (2014). Geraadpleegd op 8 augustus 2014 via <https://www.kuleuven.be/icto/bv/bvbank/steekkaart.php?stid=36>.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE: Thousand Oaks.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237 – 246.
- Verghese, A. (2008). Spirituality and Mental Health. *Indian Journal of Psychiatry*, 50(4), 233 – 237.
- Verma, I.C., Jayashan, B. C., & Palani, M. (1982). Effect of Transcendental Meditation on the Performance of Some Cognitive Psychological Tests. *International Journal of Medical Research*, 7, 136 – 143.

Vlaar, P. (2005). *Sociaal-cultureel werker*. NIZW Beroepsontwikkeling oktober 2005. NIZW: Utrecht.

Vliet, K. van, Duyvendak, J. W., Boonstra, N. & Plemper, E. (2004). *Toekomstverkenning ten behoeve van een beroepenstructuur*. Verwey-Jonker Instituut: Utrecht.

Walsh, R., & Shapiro, S. L. (2006). The meeting of meditative disciplines and Western psychology: a mutually enriching dialogue. *American Psychologist*, 61(3), 227 – 239.

Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., & Webster, J. D. (2010). Reminiscence and mental health: A review of recent progress in theory, research, and intervention. *Ageing and Society*, 30, 697 – 721.

Westerhof, G.J., Lamers, S.M.A., & de Vries, D.R.S.L. (2010). Effecten van het ophalen van autobiografische herinneringen op emotioneel welbevinden bij ouderen. *Tijdschrift voor Gerontologie en Geriatrie* 41(1), 5 – 12.

Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I., & Scott, A. B. (1999). The emerging meanings of religiousness and spirituality: problems and prospects. *Journal of Personality*, 67(6), 889 – 919.

## **Bijlage A – Uitwerking casus Mark**

### *Casus*

Je bent gezinsvoogd van Mark (13 jaar). De ouders van Mark zijn sinds een jaar gescheiden en moeder is verslaafd aan alcohol. Mark woont bij zijn moeder aangezien vader een café heeft en daardoor een onregelmatig leven heeft. Mark woont door de week bij moeder en in het weekend ziet hij regelmatig vader. Mark voelt zich erg loyaal naar zijn moeder en zorgt voor zijn moeder. Mark heeft een goede vriend waar hij regelmatig over de vloer komt en waar hij fijne gesprekken heeft met de moeder van zijn vriend. Mark maakt gedichten waar zware onderwerpen aan de orde komen als de dood en uitzichtloosheid. Omdat hij zijn moeder in de avond verzorgt en haar spullen opruimt is hij overdag moe en zit hij niet fit in de klas (HAVO). Hij is zachtaardig van aard en heeft enkele vrienden. Mark heeft een goede band met moeder. Mark volgt een doe- en praatgroep bij de verslavingszorg waar moeder in dagbehandeling is. Je twijfelt of je een uithuisplaatsing aan gaat vragen voor Mark aangezien zijn ontwikkeling de laatste drie maanden achteruit gaat.

Je wilt je zorgen uitspreken naar moeder en je dilemma voorleggen aan haar.

Wat zijn jouw overwegingen bij deze casus, wat zou je tegen moeder zeggen en hoe zou je mogelijk handelen als professional?

### *Uitwerking*

1. Technisch zakelijk professionaliteit: wat weet ik en wat kan ik?
2. Normatieve professionaliteit: wat vind ik en wat hoor ik te vinden? Wanneer is iets juist?
3. Persoonlijke professionaliteit: wat past bij mij en wat sluit aan bij mijn identiteit?

*Technisch zakelijke professionaliteit:* Juridisch kader en handelen van gezinsvoogd. Uithuisplaatsing kan de gezinsvoogd beslissen in overleg met gedragswetenschapper dient dit te gebeuren. Kennis over ontwikkeltaken van het kind, opgroeien met loyaliteitsconflict, parentificatie.

*Normatieve professionaliteit:* ontwikkeling van het kind en de veiligheid centraal stellen (positioneren wordt dit in de deltamethodiek genoemd). Kind lijkt niet toe te komen aan zijn ontwikkeltaken. Wat moet, kijkend naar de ontwikkeling van Mark, volgens jou (en gedragswetenschapper) echt anders en waarom? Dit ook aan moeder benoemen. In hoeverre herkent moeder dit, deelt zij deze zorg? In hoeverre kan zij zich ook verplaatsen in Mark en wat hij nodig heeft? Zo niet, wat zou dat kunnen zeggen (zie ook onderaan)? Zo ja, dat is dan al een grote stap.

Tegelijkertijd: engageren (ook een term uit de deltamethodiek). Open gesprek voeren met moeder. Focussen op haar krachten. Wat gaat al wel goed? Wat zijn uitzonderingen, wanneer lukte het haar wel? Hoe kwam dat? Kan dat vaker? En wat heeft moeder nodig om op de moeilijke momenten voldoende zorg en veiligheid te kunnen bieden? Het gaat om een ‘goed genoeg’ situatie. Wat is volgens de studenten een ‘goed genoeg’ situatie?’

Er zijn al hulpbronnen aanwezig, dus dat biedt perspectief. Optie is organiseren van eigen kracht conferentie: hoe kan moeder met haar netwerk een plan maken om uithuisplaatsing te voorkomen? Zijn er nog meer betrokkenen dan nu in de casus genoemd?

Gesprekken met Mark, hulpverlener van moeder en met vader. Student kan voor en nadelen van uithuisplaatsing op een rij zetten.

*Persoonlijke professionaliteit:* In het algemeen: kan de hulpverlener moeder echt ontmoeten? Oprecht geïnteresseerd zijn in haar verhaal? Welke waarden en normen heb je rondom het opvoeden van kinderen door verslaafde ouders? Welke bagage neemt de student mee uit zijn verleden als het gaat rondom deze casus? Welke kan je blokkeren in je handelen? Wat kan je helpen in het handelen?

Je kunt naast bovengenoemde bijvoorbeeld ook kiezen voor een meer contextuele benadering: zicht krijgen op balans van rechtvaardigheid van relaties in moeders gezin van herkomst. Welke zorg heeft

zij gehad van haar ouders? ‘Zag’ men haar, en haar geven? Hoe zit het met loyaliteiten? Wie was voor haar een voorbeeld en waarom? Ziet zij het geven van Mark? In hoeverre kan zij hem hiervoor erkenning geven?

Hypothese: omdat moeder lijkt te ‘halen’ bij Mark, lijkt zij destructief gerechtigd. Waar is zij tekort gekomen? Kan hier nog wat mee, kunnen relaties worden hersteld, nieuwe verbindingen ontstaan? Wat is de functie van haar verslaving? Welke pijn drinkt moeder weg? Hoe zou ze haar (Marks) leven het liefst willen?

**Bijlage B – Codeerschema**

| <b>Technische professionaliteit</b>                                                        |                     |                                                                                                                                      |                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                            | <i>Subcodering</i>  | <i>Omschrijving</i>                                                                                                                  | <i>Vragen</i>                                                                                                                                       |
| De student:                                                                                | <u>Educatie</u>     | De therapeut brengt feitelijke kennis over naar de cliënt over de situatie.                                                          | - Wordt feitelijke kennis overgebracht aan de cliënt?                                                                                               |
| - Benoemt interventies.                                                                    |                     |                                                                                                                                      |                                                                                                                                                     |
| - Handelt methodisch, gebaseerd op wetenschappelijke kennis.                               | <u>Externe hulp</u> | Therapeut zoekt hulp bij andere instanties/personen om cliënt te helpen.                                                             | - Worden externe partijen genoemd en de reden daarvoor waarom zij ingeschakeld worden?                                                              |
| - Geeft aan dat hij verder gaat zoeken naar kennis om therapeutische sessie te verbeteren. | <u>Verdieping</u>   | Therapeut geeft aan dat hij verder gaat zoeken naar informatie.                                                                      | - Wordt er expliciet vermeld dat de therapeut verder wil zoeken naar inhoudelijke kennis?                                                           |
| Vragen                                                                                     |                     |                                                                                                                                      |                                                                                                                                                     |
| - Wat ga ik doen?                                                                          |                     |                                                                                                                                      |                                                                                                                                                     |
| - Welke techniek ga ik gebruiken?                                                          | <u>Benoemen</u>     | Het openlijk benaderen van de situatie door de therapeut waarbij de situatie voorgelegd aan de cliënt voorgelegd wordt zoals hij is. | - Wordt er een als – dan relatie door de therapeut voorgelegd aan de cliënt waarbij voorzichtigheid in acht is genomen met woorden als “overwogen”? |
|                                                                                            | <u>Uitvragen</u>    | Het stellen van vragen om inzicht te krijgen in de situatie van de cliënt.                                                           | - Stelt therapeut vragen waarmee hij zelf inzicht krijgt in de situatie van de cliënt?                                                              |
|                                                                                            | <u>Inzicht</u>      | Het stellen van vragen cliënt zelf inzicht te geven in situatie.                                                                     | - Stelt therapeut vragen om cliënt inzicht te laten krijgen in situatie?<br>- Laat de therapeut de cliënt(en) reflecteren op de situatie?           |

| Normatieve professionaliteit                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                 |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Subcodering                     | Omschrijving                                                                                                                                               | Vragen                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| De student:                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <u>Overwegingen onderzoeken</u> | Het in kaart brengen van eventuele oplossingen, mogelijkheden en opinies van andere partijen. En deze samen met cliënt bespreken.                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gaat therapeut gesprek aan met andere partijen?</li> <li>- Benoemt therapeut overwegingen of twijfels die bij oplossingen kunnen opkomen?</li> <li>- Gaat therapeut opzoek naar oplossingen in samenwerking met de cliënt?</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stelt de relatie tussen hem en cliënt voorop</li> <li>- Onderzoekt de situatie, mogelijkheden en gaat opzoek naar oplossingen met de cliënt</li> <li>- Geeft inhoudelijk advies wat bewerkstelligd moet worden om betere situatie te creëren.</li> </ul> | <u>Inhoudelijk advies</u>       | Therapeut benoemt wat moet worden bewerkstelligd om een betere situatie te creëren/het probleem 'op te lossen'. Er wordt advies gegeven door de therapeut. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geeft de therapeut aan wat belangrijk is, of welke stappen er ondernomen moeten worden voor een veilige of betere situatie?</li> <li>- Geeft de therapeut aan advies te geven over de situatie?</li> </ul>                            |
| Vragen:                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                 |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat moet volgens mij als gedrags-wetenschapper anders en waarom?</li> <li>- Hoe wil ik dat cliënten leven/met elkaar omgaan</li> <li>- Welk doel wil ik bereiken?</li> <li>- Wat vind ik goed en rechtvaardig om te doen?</li> </ul>                     |                                 |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                |

| <b>Persoonlijke professionaliteit</b>         |                    |                                                                      |                                                                                      |
|-----------------------------------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|                                               | <i>Subcodering</i> | <i>Omschrijving</i>                                                  | <i>Vragen</i>                                                                        |
| De student:                                   | <u>Eigen</u>       | Therapeut benoemt eigen gedrag en geeft eigen waarden & normen weer. | - Geeft de therapeut aan wat hij/zij belangrijk vindt in een therapeutische setting? |
| - Benadert de cliënt open en zonder oordeel   | <u>bewustzijn</u>  |                                                                      | - Geeft therapeut weer wat hij/zij belangrijk vindt?                                 |
| - Benoemt eigen handelen en waarden en normen |                    |                                                                      | - Kan de therapeut begrip hebben voor de situatie van de cliënt?                     |
| Vragen:                                       | <u>Empathie</u>    | De therapeut geeft aan dat hij/zij de cliënt begrijpt.               | - Wil de therapeut helpen de cliënt zijn doelen te bereiken?                         |
| - Wat past bij mij?                           |                    |                                                                      |                                                                                      |
| - Wat sluit aan bij mijn identiteit?          |                    |                                                                      |                                                                                      |
| - Wat vind ik belangrijk?                     |                    |                                                                      |                                                                                      |
| - Is dit wat de cliënt echt wil?              |                    |                                                                      |                                                                                      |
| - Begrijp ik wat de cliënt zegt?              |                    |                                                                      |                                                                                      |

| <b>Technische onprofessionaliteit</b>                                       |                     |                                                                                                                                                                         |                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                             | <i>Subcodering</i>  | <i>Omschrijving</i>                                                                                                                                                     | <i>Vragen</i>                                                                           |
| De student:                                                                 | <u>Confronteren</u> | De therapeut maakt cynische, dreigende opmerkingen naar de cliënt. Daarnaast ‘confronteert’ de therapeut de cliënt met de situatie op een negatieve, oordelende manier. | - Is het geheel van de toon waarop de therapeut de cliënt aanspreekt negatief van aard? |
| - Heeft geen oog voor de relatie tussen cliënt en therapeut                 |                     |                                                                                                                                                                         | - Maakt de therapeut cynische, dreigende opmerkingen?                                   |
| - Gebruikt technieken die de relatie tussen cliënt en therapeut beschadigen |                     |                                                                                                                                                                         |                                                                                         |

| <b>Normatieve onprofessionaliteit</b>                                               |                       |                                                                                                                 |                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                     | <i>Subcodering</i>    | <i>Omschrijving</i>                                                                                             | <i>Vragen</i>                                                                                                                        |
| De student:                                                                         | <u>Leidend advies</u> | Er wordt door de therapeut een advies gegeven waarbij ook duidelijk de mening van de therapeut naar voren komt. | - Wordt er advies gegeven waarbij een als – dan relatie vastgesteld wordt die een dreigende, cynische dan wel, negatieve toon heeft? |
| - Heeft geen oog voor de cliënt.                                                    |                       |                                                                                                                 |                                                                                                                                      |
| - Geeft een leidend advies waarbij een negatieve mening of oordeel naar voren komt. |                       |                                                                                                                 |                                                                                                                                      |

| <b>Persoonlijke onprofessionaliteit</b>                                                          |                      |                                                                                                |                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                  | <i>Subcodering</i>   | <i>Omschrijving</i>                                                                            | <i>Vragen</i>                                                                                  |
| De student:                                                                                      | <u>Mening</u>        | De therapeut geeft zijn eigen mening over de situatie en houdt daarbij niet de cliënt in acht. | - Geeft de therapeut zijn mening?                                                              |
| - Geeft een (negatieve) mening over de situatie en koppelt deze terug naar de cliënt             | <u>Waardeoordeel</u> | De therapeut geeft een oordeel over de situatie waarin de cliënt zit.                          | - Geeft de therapeut een oordeel over de situatie en communiceert hij deze ook naar de cliënt? |
| - De student geeft een waardeoordeel over de situatie/ heeft een negatief oordeel over de cliënt | <u>Aanname</u>       | Er wordt door de therapeut aannames gedaan                                                     | - Worden er door de therapeut constatering gedaan die niet op feiten gebaseerd zijn?           |

## Bijlage C – Uitleg coderingen

### *Technische professionaliteit*

Technische professionaliteit [TP] wordt door Bootsma (2002) als volgt gedefinieerd: *”je bent een competente maatschappelijk werker in technisch-instrumenteel opzicht als je vaardig bent in het praktisch demonstreren van het efficiënt, effectief én acceptabel inzetten van je theoretische en praktische kennis en kunde met behulp van (gespreks)technieken en werkvormen. Deze buitenkant van je professionaliteit drukt zich uit in je methodische vaardigheden”* (Bootsma, 2002, p. 158).

In dit codeerschema wordt verstaan onder technische professionaliteit, de technische handelingen van de therapeut om de situatie inzichtelijker te maken voor zichzelf en/of anderen. Het gaat hier dus om de techniek voor het verhelderen van de situatie. Daarnaast worden de interventies er onder verstaan die verantwoord kunnen worden onder verwijzing naar min of meer wetenschappelijke/theoretische kennis (Bootsma, 2002). De subcoderingen die zijn toegekend aan technische professionaliteit zijn: (a) educatie; (b) externe hulp; (c) verdieping; (d) benoemen; (e) uitvragen, en (f) inzicht. De subcoderingen worden hieronder kort toegelicht.

#### a. Educatie

Met educatie wordt bedoeld de feitelijke kennis die door de therapeut wordt overgebracht naar de cliënt. In feite geeft de therapeut educatie over de situatie waarin de cliënt zich bevindt. De informatie kan van alles zijn, zolang het maar betrekking heeft op de situatie. Onder educatie valt alle voorlichting over leeftijdsfasen, drugsgebruik of normen en waarden.

*“In de Nederlandse cultuur is het belangrijk om op een bepaalde leeftijd je kinderen los te laten hoe moeilijk dat ook is. Hier zou ik gesprekken met moeder over voeren en haar daarin begeleiden.”* – Subject 18.

#### b. Benoemen

Onder benoemen wordt het openlijk benaderen van de situatie door de therapeut bedoeld. De therapeut legt daarbij de situatie voor aan de cliënt zoals hij is, zonder er een oordeel aan te

hechten of het oordeel dat de therapeut heeft, kenbaar te maken aan de cliënt. De therapeut maakt een als-dan relatie *inzichtelijk* voor de cliënt.

*“Dit zou ik waarschijnlijk ook aan de moeder aangeven, dat het belangrijk is de gevoelens van haar dochter serieus te nemen omdat dingen verbieden waarschijnlijk een averechts effect heeft.” – Subject 4.*

c. Externe hulp

Met externe hulp wordt verstaan het zoeken van hulp, door de therapeut, bij andere instanties of collega's. De reden hiervoor kan zijn dat de therapeut informatie wil inwinnen bij andere instanties en/of wil overleggen met collega's. De intervisie zoals die in de GGZ wordt gebruikt kan hier bijvoorbeeld onder verstaan worden.

*“Mijn eerste gedachten zijn, dat ik niet alleen met háár wil praten. Ook met de verslavingszorg om de ontwikkeling van de moeder in kaart te brengen, en met de leidinggevende van de praatgroep om daar meer duidelijkheid te krijgen hoe Mark daar over komt.” – Subject 4.*

d. Verdieping

Onder 'verdieping' wordt verstaan dat de therapeut aangeeft dat hij verder gaat zoeken naar informatie. Deze informatie gaat over de inhoud van de situatie waarin de cliënt zich bevindt. De therapeut geeft echter niet aan wélke vragen hij of zij zou stellen, hij geeft echter wel aan met welk doel expliciet hij de vragen wil stellen.

*“Ik denk dat ik eerst zou inventariseren wat er nu precies aan de hand is en of de last die Mark ervaart verlicht kan worden door hulp van buitenaf.” – Subject 31.*

*“Mijn overwegingen zijn bij deze casus om te kijken naar het geloof dat zij hebben. Wat houdt dit in en wat zijn belangrijke normen en waarden voor ouders en ook voor dochter.” – Subject 48.*

e. Inzicht

Inzicht is gericht op de cliënt en bevat een groot deel van reflectie en inzicht in de situatie. De therapeut geeft aan welke vragen hij zou stellen om de cliënt inzicht te geven in de situatie

zoals die er voor staat. Vaak ontbreekt inzicht van de cliënt in zijn eigen situatie, door deze te verduidelijken kan een cliënt de situatie soms beter het hoofd bieden of is meer gemotiveerd om veranderingen aan te brengen in zijn of haar leven.

*“Allereerst zou ik willen weten hoe de moeder tegenover het feit staat dat haar dochter geen kopie van haar wil worden.”* – Subject 6.

*“Ik zou het als professional hier met hem over kunnen hebben door hem vragen te stellen en hem te laten kijken naar hoe zijn leven is en wat hij voor zichzelf nog mist.”* – Subject 26.

#### f. Uitvragen

Met ‘uitvragen’ geeft de therapeut de vragen weer die hij de cliënt gaat stellen om meer te weten te komen over zijn of haar situatie/probleem.

*“Allereerst zal ik een open gesprek met moeder beginnen. Vragen hoe de stand van zaken is, hoe het met haar gaat en natuurlijk met Mark. Ik zal wanneer moeder over Mark praat doorvragen over school, sociale situaties etc. Ik zal aan moeder vragen of ze de afgelopen tijd veranderingen in zijn gedrag en school situatie merkt.”* – Subject 5.

#### Normatieve professionaliteit

Normatieve professionaliteit [NP] wordt door Bootsma (2002) als volgt gedefinieerd: *“je bent een competente maatschappelijk werker in normatief opzicht als je bereid en in staat bent je opvattingen als moreel, levensbeschouwelijk en politiek te herkennen, te ontwikkelen, onder woorden te brengen en met anderen (cliënten en collega’s bijvoorbeeld) te bespreken en te toetsen op hun bijdrage aan het goede leven”* (Bootsma, 2002, p. 157).

Normatieve professionaliteit wordt in dit codeerschema gescoord met betrekking tot alle inhoudelijke overwegingen. We spreken van normatieve professionaliteit als de student niet alleen de technieken benoemt die hij gaat gebruiken, maar ook laat zien wat zijn overwegingen zijn, welke doelen hij wil bereiken, hoe hij wil dat de cliënten leven/met elkaar omgaan en wat volgens de student als gedragswetenschapper echt anders moet. De scoring van normatieve professionaliteit gaat verder dan

alleen het benoemen of in kaart brengen van de situatie van de cliënt, normatieve professionaliteit geeft duidelijk de overwegingen weer van de therapeut die hij heeft en wat een oplossing zou zijn voor de situatie, of al dan niet een doel voor de cliënt. Er zijn dan ook twee subcoderingen bij normatieve professionaliteit te vinden: (a) overwegingen onderzoeken, en (b) inhoudelijk advies.

#### a. Overwegingen onderzoeken

Tussen overwegingen onderzoeken en inhoudelijk advies is soms lastig onderscheid te maken, dit komt doordat de antwoorden vaak vanuit verschillende invalshoeken gegeven worden. Bij overwegingen onderzoeken gaat het erom dat de therapeut eventuele oplossingen, mogelijkheden en opinies van cliënt en/of andere partijen in kaart brengt. Ook benoemt de therapeut expliciet dat hij deze samen met de cliënt zal bespreken. Daarnaast worden ook twijfels die bij de oplossingen horen in kaart gebracht en benoemt. Zoeken naar een oplossing voor de situatie wordt gedaan samen met de cliënt.

*“Ik zou allereerst de fricties aanpakken tussen meneer en mevrouw blom door ze met elkaar in gesprek te laten gaan. Op deze manier meer openheid en duidelijkheid creëren.”* – Subject 7.

*“Ik zou vragen of zij dit met Mark en mij zou willen bespreken om een oplossing te zoeken voor dit probleem.”* – Subject 8.

In casus 7 wordt aangegeven dat de therapeut de cliënten met elkaar in gesprek wil laten gaan. Bij inhoudelijk advies, casus 38, wordt er door de therapeut een advies gegeven: namelijk dingen ondernemen.

#### b. Inhoudelijk advies

Bij inhoudelijk advies wordt er een oplossing gegeven voor de situatie. Inhoudelijk advies onderscheidt zich van overwegingen onderzoeken doordat inhoudelijk advies zich richt op een concrete oplossing terwijl met overwegingen onderzoeken alleen aangegeven wordt dat er een oplossing gevonden gaat worden voor het probleem.

*“Samen met moeder en Mark zal ik een plan van aanpak maken om duidelijke afspraken te maken hoe nu verder. Zodat zowel moeder als Mark houvast hebben.” – Subject 4.*

*“Zal moeder vragen of het niet mogelijk zal zijn om een compromis met de dochter te maken. Bijvoorbeeld ze mag wel met haar vriendinnen uitgaan, maar mag geen drugs of drank gebruiken en bijvoorbeeld om 12uur s’ nachts terug moeten zijn. Ook is belangrijk dat ze het hier met haar man over heeft. Ze moeten wel op een lijn zitten. het heeft ook weinig nut als haar man zegt ze mag niet uitgaan, maar ze zelf wel.” – Subject 23.*

*“Samen met de heer Blom zal ik kijken naar welke van de benoemde dingen als dagbesteding kunnen dienen. (Desnoods in de vorm van vrijwilligerswerk). Ook zal ik samen met de heer Blom dingen bedenken die hij thuis kan doen, om zijn dag in te vullen.” – Subject 38.*

#### *Persoonlijke professionaliteit*

Persoonlijke professionaliteit wordt door Bootsma (2002) gedefinieerd als: *“je bent een competente maatschappelijk werker in persoonlijk opzicht als je bereid en in staat bent te reflecteren op de persoonlijke kant van je professionele optreden. Reflecteren in de zin van je bewust worden hoe je jezelf in het verkeer met anderen beleeft en begrijpt. Reflecteren in de zin van, introspectief, aandacht hebben voor de ontwikkeling van je identiteit, het kunnen benoemen van de sterke en zwakke kanten daarin en de invloed daarvan op anderen. Het zogenaamde ‘methodisch hanteren van jezelf als persoon’ in je professionele optreden is vervolgens een technisch-instrumentele competentie”* (Bootsma, 2002, p. 159).

Persoonlijke professionaliteit wordt in dit codeerschema verstaan als het aansluiten bij de cliënt als verlengde van zichzelf. Kan de therapeut empathie opbrengen voor de cliënt? En benoemt hij deze ook expliciet in de sessie? Daarnaast wordt er onder verstaan wat de therapeut belangrijk vindt in de therapeutische setting: de normen en waarden van de student komen naarvoren in het antwoord op de casus. De hoofdvraag die hierbij gesteld kan worden is of de therapeut kan aansluiten bij de cliënt en dit

ook expliciet benoemd. Is er vanuit de therapeut een invoelend vermogen en kennis van psychologische zaken? De twee subcoderingen die hierbij opgesteld zijn, zijn: (a) eigen bewustzijn, en (b) empathie.

a. Eigen bewustzijn

Bij eigen bewustzijn gaat het om het expliciet benoemen van de eigen waarden & normen van de therapeut binnen de therapeutische setting. Wat merkt de therapeut bij zichzelf op als hij met de casus bezig is, of wat vindt hij/zij belangrijk?

*“Wat ik belangrijk vind is om moeder te vriend te houden. Ik denk persoonlijk dat ik meer zou kunnen bereiken als moeder mij accepteert, dus ik zou erg oppassen dat ik niet aanvallend over kom als ik over mijn zorgen over Mark begin.”*— Subject 20.

Uit het voorbeeld van Subject 20 komt naar voren dat de therapeut aangeeft dat hij of zij niet aanvallend over wil komen en meer denkt te bereiken als hij duidelijk laat zien dat hij de moeder accepteert. Door dit op te merken bij zichzelf komt het eigen bewustzijn naar voren en hoe hij overkomt op anderen.

b. Empathie

De therapeut geeft aan dat hij/zij de gevoelens of de situatie van de cliënt begrijpt.

*“Ik zal ten eerste laten blijken dat ik me kan inleven in het gevoel van vader en moeder, ook kan ik me voorstellen dat de situatie moeilijk is vele vragen met zich meebrengt.”* — Subject 24.

In dit antwoord komt duidelijk naar voren dat de therapeut zich in kan leven in het gevoel van de cliënt. Hij benoemt het expliciet en geeft ook aan dat hij zich voor kan stellen dat het veel vragen met zich mee brengt.

### *Technische onprofessionaliteit*

Onder technische onprofessionaliteit wordt verstaan het opzettelijk negatief benaderen van de situatie en daarbij dus ook een negatieve techniek te gebruiken om de situatie te verhelderen voor zichzelf en/of cliënt. Bij technische onprofessionaliteit is één subcodering, confronteren, toegekend. Waaronder

verstaan wordt het confronteren van een cliënt door middel van cynische opmerkingen een negatieve benadering van de cliënt en wordt ook de therapeutische relatie en de cliënt niet in acht gehouden.

*“Hallo moeder van Mark, dit kan allemaal zo niet langer. Uw zoon is pas 13 jaar oud en u legt een veel te grote last op zijn schouders. Er komen van allerlei kanten signalen dat Mark het niet goed meer trekt. Hij is moe, presteert slechter in de klas en schrijft lichtelijk verontrustende gedichten over de dood en dergelijken. Nu is het idee om hem tijdelijk uit huis te plaatsen, en u naar een afkickkliniek te sturen. Hierdoor kan Mark aansterken, weer in een normaal ritme komen. Als u nou een beetje uw best doet dan kunt u straks weer voor Mark zorgen, in plaats van andersom.”* – Subject 57.

Dit antwoord is op een cynische manier confronterend naar de cliënt toe en houdt de relatie met de cliënt niet in acht.

#### *Normatieve onprofessionaliteit*

In sommige gevallen wordt er door de therapeut een sterk leidend advies gegeven. Onder normatieve onprofessionaliteit wordt ook slechtsts één subcondering toegekend, leidend advies. Verschillend van het inhoudelijk advies bij normatieve professionaliteit, is dat bij een leidend advies de cliënt niet voorop staat. De therapeut bedreigt als het ware de cliënt met een advies of wijst deze terecht op een denigerende wijze: *“Nu is het idee om hem tijdelijk uit huis te plaatsen, en u naar een afkickkliniek te sturen. Hierdoor kan Mark aansterken, weer in een normaal ritme komen.”* – Subject 53. De therapeut geeft hier op twee manieren ‘leidend advies’. Allereerst het ‘nu is het idee om hem tijdelijk uit huis te plaatsen’. Dit geeft op een denigerende manier weer dat het beter voor de zoon zou zijn als hij uit huis geplaatst zou worden. Daarnaast wordt er gezegd: ‘en u naar een afkickkliniek te sturen’. Hiermee wordt geïmpliceerd dat de cliënt geen eigen zeggenschap heeft en wordt hij of zij neergezet als een klein kind die verteld moet worden wat er gaat gebeuren.

### *Persoonlijke onprofessionaliteit*

Bij een persoonlijke onprofessionaliteit komt de mening van de therapeut naar voren op een negatieve wijze. Eigen overwegingen en gedachtes worden hierbij op de voorgrond geplaatst en gespiegeld aan de cliënt.

Bij persoonlijke onprofessionaliteit zijn drie subcoderingen (a) mening; (b) waardeoordeel, en (c) aanname, toegekend.

#### a. Mening

Bij de subcodering mening gaat het erom dat de therapeut zijn mening door laat schemeren in de therapeutische setting. Een mening die niet gedeeld wordt door overige instanties maar een negatieve lading heeft en niets constructiefs toevoegt aan het bevorderen van de cliënt zijn situatie.

*“Vervolgens zal ik mijn mening vertellen wat betreft zijn achterstand op school en zijn ontwikkeling.”* – Subject 22.

Deze mening voegt niets toe aan de verbetering van de situatie van de cliënt. Educatie zou hier bijvoorbeeld veel geschikter zijn geweest als de therapeut goede intenties had gehad.

#### b. Aanname

Een aanname is een constatering gemaakt door de therapeut die niet gebaseerd is op feiten.

*“Ze is blijkbaar opzoek naar haar identiteit (omdat ze geen kopie wil zijn van haar moeder), hier komt ze alleen achter om haar gevoel te gaan volgen. Als je haar thuis houdt dan gaat ze tegen haar gevoel in en wordt ze nog meer zoekende.”* – Subject 21.

De therapeut heeft nog niet met de dochter gesproken en doet op basis van het verhaal wat de moeder vertelt aannames over de dochter. Ze geeft daarover ook nog eens advies, daarom wordt dit gelabeld als aanname.

#### c. Waardeoordeel

De therapeut geeft een negatief oordeel over de situatie waarin de cliënt zit.

*“Het is niet normaal dat een dertienjarige jongen over zulke zware dingen in het leven gedichten maakt. Een kind hoort leuke en vrolijke dingen te zeggen en te doen. Dit zou ik dan ook voorleggen aan zijn moeder.”* – Subject 19.

Doordat de therapeut in zijn antwoord weergeeft dat ‘het niet normaal is’ wordt een waardeoordeel vastgesteld door de therapeut en dit voorgelegd aan de cliënt. Hiermee wordt een soort van schuldgevoel aangepraat bij de cliënt die op dat moment zich in de situatie bevindt.

### **Bijlage D - Toepassen van het codeerschema**

Naast dat het codeerschema is opgesteld om uiteindelijk te kunnen onderzoeken of de studenten die de minor Spirit! hebben gevolgd, professioneler zijn gaan handelen, is het codeerschema ook opgesteld om studenten te kunnen beoordelen na het invullen van deze casussen. De toepassing van het codeerschema voor het beoordelen van studenten wordt hieronder uitgelegd.

De zes verschillende hoofdcoderingen worden, zodra zij zijn toegepast, gescoord met een '1'. Daarnaast zal de codeur moeten aangeven in welke verdiepende codering het antwoord valt. Hierdoor zal er dus altijd gescoord worden volgens een decimaal getal. De codering: 'NP: 1.2' geeft bijvoorbeeld aan dat er gescoord is op normatieve professionaliteit [NP] en dat er twee codes toegekend zijn binnen het normatieve professionaliteit spectrum. Er is gekozen voor deze benadering omdat op deze manier beter gespecificeerd kan worden hoe iemand zijn antwoord heeft opgesteld. De volgende maximale scores kunnen behaald worden:

- TP: 1.6            Technische professionaliteit: 1 + 6 subcoderingen
- NP: 1.2            Normatieve professionaliteit: 1 + 2 subcoderingen
- PP: 1.2            Persoonlijke professionaliteit: 1 + 2 subcoderingen
- ATP: -1            Technische onprofessionaliteit: 1 (bestaat uit 1 subcodering)
- ANP: -1            Normatieve onprofessionaliteit: 1 (bestaat uit 1 subcodering)
- APP: -1.3          Persoonlijke onprofessionaliteit: 1 + 3 subcoderingen

Het volgende voorbeeld maakt duidelijk hoe er gecodeerd wordt:

### **Antwoord casus Mevrouw Turkdemir – Subject A**

| <i>Codering</i>               | <i>Antwoord</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Technische professionaliteit: | Mijn overwegingen zijn bij deze casus om te kijken naar het geloof dat zij                                                                                                                                                                                                                                   |
| Verdieping                    | hebben. Wat houdt dit in en wat zijn belangrijke normen en waarden voor ouders en ook voor dochter                                                                                                                                                                                                           |
| Normatieve professionaliteit: | Ik zou er zonder oordeel ingaan en moeder laten vertellen! Wel zou ik                                                                                                                                                                                                                                        |
| Inhoudelijk advies            | adviseren om met dochter in gesprek te blijven maar haar niet op te sluiten! Door haar dochter normen en waarde mee te geven en haar vrijer te laten kan haar dochter deze normen en waarde meenemen. Ze kan de wereld zelf ondervinden... Maar als moeder kan je wel open blijven en goede afspraken maken! |
| Technische professionaliteit: | Een kind moet opgroeien en zich ontwikkelen, daarin zijn uitgaan met                                                                                                                                                                                                                                         |
| Educatie                      | vrienden oom belangrijke dingen voor de ontwikkeling!                                                                                                                                                                                                                                                        |

### **Antwoord casus Mevrouw Turkdemir – Subject B**

| <i>Codering</i>               | <i>Antwoord</i>                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               | Lastig, ik doe veel op gevoel en daarvoor moet ik wel weten wat de sfeer is en hoe mevr. is.                                                                                                                                                                       |
| Technische professionaliteit: | Ik zou er in ieder geval ingaan op wat mevr. het meest belangrijk vind. En                                                                                                                                                                                         |
| Inzicht                       | of zij ook op een vertrouwelijke manier met haar dochter kan praten.                                                                                                                                                                                               |
|                               | Ik zou mijn begrip tonen voor haar situatie maar haar ook de kant van haar dochter proberen te laten in zien. Moch het nodig zijn dan zou ik eventueel met haar kunnen oefenen hoe ze met haar dochter kan praten op een rustige manier, of samen het gesprek doen |

Subject A benoemt meerdere technische aspecten in zijn antwoord. Zo wil de student zich verdiepen in de cultuur van de cliënt om op die manier beter inzicht te krijgen in de situatie. Daarnaast geeft de student ook uitleg over belangrijke ontwikkelingstaken met betrekking tot de dochter.

Echter, subject B geeft alleen aan dat hij de cliënt inzicht wil laten krijgen in de eigen situatie. Omdat er door subject B verder niets benoemd wordt aan technische handelingen scoort subject B (TP: 1.1) lager dan subject A (TP: 1.2). Op deze manier wordt er onderscheid gemaakt in de professionaliteit van de studenten. Was er namelijk in dit geval geen specificatie toegevoegd in de hoofdcoderingen, dan hadden beide studenten even hoog gescoord op technische professionaliteit, en was er geen inzicht verkregen in welke handelingen de studenten zouden uitvoeren en zou het vergelijken om inzicht te krijgen in professionele groei, vrijwel onmogelijk zijn.

Met betrekking tot de onprofessionaliteiten is er voor gekozen om het een negatieve score aan de codering toe te kennen. Zo zal een score van 'NP: 0' betekenen dat de student niets laat zien aan normatieve professionaliteit, een score van APP: -1.1 zal betekenen dat de student zich dermate onprofessioneel heeft opgesteld dat dit zorgt voor een 'beschadiging' in de cliënt-hulpverlener relatie. Een score van NP: 1.2 betekent dan dat de student op twee mogelijke manieren normatieve professionaliteit laat zien.

**Bijlage E – Scoreformulier**

| <b>Codering</b>                  | <b>Subcodering</b>                                                                                                         | <b>Score</b>                              |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Technische professionaliteit     | <u>Educatie:</u><br><u>Externe hulp:</u><br><u>Verdieping:</u><br><u>Benoemen:</u><br><u>Uitvragen:</u><br><u>Inzicht:</u> | TP:                                       |
| Normatieve professionaliteit     | <u>Overwegingen onderzoeken:</u><br><u>Inhoudelijk advies:</u>                                                             | NP:                                       |
| Persoonlijke professionaliteit   | <u>Eigen bewustzijn:</u><br><u>Empathie:</u>                                                                               | PP:                                       |
| Technische onprofessionaliteit   | <u>Confronteren:</u>                                                                                                       | ATP:                                      |
| Normatieve onprofessionaliteit   | <u>Leidend advies:</u>                                                                                                     | ANP:                                      |
| Persoonlijke onprofessionaliteit | <u>Mening:</u><br><u>Waardeoordeel:</u><br><u>Aanname:</u>                                                                 | APP:                                      |
| <b>Totaalscore</b>               |                                                                                                                            | TP:<br>NP:<br>PP:<br>ATP:<br>ANP:<br>APP: |