



Je hebt 't of je hebt 't niet?

Menslievende professionalisering van toekomstige beroepskrachten van ROC en HBO

Maaïke Hermesen | Petri Embregts



▶ HAN

ONDERZOEK

Je hebt 't of je hebt 't niet?

Menslievende professionalisering van toekomstige beroepskrachten van ROC en HBO

Maaïke Hermsen & Petri Embregts

Nijmegen, maart 2011

Colofon

Lectoraat Zorg voor Mensen met een Verstandelijke Beperking van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) in samenwerking met de zorgaanbieders voor mensen met een verstandelijke beperking uit de regio Arnhem en Nijmegen.

Mevr. Dr. M. (Maaïke) Hermsen is docent en als onderzoeker verbonden aan het Lectoraat Zorg voor Mensen met een Verstandelijke Beperking van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Faculteit Gezondheid, Gedrag en Maatschappij.
Maaïke.Hermsen@han.nl

Mevr. Prof. Dr. P. (Petri) Embregts is lector Zorg voor Mensen met een Verstandelijke Beperking van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Faculteit Gezondheid, Gedrag en Maatschappij. Daarnaast is zij als hoogleraar verbonden aan de sectie Klinische Psychologie van de Universiteit van Tilburg en Directeur Behandelinnovatie en Wetenschap Specialistische Zorg Dichterbij.

Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Faculteit Gezondheid, Gedrag en Maatschappij
Postbus 6960, 6503 GL Nijmegen
Secretariaat lectoraat: 024 - 353 04 28
www.han.nl

Afbeelding omslag: Roos Leijten, Atelier Matisse, Wijchen
Vormgeving: ter Haar Romeny en Ketel, Nijmegen
Druk: Drukkerij Efficient, Nijmegen

ISBN-nummer: 978-90-815518-6-1

Alles uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotografie, microfilm, geluidsband of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van de auteur en uitgever, mits er zorgvuldig verwezen wordt naar de auteur en de uitgever.

VOORWOORD

Vanwege een toenemende behoefte om ‘zorg op maat’ te bieden is er veel aandacht voor de professionalisering van (toekomstige) beroepskrachten. Dit komt onder andere tot uiting in de oprichting van beroepsregisters met hoge eisen voor alle beroepsbeoefenaren, in het opstellen van duidelijke richtlijnen en protocollen, maar ook in het formuleren van opleidings- en competentieprofielen. Deze profielen zijn sterk functioneel en kunnen worden omschreven in werkopdrachten en taaklasten. Opleidingen hebben criteria geformuleerd in termen van toetsbaar, meetbaar en objectief waarneembaar kerngedrag. Dat zijn de competenties, onderverdeeld in deelcompetenties, vaardigheden en technieken. Uit onderzoek is gebleken dat het niet de objectief waarneembare interventies zijn die invloed hebben op het gedrag van cliënten, maar dat juist de relatie tussen cliënt en hulpverlener een belangrijk deel van de effectiviteit van de hulpverlening bepaalt:

“A high quality relationship between professionals and their clients is crucial for quality of care. This relationship generates the positive interaction that enables professionals to gain adequate insight in the needs of their clients” (Reinders, 2010, p.28).

Professionele zorgbeoefening wordt volgens deze opvatting gebaseerd op zorgrelaties, op de pijler van ‘menslievendheid’. Menslievendheid wordt gekenmerkt door vakkundigheid die opgenomen is in een ethisch geladen kader van medemenselijke betrokkenheid. Beide pijlers zijn constitutief voor goede zorg.

Vanuit de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen is het thema ‘Menslievende professionalisering van beroepskrachten’ door het Lectoraat Zorg voor Mensen met een Verstandelijke Beperking geïntroduceerd (Embregts, 2009). Eerder onderzoek vanuit hetzelfde lectoraat, waarbij mensen met een lichte verstandelijke beperking zélf ondervraagd zijn, wees uit dat het opbouwen van een relatie, ondersteunen, communiceren en kennis hebben over de cliënt belangrijke aandachtspunten zijn in de dagelijkse zorgpraktijk (Roeleveld, Embregts, Hendriks & van den Bogaard, 2011). Vanuit ROC en HBO opleidingen, maar ook vanuit de praktijk dringt de vraag zich op hoe nader invulling te geven aan de gewenste kwaliteit van deze ‘menslievendheid’ met het oog op het opleiden van toekomstige beroepskrachten voor de zorg.

Dit rapport is een verslag van het project ‘Menslievende professionalisering van beroepskrachten’ gefinancierd vanuit de zogenaamde ‘Beroepskolomgelden’ van het Instituut Sociale Studies (Faculteit Gezondheid, Gedrag en Maatschappij) van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Het project bestaat uit twee deelonderzoeken. In het eerste deelonderzoek ‘De (on)mogelijkheid van het aanleren van een menslievende houding’ staat de vraag centraal of het mogelijk is een menslievende houding aan te leren of te ontwikkelen. In dit deelonderzoek

wordt een 12-tal aspecten onderscheiden die in een onderwijsprogramma van ROC of HBO opleidingen aan bod moeten komen wil het opbouwen van relaties met cliënten vanuit aandachtigheid en medemenselijke betrokkenheid gestimuleerd kunnen worden.

In het tweede deelonderzoek 'Menslievende professionalisering binnen het ROC en HBO curriculum' staat de vraag centraal op welke wijze vier beroepsopleidingen binnen het ROC (Maatschappelijke Zorg) en HBO (Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, Sociaal Pedagogische Hulpverlening en Pedagogiek) de menslievende professionalisering van toekomstige beroepskrachten vormgeven. Op basis van beide deelonderzoeken worden concrete aanbevelingen gedaan om de menslievende professionalisering van toekomstige beroepskrachten verder te verbeteren.

De mogelijkheid van het aanleren van een menslievende houding is een vraag die zich niet beperkt tot de zorg aan mensen met een verstandelijke beperking maar zorgbreed (en zelfs daarbuiten) kan worden gesteld. Daarom hebben de conclusies van dit project ook implicaties voor toepassing buiten de zorg aan mensen met een verstandelijke beperking.

Beide deelonderzoeken waren niet mogelijk geweest zonder de deelname en bereidwilligheid van velen. Allereerst dank aan de respondenten die bereid waren deel te nemen aan de interviews (managers, opleiders, coördinatoren praktijkopleiding, opleidingsadviseurs, stagebegeleiders en een geestelijk verzorger van instellingen voor mensen met een verstandelijke beperking) en de focusgroep (docenten en onderzoekers van hogeschool en universiteit, contactpersonen van zorgorganisaties en deelnemers aan het 'Platform Ethiek en Menslievendheid') ten behoeve van deelonderzoek 1.

Ook dank aan de curriculumcoördinatoren, leden van curriculumcommissies en docenten van de opleiding Maatschappelijke Zorg van het ROC en van de opleidingen Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, Sociaal Pedagogische Hulpverlening en Pedagogiek van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen voor het verstrekken van informatie ten behoeve van deelonderzoek 2.

Dank ook aan de contactpersonen die vanuit de verschillende zorgaanbieders participeren in de kenniskring van het lectoraat voor hun bijdrage bij de werving van respondenten. Ook Clasien Hagt (ROC Rijn-IJssel) en Camiel Ex (ROC Nijmegen) willen wij danken voor hun betrokkenheid bij dit project.

Wij willen Jody Sohier en Iyonna Vossen bedanken voor hun bijdrage aan de data-verzameling. Anton van Dijk danken wij voor zijn kritische commentaar op de tekst. Tot slot een woord van dank aan de directie van het Instituut Sociale Studies, Ans Gielen, Kathelijne van Kammen en Frank Stöteler (Faculteit Gezondheid, Gedrag en Maatschappij) van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen voor het mede mogelijk maken van dit project.

Nijmegen, maart 2011

Maaïke Hermesen
Petri Embregts

INHOUDSOPGAVE

Deelonderzoek I

De (on)mogelijkheid van het aanleren van een menslievende houding Zorg voor mensen met een verstandelijke beperking als casus	7
Samenvatting	9
1 Inleiding	11
2 Methode	13
2.1 Respondenten	13
2.2 Analyse	14
2.3 Setting	14
3 Resultaten	15
3.1 Op welke wijze geven beginnende beroepsbeoefenaren blijk van een menslievende houding?	15
3.2 Is het mogelijk een menslievende houding aan te leren?	16
3.3 Wat zijn essentiële aspecten in een onderwijs/trainingsprogramma om een menslievende houding te stimuleren?	17
4 Conclusie en discussie	25
4.1 Aanbevelingen aan ROC en HBO opleidingen	27
4.2 Beperkingen van dit onderzoek en vervolgonderzoek	28

Deelonderzoek II

Menslievende professionalisering binnen het ROC en HBO curriculum	29
Samenvatting	31
1 Inleiding	33
2 Methode	35
2.1 Procedure	35
2.2 Setting	36

3	Resultaten	37
3.1	Maatschappelijk Werk en Dienstverlening	38
3.2	Sociaal Pedagogische Hulpverlening	53
3.3	Pedagogiek	63
3.4	Maatschappelijke Zorg	71
4	Conclusie en discussie	79
4.1	Aanbevelingen aan ROC en HBO opleidingen	79
4.2	Zorg voor mensen met een verstandelijke beperking	83
4.3	Beperkingen van dit onderzoek en vervolgonderzoek	84
	Literatuurlijst	85
	Bijlage I Overzicht van bestudeerde documenten per opleiding	89
	Bijlage II Beschrijving van de competenties per opleiding	93

DEELONDERZOEK 1

De (on)mogelijkheid van het aanleren van een menslievende houding

Zorg voor mensen met een verstandelijke beperking als casus

SAMENVATTING

In deze bijdrage staat de leer- en trainbaarheid van een menslievende houding centraal. Is het mogelijk een menslievende houding aan te leren of is het een kwestie van karakter waarbij geldt; ‘je hebt het of je hebt het niet?’ Welke aspecten van het onderwijs/trainingsprogramma van ROC en HBO opleidingen (die studenten opleiden om te gaan werken in de zorg) zijn essentieel om het opbouwen van een relatie met cliënten vanuit aandachtigheid en medemenselijke betrokkenheid te stimuleren?

De focus van deze aspecten ligt respectievelijk bij de student zelf, de docent of praktijkbegeleider, dan wel bij de stage- of onderwijsinstelling. Aan het eind van het artikel zullen concrete aanbevelingen worden gedaan aan ROC en HBO opleidingen om het ontwikkelen van een professionele houding van de studenten op basis van menslievendheid een plaats te geven binnen het curriculum.

1 INLEIDING

De zorgsector heeft de laatste decennia grote veranderingen doorgemaakt. Conventionele zorgstructuren zijn verdwenen en hebben plaats gemaakt voor een bedrijfsmatige aanpak van zorg. Cliënten zijn ‘zorgconsumenten’ geworden die op de markt van vraag en aanbod ‘producten’ kiezen en die verantwoordelijk zijn voor hun eigen beslissingen (Mol, 2005).

Deze veranderingen zijn ook zichtbaar in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. De laatste tien jaar is de zorg in toenemende mate ‘vraaggestuurd’ ingericht vanuit de maatschappelijke opvatting dat zorg en ondersteuning steeds beter moeten worden afgestemd op het individu. Geheel in lijn met deze veranderingen zijn cliënten met een verstandelijke beperking ‘burger’ gaan heten, die als gelijkwaardig moeten worden gezien en behandeld, die het recht hebben om te kiezen en die gebruik moeten kunnen maken van gemeenschappelijke voorzieningen (Frederiks, van Hooren & Moonen, 2009; van Gennep, 2009; van Gennep & Steman, 1997; Schuurman, 2003). Om concreet gestalte te geven aan deze burgerschapsgedachte is ook de context van zorg veranderd: deze is niet altijd meer de 24 uren context maar de lokale samenleving. Extramuralisering van de zorg en integratie van cliënten in de samenleving hebben echter niet alleen geleid tot ingrijpende veranderingen in de organisatie van zorg (zo nemen ambulant wonen en begeleid wonen in de wijk een hoge vlucht), maar ook tot veranderingen in de rolopvatting van zorgverleners (Embregts, 2009). De laatste jaren wordt veel aandacht besteed aan het verhelderen van de competentie-eisen die voor zorgverleners van belang zijn om aan de veranderde zorgvraag van cliënten, al dan niet in een nieuwe extramurale werkomgeving, te beantwoorden (Baum, 2005; McGill, Bradshaw & Hughes, 2007; van Arensbergen & Liefhebber, 2005; VGN, 2008).

Voor het afstemmen van zorg op de cliënt zijn cliënten met een verstandelijke beperking zelf een belangrijke informatiebron. Om cliënten zeggenschap en inspraak te geven worden zij zelf steeds vaker betrokken bij onderzoek, niet alleen als respondent maar ook als mede-onderzoeker (Clarkson, Murphy, Coldwell & Dawson, 2009). In recent onderzoek is aan mensen met een lichte verstandelijke beperking (IQ tussen de 50-55, en 75-85, tussen de 19 en 36 jaar) gevraagd welke competenties zij belangrijk vinden voor hun begeleider. Vier aspecten werden door cliënten met name van belang gevonden: 1. kennis (over bijvoorbeeld interesses en emotioneel welbevinden van cliënt); 2. ondersteuning (met behoud van zelfstandigheid van cliënt); 3. communicatie (begeleider moet transparant en betrouwbaar zijn en cliënt volledig informeren) en 4. een relatie opbouwen met cliënt (begeleider moet bijvoorbeeld aandachtig luisteren, complimenten en vertrouwen geven en respect hebben) (Roeleveld, Embregts, Hendriks & van den Bogaard, 2011). Deze bevindingen sluiten aan bij onderzoeksliteratuur waarin wordt benadrukt dat inspelen op de zorgbehoeften van cliënten niet alleen vraagt om vakkennis en functionele vaardigheden (zoals diagnosticeren en analyseren) maar ook om attitude en persoonlijkheid (zoals betrouwbaar en geïnteresseerd zijn) (Embregts, 2009; Vlaar, van Hattum & van Dam, 2006).

Het opbouwen van een relatie met de cliënt als professionele norm staat de laatste tijd

echter in toenemende mate onder druk. In de reguliere zorg is een instrumenteel gedefinieerde professionaliteit maatgevend; kwaliteit moet meetbaar zijn en daarom gedefinieerd worden in kwantificeerbare uitkomsten, zogenaamde output-indicatoren. Wat niet of nauwelijks meetbaar of objectiveerbaar is, zoals die aspecten die betrekking hebben op de relatie tussen cliënt en begeleider, valt buiten het begrip kwaliteit (Wuertz & Reinders, 2009).

Niettemin worden relatie en verbinding met de cliënt vanuit persoonlijke betrokkenheid steeds vaker gezien als absolute voorwaarde voor professionaliteit; bijzondere eigenschappen, mogelijkheden en beperkingen van begeleiders zijn bepalend voor de interacties die tussen cliënt en begeleider mogelijk zijn (Ackerman & Hilsenroth, 2003; Wuertz & Reinders, 2009). Binnen de zorgethiek is een tendens waarneembaar die de professionele zorgbeoefening wil baseren op zorgrelaties, op de pijler van menslievendheid. Het versterken van relationele banden is volgens de theorie van menslievende zorg constitutief voor goede zorg. Een menslievende houding wordt gekenmerkt door vakkundigheid die opgenomen is in een ethisch geladen kader van medemenselijke betrokkenheid (Embregts, 2009; van Heijst, 2005; 2008; Pijnenburg, Leget & Berden, 2010). Binnen de theorie van menslievende zorg zijn de bekwaamheid tot het opbouwen van relatie, de attitude en persoonlijkheid van de begeleider, hoewel niet in al hun aspecten te objectiveren, onmiskenbaar van invloed op de kwaliteit van de geboden zorg.

Om in te spelen op de (veranderde) zorgbehoefte van cliënten is de laatste decennia veel geïnvesteerd in scholing en training van begeleiders. De focus lag hierbij voornamelijk op ontwikkeling en uitbreiding van kennis en vaardigheden op deelgebieden (Embregts, 2009; Jahr, 1998; Reid, Parsons, Lattimore, Towery & Reade, 2005). Kennis en vaardigheden zijn toetsbaar, meetbaar en op relatief eenvoudige wijze te trainen en evalueren. Voor het trainen of aanleren van een menslievende houding of attitude, persoonlijkheid en het opbouwen van relatie ligt dat moeilijker. Hoe beoordeel je of begeleiders in staat zijn tot het maken van contact, tot het afstemmen op de ander, tot het aangaan en onderhouden van een relatie met de cliënt?

In deze bijdrage staat de leer- en trainbaarheid van een menslievende houding centraal. Is het mogelijk een menslievende houding aan te leren of wordt het dan al snel een trucje? Als een menslievende houding werkelijk leer- en trainbaar is, welke aspecten van een onderwijs/trainingsprogramma zijn dan essentieel om het opbouwen van een relatie met cliënten vanuit aandachtigheid en medemenselijke betrokkenheid te stimuleren? Focus van onderzoek is de toekomstige en beginnende beroepsprofessional (ROC en HBO) die wordt of net is opgeleid om te werken in de zorg (voor mensen met een verstandelijke beperking). De onderzoeksvragen zijn als volgt geformuleerd:

- 1 Op welke wijze geven beginnende beroepsbeoefenaren blijk van een menslievende houding?
- 2 Is het mogelijk een menslievende houding aan te leren?
- 3 Welke aspecten in een onderwijs/trainingsprogramma zijn essentieel om het opbouwen van relaties met cliënten vanuit aandachtigheid en medemenselijke betrokkenheid te ontwikkelen en stimuleren?

2 METHODE

2.1 Respondenten

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen is het onderzoek opgebouwd uit twee deelstudies. In de eerste deelstudie werden tien opleidingsadviseurs, coördinatoren praktijkopleiding, docenten en managers van vijf zorginstellingen voor mensen met een verstandelijke beperking in Zuidoost Nederland (kwalitatief, semigestructureerd) geïnterviewd. Aan hen zijn de onderzoeksvragen voorgelegd. De interviews duurden gemiddeld 1 à 1.5 uur en zijn verbatim uitgewerkt. Voor de professionele achtergrond van de respondenten zie tabel 1.

In de tweede deelstudie is een focusgroep gehouden met deskundigen op het gebied van ethiek en menslievende zorg, al dan niet werkzaam in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. Aan deze deskundigen is vraag twee (mogelijkheid van aanleren van menslievende houding) en drie (essentiële aspecten in onderwijs/trainingsprogramma voor ontwikkelen menslievende houding) voorgelegd. De focusgroep duurde 2.5 uur, is opgenomen met een voicerecorder en verbatim uitgewerkt. Voor de professionele achtergrond van de respondenten wordt eveneens naar tabel 1 verwezen.

Tabel 1 Professionele achtergrond van respondenten

Deelstudie 1		Deelstudie 2	
Manager (P & O):	3	Docent/onderzoeker Hogeschool:	4
Coördinator praktijkopleiding/ opleidingsadviseur:	4	Docent/onderzoeker Universiteit:	3
Docent/opleider in organisatie/ praktijkbegeleider:	2	Zorgorganisatie:	2
Geestelijk verzorger:	1		
Totaal	10		9

2.2 Analyse

In kwalitatieve data-analyses worden over het algemeen drie basisstappen gevolgd: ‘onderdompeling’ (immersion), datareductie en synthese (Miles & Huberman, 1984). Gedurende het analyseproces hebben de onderzoekers zich ‘ondergedompeld’ in de data door herhaaldelijk het ruwe materiaal te bestuderen. Daarna volgde een proces van datareductie waarbij de data in hanteerbare eenheden zijn verdeeld. Kenmerkende uitspraken van respondenten zijn uit de interviews gelicht. Woorden en fraseringen die in het kader van de vraagstelling betekenisvol bleken, zijn van een code voorzien. Sommige codes zijn gegenereerd uit de interviewvragen (selectief-deductief) terwijl andere codes juist uit de data zelf ontstonden (open-inductief). De codes zijn vervolgens geclusterd tot twaalf aspecten of categorieën die essentieel bleken om het opbouwen van een relatie met cliënten vanuit aandachtigheid en medemenselijke betrokkenheid te ontwikkelen of stimuleren. De resultaten zijn een kwalitatieve uiteenzetting van wat respondenten aangaven van belang te vinden.

2.3 Setting

Het onderzoek is gefinancierd vanuit de zgn. ‘Beroepskolomgelden’ van het Instituut Sociale Studies (Faculteit Gezondheid, Gedrag en Maatschappij) van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en uitgevoerd door het Lectoraat Zorg voor Mensen met een Verstandelijke Beperking, eveneens van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

De mogelijkheid van het aanleren van een menslievende grondhouding is een vraag die zich niet beperkt tot de zorg aan mensen met een verstandelijke beperking maar zorgbreed (en zelfs daarbuiten) kan worden gesteld. De zorg voor mensen met een verstandelijke beperking wordt in deze studie beschouwd als casus. Waar relevant worden onderzoeksresultaten gekoppeld aan de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking.

3 RESULTATEN

In deze paragraaf wordt een kwalitatieve weergave van de resultaten beschreven. Hierin wordt per vraag uiteengezet wat de respondenten van de individuele interviews (deelstudie 1) en de focusgroep (deelstudie 2) aangaven van belang te vinden.

3.1 Op welke wijze geven beginnende beroepsbeoefenaren blijk van een menslievende houding?

Het achterliggende doel van deze vraag was te peilen of beginnende beroepsbeoefenaren voldoende in staat zijn om vanuit aandachtige betrokkenheid en menslievendheid af te stemmen op de cliënt, in de ogen van professionals die deze mensen zien werken en/of begeleiden bij hun werk in de praktijk. Om vergelijkbaarheid in antwoorden te vergroten hebben onderzoekers bij het stellen van de vraag de in de inleiding genoemde definitie van menslievendheid gehanteerd.

Over het algemeen zijn respondenten niet tevreden over het ‘menslievend handelen’ van beginnende beroepsbeoefenaren. De belangrijkste tekortkomingen die respondenten opsomden hadden betrekking op verbinding maken met de cliënt, afstemmen op de behoeften van de individuele cliënt en conceptueel denken.

Verbinding maken

Zes respondenten gaven aan dat beginnende beroepsprofessionals, echte ‘natuurtalenten’ daargelaten, niet voldoende in huis hebben op het vlak van maken van verbinding of respectvolle bejegening. Contact (durven) maken vinden stagiaires en beginnende beroepsbeoefenaren moeilijk. Dat heeft volgens de respondenten te maken met te weinig in contact zijn, te weinig verwevenheid met de eigen drijfveren:

“Zij vinden het heel moeilijk om contact te maken met de cliënt maar ook met ouders. Verbinding durven maken zit in de mensen zélf. Zij moeten leren waar ze zelf staan; wat bezielt ze? Waarom doen ze dit graag? De terugkoppeling naar hun eigen bestaan moeten ze leren in de opleiding” (manager).

Vijf respondenten van deelstudie 1 vroegen zich af of beroepsprofessionals wel oprecht geïnteresseerd zijn in hun cliënten. Hebben mensen wel bewust de keuze gemaakt voor de zorg? Vooral het op zichzelf, naar binnen gericht zijn is opvallend. Beginnende professionals zijn volgens respondenten niet voldoende in staat te denken in termen van tweerichtingsverkeer; de relatie, de interactie met de cliënt staat niet voorop:

“Ze zien teveel de beperking, te weinig de mens” (coördinator praktijkopleiding/ opleidingsadviseur).

Afstemmen op de individuele cliënt

Vier respondenten merkten op dat het lijkt of op de opleiding veel nadruk ligt op groepswork. Beginnende professionals zijn onvoldoende toegerust om individugericht te werken, om inzicht te krijgen in de eigenheid van mensen. Onzekerheid, (handelings)verlegenheid, en vertonen van kopiegedrag in plaats van zelf creatief denken werden door respondenten als oorzaken genoemd.

Tegelijkertijd werd ook genoemd dat beginnende professionals geneigd zijn cliënten (te) veel uit handen te nemen. Mensen moeten vooral leren om cliënten te ondersteunen het zélf te doen:

“Pas-gediplomeerden hebben soms vanuit te hoge ambitie de neiging de handen uit de mouwen te steken en de cliënt veel te veel uit handen te nemen. Mensen die binnenkomen, moeten vooral afleren; ze moeten leren de handen op de rug te houden” (manager).

Conceptueel denken

Afstand nemen van de dagelijkse praktijk, overstijgend denken, omzetten van theorie naar praktijk en andersom, verbanden leggen, kritische vragen stellen vinden vier respondenten van belang bij menslievend denken en doen maar vinden beginnende beroepsprofessionals lastig; die zijn vooral geneigd kopiegedrag te vertonen. Bij dit thema werd door twee respondenten ook opgemerkt dat reflectie op het eigen mensbeeld vaak ontbreekt:

“Die grondhouding is een mensbeeld van waaruit jij zelf als mens anderen tegemoet treedt, die je belangrijk vindt in het contact. Wat zijn jouw waarden in het leven? Daar moet je over nadenken en op kunnen reflecteren” (opleidingsadviseur).

3.2 Is het mogelijk een menslievende houding aan te leren?

Menslievendheid heeft iets ongrijpbaars. Is het een talent dat je hebt of niet? Kun je het aanleren? Of herontdekken omdat iedereen van nature wel iets ‘menslievends’ heeft? Kortom, op de vraag wat menslievendheid is kunnen de antwoorden nogal uiteenlopen, maar ook op de vraag of een menslievende houding iets is dat je kunt leren.

Zoals genoemd is zowel bij de individuele interviews als bij de focusgroep de in de inleiding genoemde definitie van menslievendheid gehanteerd. Tijdens de focusgroep werd in gezamenlijk overleg deze definitie verder verfijnd:

“Menslievendheid is vakkundigheid ingebed in medemenselijke betrokkenheid. Het is een kern-, of grondwaarde die op een aantal niveaus (individuele hulpverleners, teams, organisatiecultuur) kan worden nagestreefd. Er zijn bijna geen mensen die niets van ‘menslievendheid’ hebben maar de mate waarin het zich laat ontwikkelen en onderhouden is afhankelijk van de context waarin mensen leven.”

Over het algemeen werd er vanuit gegaan (zowel bij de individuele interviews als bij de focusgroep) dat een menslievende houding aan te leren, te trainen is. Twee respondenten bij de individuele interviews waren echter van mening dat menslievendheid niet aan te leren is. Het is iets dat in je zit of niet, je wordt ermee geboren of niet. Een manager verwoordde het als volgt:

“Een menslievende grondhouding is je startpunt, je eigenheid, dat heb je meer of minder. Het is een kwaliteit waar je mee geboren wordt. Kwaliteiten kun je niet aanleren. Je bent een ‘mensen-mens’ of niet, of je nu in de zorg werkt of niet. Die knop kun je niet aan of uitzetten.”

Naar de mening van een andere respondent is menslievendheid eveneens iets dat niet te leren is:

“Bij menslievende zorg gaat het voor 80% om karakter. Menslievende zorg zit in je of niet, en juist de bevologenheid, intrinsieke motivatie om dit werk te doen mis ik bij pas-gediplomeerden, overigens ook bij stagiaires” (docent/opleider/praktijkbegeleider).

Volgens de meeste respondenten uit de individuele interviews en de focusgroep is een menslievende houding wel degelijk te leren of te trainen. Daarbij zijn volgens hen de volgende aspecten van essentieel belang: het aansluiten bij de oorspronkelijke motivatie van studenten, professionele vorming en reflectie door middel van een gevarieerd aanbod van onderwijs- en trainingsprogramma's. Hierin dienen onder andere respectvol bejegenen, vraaggericht werken, ervaringsgericht leren, maar ook voorbereid worden op de praktijk aan bod te komen. Bij vraag III worden deze (aspecten van) trainingsprogramma's nader gespecificeerd.

3.3 Wat zijn essentiële aspecten in een onderwijs/trainingsprogramma om een menslievende houding te stimuleren?

Wanneer we ervan uitgaan dat een menslievende houding leer- en trainbaar is, is het relevant na te gaan met welke concrete aspecten van onderwijs en trainingsprogramma's een menslievende houding het best te stimuleren, ontwikkelen en onderhouden is.

Onderstaande tabel geeft schematisch deze aspecten weer. Er is een fasering aangebracht wanneer volgens respondenten bepaalde thema's aan de orde moeten komen: 1. bij aanvang of voorafgaand aan de opleiding; 2. tijdens de bachelor/master fase van de opleiding; 3. bij de overgang naar de praktijk. Hiermee wordt de stage bedoeld (in alle leerjaren), maar ook de overgang naar de praktijk door pas afgestudeerde, startbekwame studenten.

Tabel 2 Aspecten van trainingsprogramma's van belang voor het ontwikkelen van een menslievende houding

FASERING	ASPECTEN
Bij aanvang van of voorafgaand aan de opleiding	1 Aansluiten bij oorspronkelijke motivatie
Tijdens de bachelor/master fase van de opleiding	2 Reflecteren op de eigen ontwikkeling
	3 Leren van 'respectvolle bejegening'
	4 Leren 'vraaggericht werken'
	5 Aandacht voor 'ervaringsgericht leren'
	6 Leren 'conceptueel denken'
	7 Geven en ontvangen van feedback
Bij de overgang naar de praktijk	8 Meten en beoordelen van ontwikkeling
	9 Samenwerken opleiding en praktijk
	10 Rol van praktijkbegeleiders
	11 Voorbereiden op de praktijk
	12 Schrijven van 'menslievende rapportages'

Hierna volgt een kwalitatieve weergave van de resultaten; per onderdeel wordt uiteengezet wat respondenten van deelstudie 1 en 2 aangaven van belang te vinden bij het ontwikkelen van een menslievende houding. De focus ligt daarbij ofwel op de student zelf, de docent of praktijkbegeleider ofwel op de stage- of onderwijsinstelling.

BIJ AANVANG VAN OF VOORAFGAAND AAN DE OPLEIDING

1 Aansluiten bij oorspronkelijke motivatie

Om zorg te kunnen bieden vanuit een menslievende houding is aandachtige betrokkenheid op de medemens van belang. Voorwaarde voor betrokkenheid op de ander is volgens veertien respondenten van deelstudie 1 en 2 verbinding kunnen maken met de eigen drijfveren en motivatie:

“Als begeleiders nog maar net in de zorg gaan werken dan is er vaak een spontane, nog niet door kennis bevreemde motivatie die zich uit in ‘ik wil mensen helpen’. Vaak zie je dat die oorspronkelijke motivatie wegraakt of op de achtergrond raakt. Bij menslievende zorg is het van belang hoe je de aansluiting bij die originele motivatie kunt bewaren, onderhouden, voeden of koesteren” (docent/onderzoeker universiteit).

In het leren verbinding maken met eigen drijfveren hebben docenten en praktijkbegeleiders (begeleiders vanuit de stage-instelling) volgens respondenten een belangrijke taak: het

maken van een koppeling met het eigen bestaan van studenten, stagiaires en beginnende beroepsbeoefenaren dient bij voorkeur in het onderwijs te gebeuren. Voorafgaand aan en bij aanvang van de opleiding dienen studenten bevraagd te worden op wat hen beweegt, hun motivatie, enthousiasme en achterliggende waarden. Volgens twee respondenten van deelstudie 1 hebben opleidingen de taak om na te denken over (on)mogelijkheden tot selecteren van studenten: wanneer ben je geschikt voor een studie die mensen opleidt om te werken in de zorg? Een stagebegeleider verwoordde het als volgt:

“Het zou goed zijn de criteria voor toelating aan te scherpen. Vooral doorvragen is van belang: waarom wil je dit?”

TIJDENS DE BACHELOR/MASTER FASE VAN DE OPLEIDING

2 Reflecteren op de eigen ontwikkeling

Reflectie op het eigen handelen wordt door alle respondenten van beide deelstudies van belang gevonden voor het ontwikkelen van een professionele, menslievende houding:

“Bij professionaliteit in de zorg hoort dat je aan jezelf blijft schaven. Niet alleen in de zin van het leren van kennis, vaardigheden en attitudes maar ook in het vormgeven aan je eigen persoon, door zelfreflectie” (docent/onderzoeker universiteit).

Reflectie op de eigen ontwikkeling van toekomstige beroepsbeoefenaren kan vele vormen aannemen. Drie aandachtspunten werden door respondenten benoemd. Allereerst is het belangrijk dat de student zelf zijn of haar morele ontwikkeling beschrijft in bijvoorbeeld een portfolio of persoonlijk ontwikkelplan. Studenten staan op deze manier stil bij de professionele, menslievende ontwikkeling die zij tot dan toe hebben doorgemaakt en kunnen op basis daarvan plannen maken voor de nabije toekomst. Ook intervisie en supervisie leveren volgens respondenten een belangrijke bijdrage aan reflectie op de eigen ontwikkeling.

Docenten spelen een rol van betekenis in het tot stand brengen van reflectie bij de student. Docenten, maar ook praktijkbegeleiders in de stage-instelling, zijn vaak een voorbeeld, een rolmodel voor studenten en zijn mede bepalend voor het beeld van goede (of slechte) zorg van de student. Een aantal respondenten uit deelstudie 2 is van mening dat als docenten in staat zijn hun eigen enthousiasme en geraaktheid in te zetten in het onderwijs dat een bijdrage levert aan het bevorderen van reflectie bij de student.

Tot slot bieden leerpractica (werken met trainers/acteurs, filmgesprekken, video-interactie etc.) volgens respondenten een kans om creativiteit, inlevingsvermogen en verbeeldingskracht te vergroten en om aandacht te besteden aan thema's als (on)macht, maken van verantwoorde keuzes en het stellen van grenzen.

Respondenten uit deelstudie 2 zijn van mening dat het ontwikkelen van een menslievende houding geen eindpunt kent; professionele vorming kan derhalve ook worden toegepast op de meer ervaren beroepskracht:

“Ik denk dat je voor persoonlijkheidsvorming niet een soort eindterm kan maken of formuleren omdat het een proces is dat voortgaand is. Maar wat je wel kunt doen is een soort procesbeschrijving waarmee je mensen zelf op basis van ervaren situaties laat vertellen over hoe ze relaties met cliënten beleven, wat ze daarin aanspreekt, wat ze daarin moeilijk vinden, zowel individueel als in intercollegiaal verband” (docent/onderzoeker universiteit).

3 Leren van ‘respectvolle bejegening’

Voorwaarde voor het bieden van zorg vanuit een menslievende houding is het aangaan van een verbinding met cliënt maar ook met diens naasten, collega's en de organisatie. Daadwerkelijk kunnen afstemmen op de behoeften van de ander (al dan niet afkomstig uit een andere cultuur) vraagt om empathie, echtheid en respectvolle bejegening volgens respondenten. Deze thema's zullen in de bachelor/master fase van het onderwijs een plek moeten hebben. Met name het aanbieden van oefensituaties in contact maken met (simulatie)cliënten is hierbij heel waardevol vinden respondenten uit deelstudie 1 (vijf) en deelstudie 2 (zes).

4 Leren ‘vraaggericht werken’

In aansluiting op ‘de ander met respect bejegenen’ is het voor het ontwikkelen van een menslievende houding volgens vier respondenten van deelstudie 1 van belang dat studenten een uitgebreid repertoire aanleren om ‘de vraag achter de vraag van een cliënt te kunnen achterhalen’. Hoe kun je er achter komen wat een cliënt daadwerkelijk wil? Hoe kun je er achter komen wat een cliënt wil als hij of zij het zelf niet kan verwoorden? Dit zijn volgens respondenten belangrijke vragen. Ook is het van belang dat toekomstige beroepsbeoefenaren leren dat zorgen voor een cliënt samenwerken is; ze moeten de cliënt niet te veel uit handen willen nemen.

5 Aandacht voor ‘ervaringsgericht leren’

Hoewel ‘ervaringsgericht leren’ op meerdere manieren kan worden geïnterpreteerd, ging het drie respondenten uit deelstudie 1 specifiek om de ervaring die studenten opdoen in contact met de doelgroep cliënten waarvoor ze worden opgeleid om mee te werken. Respondenten benadrukten dat het erg waardevol is als studenten in een vroeg stadium tijdens de opleiding in aanraking komen met de doelgroep bijvoorbeeld door middel van gastlessen of werkbezoeken. Dit helpt hen om een inschatting te kunnen maken van hun affiniteit met de doelgroep:

“Omdat studenten wellicht de verkeerde studie keus maken is het goed om cliënten zelf te betrekken: studenten moeten naar de instelling toe, maar cliënten ook naar de onderwijsinstelling. Een soort integratieproject” (praktijkbegeleider).

6 Leren ‘conceptueel denken’

Afstand nemen van de dagelijkse praktijk, overstijgend en onafhankelijk denken, omzetten van theorie naar praktijk en andersom, verbanden leggen en kritische vragen stellen vinden beginnende beroepsprofessionals en stagiaires lastig volgens vier respondenten uit deelstudie 1. Het is volgens respondenten van belang dat studenten ‘conceptueel denken’ aanleren op de opleiding maar dat ze de vaardigheden die hierbij horen ook vasthouden in de praktijk. Reflectie op het eigen mensbeeld, de eigen grondhouding dient volgens respondenten eveneens aan bod te komen.

7 Geven en ontvangen van feedback

Feedback ontvangen (maar ook feedback geven) door medestudenten, docenten en praktijkbegeleiders is een belangrijk instrument om reflectie op de eigen professionele, menslievende ontwikkeling tot stand te brengen. Bij het aanleren van een menslievende houding en evalueren van de professionele, menslievende ontwikkeling is het van belang dat het geven en ontvangen van feedback ruimschoots aan bod komt tijdens de opleiding, is de mening van respondenten van beide deelstudies. Een docent/onderzoeker universiteit over dit thema:

“Vorming leer je in direct werken met de cliënt. Het stellen van de juiste vragen en mensen direct aanspreken om mensen zelfbewust te laten worden van hun eigen houding is van groot belang. In intercollegiaal verband feedback geven en ontvangen is cruciaal voor de persoonlijke en professionele ontwikkeling.”

BIJ DE OVERGANG NAAR DE PRAKTIJK

8 Meten en beoordelen van ontwikkeling

Bovenstaand aspect van het geven en ontvangen van feedback hangt nauw samen met de vraag naar meten en beoordelen van ontwikkeling. Respondenten uit deelstudie 2 voerden een discussie over de vraag waar je op let bij de beoordeling van een menslievende houding, bij de beoordeling van het professionele handelen. Als het waar is dat professionele ontwikkeling geen eindterm kent, wat meet je dan? Kun je beroepshouding eigenlijk wel beoordelen met behulp van een meetinstrument? Opleidingen hebben volgens respondenten de taak de discussie over deze vragen aan te gaan. Een respondent uit deelstudie 2:

“Van belang is dat de persoonlijke inzet van studenten wordt gewaardeerd. Dat we daar oog voor hebben. Vaak is het zo dat studenten worden afgerekend op kennis, praktische vaardigheden, op de verrichtingen en beroepstaken” (docent/onderzoeker hogeschool).

9 Samenwerken opleiding en praktijk

Het belang van een intensieve samenwerking tussen opleiding en praktijk werd door zes respondenten van deelstudie 1 en 2 onderstreept. Volgens deze respondenten is het van wezenlijk belang om op het vlak van menslievende beroepshouding en professioneel handelen onderlinge verwachtingen en werkafspraken te verhelderen. Deze afspraken hebben volgens respondenten betrekking op de volgende vragen: wat mag minimaal van een beginnende beroepskracht worden verwacht? Welke competenties moeten aantoonbaar aanwezig zijn? (Betrokkenheid, empathie, assertiviteit, integriteit, representativiteit etc). Wie is voor het bereiken van welk leerdoel verantwoordelijk? Wat is een 'goede' stagiair? Waar moet een 'goede' stage aan voldoen?

10 Rol van praktijkbegeleiders

Praktijkbegeleiders van de stage-instelling fungeren vaak, net als de docent op de opleiding, als een voorbeeld, een rolmodel. Het is goed dat praktijkbegeleiders in samenspraak met de docenten van de opleiding, stilstaan bij hun rol en bij de onderlinge taakverdeling. De volgende vragen zijn hierbij volgens vijf respondenten van deelstudie 1 van belang: wie beslist op grond waarvan als een student niet naar behoren functioneert op de stageplek? Waarop worden stagiaires beoordeeld? Mogen stagiaires kritisch zijn of wordt er van hen voornamelijk kopiegedrag gevraagd? Een stagebegeleider over dit thema:

“Van belang bij een goede leer/werkbegeleiding is de vraag ‘wie koppel je aan wie’? Ben je als leerbegeleider in staat studenten uit te dagen? Ben je in staat studenten voldoende ruimte te geven om te leren?”

11 Voorbereiden op de praktijk

De voorbereiding op de praktijk werd door een van de respondenten van de focusgroep als volgt verwoord:

“Krijgen studenten een basaal inzicht in hoe groot en complex organisaties tegenwoordig eigenlijk zijn en onder welke economische, organisatorische en politieke druk die organisaties staan?” (docent/onderzoeker universiteit).

De mogelijkheid van het bieden van menslievende zorg heeft te maken met inbedding in een organisatiecultuur en structuur. Het is volgens respondenten uit deelstudie 1 (zes) en deelstudie 2 (twee) noodzakelijk dat studenten al tijdens de opleiding voorbereid worden, weerbaar worden gemaakt om om te gaan met verschillen in teamcultuur, met de context waarin ze terecht gaan komen:

“Bewust zijn van de teamcultuur is van belang. Wat is jouw verhouding tot de teamcultuur? Een teamcultuur is vaak een roddelcultuur. Ben je het eens met de manier waarop gewerkt wordt? Kun je je handhaven in de bestaande teamcultuur?” (coördinator praktijkopleiding).

12 Schrijven van ‘menslievende rapportages’

Twee respondenten van deelstudie 1 merkten op dat een menslievende houding ook tot uitdrukking komt in de wijze van rapporteren. Het valt deze respondenten op dat de schrijftaal van stagiaires en beginnende beroepsbeoefenaren heel technisch en zakelijk is. Het is volgens respondenten van belang dat studenten al tijdens de opleiding leren hoe ze met respect voor de cliënt hun verslagen schrijven.

4 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In deze bijdrage is stilgestaan bij de leer- en trainbaarheid van een menslievende houding en bij de vraag welke aspecten in een onderwijs/trainingsprogramma essentieel zijn om het opbouwen van relaties met cliënten vanuit aandachtigheid en medemenselijke betrokkenheid te ontwikkelen en stimuleren. Respondenten die deelnamen aan deelstudie 1 en 2 hebben twaalf aandachtspunten benoemd die volgens hen essentieel zijn om in onderwijs/trainingsprogramma's van ROC en HBO het opbouwen van een relatie met cliënten vanuit aandachtigheid en medemenselijke betrokkenheid te stimuleren. In de conclusie en discussie wordt teruggeblikt op de onderzoeksvragen en staat een kritische reflectie op de twaalf aandachtspunten centraal. Tot slot zullen er aanbevelingen worden gedaan voor vervolgonderzoek en voor ROC en HBO opleidingen die het ontwikkelen van een professionele houding van haar studenten op basis van menslievendheid concreet vorm willen geven.

Over het algemeen waren respondenten uit deelstudie 1 (opleidingsadviseurs, coördinatoren praktijkopleiding, docenten en managers) niet tevreden over het 'menslievend handelen' van beginnende beroepsbeoefenaren (onderzoeksvraag 1). De belangrijkste tekortkomingen hadden wat hen betreft betrekking op het maken van verbinding, het afstemmen op de individuele cliënt en het conceptueel denken. Drie kanttekeningen bij deze bevindingen zijn hier op zijn plaats.

Beginnende beroepsbeoefenaren zijn over het algemeen jong volwassenen en nog sterk op zichzelf gericht. Het merendeel van hen heeft weinig ervaring met werken met cliënten in de praktijk. In hoeverre kun je, mag je van deze mensen gerichtheid op de ander verwachten? Het zou interessant zijn te onderzoeken in hoeverre de 'innerlijke ruimte' om af te stemmen op de behoeften van een ander na enkele jaren werkervaring bij deze mensen is toegenomen.

Ten tweede blijkt uit recent onderzoek van het NIVEL dat de verwachtingen ten aanzien van pas gediplomeerden bij collega's erg hoog zijn, niet alleen op het vlak van kennis en vaardigheden maar ook op het gebied van beroepshouding en verantwoordelijkheidsgevoel (de Veer, Verkaik & Francke, 2010). Professionals ($n=440$) in de verpleging en verzorging is gevraagd naar hun mening over de inzet van pas gediplomeerden als volwaardige kracht. Eén van de uitkomsten was dat 85% van de ondervraagden verwacht dat hun nieuwe collega's als volwaardige krachten kunnen meedraaien in de beroepspraktijk. In vergelijking met andere sectoren (psychiatrie, thuiszorg, verpleeghuizen, verzorgingshuizen en zorg voor mensen met een verstandelijke beperking) liggen in ziekenhuizen de verwachtingen het minst hoog (69%); in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking het hoogst (98%). Kortom, de ontevredenheid van respondenten uit deelstudie 1 moet wellicht worden gerelativeerd met de (te) hoge verwachtingen die er zijn van pas gediplomeerden. Om hier nadere uitspraken over te kunnen doen is aanvullend onderzoek nodig.

Ten derde is onlangs uit onderzoek onder V&VN studenten (Verpleegkundigen en

Verzorgenden Nederland) gebleken dat 68% van mening is dat opleiding en praktijk niet goed op elkaar aansluiten (de Feijter, 2010). Studenten vinden de combinatie theorie/praktijk niet goed op elkaar aansluiten, vinden het onderwijsaanbod minimaal en willen meer vaardigheidstrainingen. Bovendien NIVEL onderzoek wijst echter uit dat 75% van de ondervraagde professionals van mening is dat pas gediplomeerden juist goed zijn voorbereid op de praktijk. Of dit verschil tussen student en professional puur een kwestie is van beleving, of dat opleidingen op dit vlak tekortschieten of juist de begeleiding in stage-instellingen, is niet uit de resultaten te halen maar is onderwerp van nader onderzoek.

Twee van de negentien respondenten gaven aan dat een menslievende houding niet leer- en trainbaar is (onderzoeksvraag 2). 'Je hebt het of niet'; het is een kwestie van karakter. Het merendeel van de respondenten gaf echter aan dat menslievendheid wel degelijk leer- en trainbaar is en dat (zelf)reflectie een belangrijke voorwaarde is voor het ontwikkelen van een menslievende houding. Hierin is volgens hen ook een rol weggelegd voor de opleiding.

De opvatting dat reflectieonderwijs van belang is voor het ontwikkelen van professioneel gedrag kent veel pleitbezorgers (Epstein, 1999; Rodgers, 2002; Hatton & Smith, 1995; Moon, 1999; Schön, 1983; Schön, 1987), maar is tegelijkertijd nog nauwelijks onderwerp van onderzoek geweest. Ook het effect van reflectie op het ontwikkelen van professioneel gedrag is nog onontgonnen terrein.

Boenink (2006) ontwikkelde een model en meetinstrument om het proces en de uitkomst van 'reflectie op professioneel gedrag' te beschrijven en te meten. Het bleek mogelijk om 'reflectie op professioneel gedrag' op een betrouwbare en valide manier te meten bij vierde- en zesde jaars studenten geneeskunde. Het is interessant na te gaan of het door Boenink ontwikkelde meetinstrument ook toepasbaar is op het meten van het effect van reflectie op professioneel, menslievend gedrag bij studenten van ROC en HBO opleidingen. Hiervoor is eveneens nader onderzoek nodig.

Leer- en trainbaarheid van een menslievende houding heeft volgens respondenten uit dit onderzoek te maken met een uitnodigende context, met inbedding in een uitnodigende organisatie- en teamcultuur. Volgens Van Heijst is menslievende professionaliteit gebouwd op twee pijlers; het mededogen van een zorgverlener die geraakt is en in beweging komt, en de interesse en het plezier van mensen in mensen (van Heijst, 2005; Leget, 2006). Vanwege het vermarkte zorgsysteem waarin *"relationele infrastructuren, omwille van kostenbeheersing en doelmatigheid worden weggeorganiseerd"* hebben steeds meer professionals het gevoel geen vorm meer te kunnen geven aan die betrokkenheid op de ander (Pijnenburg, Leget & Berden, 2010, p. 20).

Uit recent onderzoek is gebleken dat, wil 'menslievende zorg' kans van slagen hebben, het ingebed dient te zijn in een systeem waar professionals ruimte krijgen voor inventiviteit, creativiteit en eigen beslissingsruimte (Hermesen, Embregts, Hendriks & Frielink, 2011; Wuertz & Reinders, 2009). Ook respondenten uit dit onderzoek gaven aan dat de mogelijkheid van het bieden van menslievende zorg te maken heeft met inbedding in een

organisatie- en teamcultuur. Om studenten erop voor te bereiden dat hun menslievende houding vaak in de kiem wordt gesmoord moeten ze ‘weerbaar’ worden gemaakt volgens respondenten. Het is de vraag of dit voor studenten en beginnende beroepsprofessionals toereikend is om opgewassen te zijn tegen dat wat het bieden van menslievende zorg bedreigt.

4.1 Aanbevelingen aan ROC en HBO opleidingen

Respondenten hebben twaalf aspecten benoemd die volgens hen van belang zijn voor een onderwijs/trainingsprogramma van ROC en HBO opleidingen, om het opbouwen van relaties met cliënten vanuit aandachtigheid en medemenselijke betrokkenheid te stimuleren (onderzoeksvraag 3). Op basis van een clustering van die twaalf aspecten volgen drie concrete aanbevelingen voor ROC en HBO opleidingen die mensen opleidt voor de zorg.

Experiential learning

Niet alleen de cultuur van een zorginstelling maar ook de cultuur van een onderwijsinstelling is van belang voor het stimuleren (of frustreren) van reflectie op professioneel, menslievend handelen en gedrag. De onderwijsinstelling en haar docenten zouden in het curriculum moeten uitdragen dat reflectie een belangrijk middel is voor het ontwikkelen van een menslievende houding met als doel het handelen van toekomstige beroepsprofessionals te verbeteren.

Op basis van dit onderzoek lijkt het dat de uitnodigende context voor studenten een omgeving is waarin zij zelf kunnen *ervaren* en *meemaken* wat respectvolle bejegening, empathie en ‘vraaggericht werken’ betekent, waarin ze in *contact* komen met cliënten en naasten en kunnen oefenen in het maken van verbinding. Het zogenaamde *experiential learning of empathy* om ethische reflectie te stimuleren is een uitdaging voor al diegenen die goede zorg wil (blijven) bieden (Vanlaere, Coucke & Gastmans, 2010; Verkerk, Lindemann, Maeckelberghe, Feenstra, Hartoungh & de Bree, 2004). Onderwijsinstellingen bij uitstek kunnen deze uitdaging oppakken omdat zij de toekomstige menslievende professionals opleiden. *Experiential learning* is één van de manieren om ethische reflectie te stimuleren; mogelijkheden daartoe lijken onbeperkt, denk aan gastlessen, werkbezoeken (om de organisatie naar de onderwijsinstelling te halen in plaats van andersom), leerpractica, feedbacksessies, inzet van acteurs, debatten, filmgesprekken etc.

Selectie en meten van ontwikkeling

Aansluiting zoeken bij de oorspronkelijke motivatie van studenten is van belang om een fundament te creëren voor een professionele zorguitoefening op basis van menslievendheid. Dit onderzoek wijst uit dat onderwijsinstellingen met elkaar in gesprek moeten gaan over de (on)zin en (on)mogelijkheden om studenten te selecteren voor opleiden tot werken in de zorg; is het wenselijk en mogelijk om een bepaald niveau van motivatie, (beroeps)houding en verantwoordelijkheidsgevoel te verlangen van studenten?

Boenink (2006) toonde in haar onderzoek aan dat het mogelijk is reflectie op professioneel gedrag op een betrouwbare en valide manier te meten. Kan een menslievende beroepshouding ook gerekend worden tot een competentie en kun je een dergelijke houding beoordelen met behulp van een meetinstrument, zoals een assessment bijvoorbeeld? Naar aanleiding van dit onderzoek zouden opleidingen moeten nagaan of en zo ja hoe, het beoordelen van een menslievende beroepshouding past in het huidige toets- en beoordelingssysteem.

Training menslievende professionalisering

Zoals gezegd heeft de mogelijkheid van het aanleren van een menslievende houding te maken met inbedding in een uitnodigende context en cultuur. Deze cultuur wordt onder andere gecreëerd door de docenten en door de praktijkopleiders van zorgorganisaties waar studenten de kans krijgen om te leren. De aandacht voor, uitwerking en diepgang van het ontwikkelen van een menslievende houding is sterk afhankelijk van de mate waarin docenten en praktijkopleiders in staat zijn en bereid zijn om aandacht te hebben voor dit thema. Een training menslievende professionalisering voor docenten en praktijkbegeleiders (afzonderlijk van elkaar of gezamenlijk) is van belang om hen toe te rusten met voldoende bagage om dit thema in het onderwijs en in de stage instelling verder uit te bouwen. Op basis van de resultaten van dit onderzoek kan worden geconcludeerd dat het zinvol is om manieren waarop een menslievende houding getraind en beoordeeld kan worden in een dergelijke training aan bod te laten komen. Daarnaast moeten in een dergelijke training ook onderwerpen als 'rolmodel zijn (door docent en praktijkbegeleider), professionele eisen aan de stagiaire, de 'goede' stagiaire en staande blijven in de organisatie- en teamcultuur de revue passeren.

4.2 Beperkingen van dit onderzoek en vervolgonderzoek

Dit onderzoek kent een aantal methodologische beperkingen. Ten eerste zijn de interviews en is de focusgroep gehouden bij een beperkt aantal deelnemers. De informatie die elke deelnemer geeft is erg waardevol maar pas bij een grotere groep deelnemers zullen de resultaten ook generaliseerbaar zijn.

Dit onderzoek laat ook een aantal onderzoeksvragen onbeantwoord en levert uitdagingen op voor vervolgonderzoek. Hiertoe is een aanzet gegeven in de eerste paragraaf van de conclusie/discussie.

Respondenten hebben in dit onderzoek twaalf aspecten benoemd die volgens hen van belang zijn voor een onderwijs/trainingsprogramma om het opbouwen van relaties met cliënten vanuit aandachtigheid en medemenselijke betrokkenheid te stimuleren. Logisch vervolg op dit artikel is te onderzoeken of en zo ja hoe, deze twaalf aspecten terug te vinden zijn binnen opleidingen van ROC en HBO. Op welke wijze geven deze opleidingen vorm aan de menslievende professionalisering van de toekomstige beroepskracht in de dagelijkse onderwijspraktijk?

DEELONDERZOEK 2

Menslievende professionalisering binnen het ROC en HBO curriculum

SAMENVATTING

In deze bijdrage staat de aandacht voor menslievende professionalisering in het curriculum van ROC/MBO (Sector Zorg en Welzijn) en HBO (Sociale Studies) centraal. In eerder onderzoek werd gefocust op de leer- en trainbaarheid van een menslievende houding. Dat onderzoek heeft een reeks van onderwerpen opgeleverd die binnen een onderwijsprogramma aan bod moeten komen om het opbouwen van relaties met cliënten vanuit aandachtigheid en menslievende betrokkenheid te stimuleren, ontwikkelen en onderhouden. In dit artikel wordt in kaart gebracht op welke wijze vier beroepsopleidingen binnen het ROC (Maatschappelijke Zorg) en HBO (Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, Sociaal Pedagogische Hulpverlening en Pedagogiek) de menslievende professionalisering van toekomstige beroepskrachten vormgeven. Aan het eind van het artikel zullen concrete aanbevelingen worden gedaan om de menslievende professionalisering verder te verbeteren.

1 INLEIDING

Zorgen is een vak geworden. De laatste tijd wordt flink geïnvesteerd in de professionaliteit en het professionele imago van zorgende beroepen. Om de scheidslijn tussen alledaagse zorg en professionele zorg zo duidelijk mogelijk te trekken zijn er eisen gesteld aan het handelen, zijn er beroepsregisters met hoge standaardeisen voor alle beroepsbeoefenaren opgericht, is er een interne rechtspraak en wordt het handelen getoetst aan de hand van duidelijke richtlijnen en protocollen (Embregts, 2009; van Nistelrooy, 2008). Deze ontwikkelingen zijn bevorderlijk geweest voor de kwaliteit van de geboden zorg en hebben tegelijkertijd het imago van zorg verbeterd. Een professional in de zorg wordt vandaag de dag omschreven als iemand die in staat is *“methodisch, theoriegestuurd, functioneel en planmatig te werk te gaan, budgettair verantwoord en afgestemd op de zorgvraag van iemand die zorg behoeft, met inachtneming van diens recht over zichzelf te beschikken. Professioneel zorg verlenen is het doelgericht tussenbeide komen van de professional, die geschoold en bedreven is in de te verrichten handeling”* (van Heijst, 2000, p. 68 ontleend aan Baart, 1997).

Geheel in lijn met deze ontwikkelingen is de professionalisering van toekomstige beroepskrachten een belangrijk aandachtspunt voor MBO en HBO opleidingen geworden waar mensen worden opgeleid tot startbekwame professionals in de zorg. Aan de hand van beroepsprofielen is verhelderd aan welke eisen onder meer beginnend sociaal werkers, leerkrachten, verzorgenden en beroepskrachten in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking (niveau 1 tot en met 5) moeten voldoen (van Arensbergen & Liefhebber, 2005; Calibris, 2010-2011; Landelijke Opleidingsprofielen HBO; VGN, 2008; VGN 2009; www.hbo-raad.nl). Deze beroepsprofielen zijn sterk functioneel en kunnen worden vertaald in termen van werkopdrachten en taaklasten. Opleidingen hebben criteria geformuleerd in termen van kerngedrag (wat studenten moeten kunnen), in toetsbare, waarneembare en objectieve bewoordingen. Dat zijn de competenties, onderverdeeld in deelcompetenties, vaardigheden en technieken.

Uit onderzoek is echter gebleken dat het niet de objectief waarneembare interventies zijn die invloed hebben op het gedrag van cliënten, maar dat juist de relatie tussen cliënt en hulpverlener een belangrijk deel van de effectiviteit van de hulpverlening bepaalt. De juiste bejegening en betrokkenheid worden met andere woorden als voorwaardenscheppend gezien voor het goed uitvoeren van specifieke interventies (Ackerman & Hilsenroth, 2003; Bruininks, 2006; Embregts, 2009; de Vries, 2007). Binnen de onderwijskunde worden deze persoonlijke kwaliteiten vaak aangeduid als kernkwaliteiten, positieve eigenschappen, zoals daadkracht en flexibiliteit, die een persoon karakteriseren. In het rapport *Klaar voor de Toekomst* wordt binnen de vernieuwde beroepenstructuur Zorg en Welzijn de wenselijke attitude van beroepskrachten ook beschreven in termen van kernkwaliteiten: betrokkenheid, empathie, assertiviteit, representativiteit en integriteit (Vlaar, van Hattum & van Dam, 2006).

Er is een tendens waarneembaar die relatie en verbinding met cliënten vanuit persoonlijke betrokkenheid ziet als absolute voorwaarde voor professionaliteit; bijzondere eigenschappen,

mogelijkheden en beperkingen van begeleiders zijn bepalend voor de interacties die tussen cliënt en begeleider mogelijk zijn. Professionele zorgbeoefening wordt volgens deze opvatting gebaseerd op zorgrelaties, op de pijler van menslievendheid ('professie' stamt af van het Latijnse woord *profiteor* dat 'zich tot iets of aan iets verbinden' betekent). Het versterken van relationele banden is volgens de theorie van menslievende zorg constitutief voor goede zorg. Een menslievende houding wordt gekenmerkt door vakkundigheid die opgenomen is in een ethisch geladen kader van medemenselijke betrokkenheid (Embregts, 2009; van Heijst, 2005; 2008; Pijnenburg, Leget & Berden, 2010). Binnen de theorie van menslievende zorg zijn de bekwaamheid tot het opbouwen van relatie, de attitude en persoonlijkheid van de begeleider onmiskenbaar van invloed op de kwaliteit van de geboden zorg.

Er is discussie over de vraag of attitude en persoonlijkheid gerekend moeten worden tot het begrip 'competentie'. Sommigen zijn van mening dat competenties vooral omschreven moeten worden in termen van technisch-ambachtelijke vaardigheden. Studenten moeten volgens deze opvatting geschoold en beoordeeld worden op het doen en niet op het denken en voelen omdat deze niet toetsbaar zijn (van Nistelrooy, 2008). Anderen zijn van mening dat kennis, inzicht, vaardigheden maar ook attitude en persoonlijke kwaliteiten een geïntegreerd onderdeel vormen van het begrip 'competentie' (Embregts, 2009; Korthagen & Lagerwerf, 2008). De vraag in hoeverre (de ontwikkeling van) een menslievende attitude toets-, meet-, en trainbaar is volgens vooraf bepaalde indicatoren blijft overeind.

Eerder onderzoek heeft aangetoond dat het opbouwen van relatie maar ook de attitude en persoonlijkheid van de begeleider niet in al hun aspecten te objectiveren zijn; er is (nog) geen meetinstrument voorhanden voor het toetsen en meten van een menslievende houding en gedrag. Uit dit onderzoek is eveneens gebleken dat het wél mogelijk is om het opbouwen van een relatie met cliënten vanuit aandachtigheid en medemenselijke betrokkenheid te stimuleren, onderhouden, voeden en ontwikkelen. Een twaalfstal aspecten is onderscheiden die een menslievende houding helpen ontwikkelen (Hermesen & Embregts, 2011b).

In deze bijdrage wordt in kaart gebracht op welke wijze vier beroepsopleidingen binnen het ROC/MBO (Maatschappelijke Zorg) en HBO (Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, Sociaal Pedagogische Hulpverlening en Pedagogiek) de menslievende professionalisering van toekomstige beroepskrachten op dit moment vormgeven aan de hand van deze twaalf aspecten. Aan het eind van het artikel zullen concrete aanbevelingen worden gedaan om de menslievende professionalisering verder te verbeteren.

2 METHODE

Uit eerder onderzoek van Hermesen & Embregts (2011b) is gebleken dat twaalf aspecten essentieel zijn om in onderwijs- en trainingsprogramma's van ROC en HBO het opbouwen van een relatie met cliënten vanuit aandachtigheid en medemenselijke betrokkenheid te kunnen stimuleren en ontwikkelen. Om antwoord te krijgen op de vraag op welke wijze vier beroepsopleidingen binnen het ROC en HBO vormgeven aan de menslievende professionalisering van haar toekomstige beroepskrachten zijn deze twaalf aspecten gehanteerd als referentiekader (zie tabel 1). Er is een fasering aangebracht wanneer bepaalde thema's tijdens de opleiding idealiter aan bod zouden moeten komen: bij aanvang of voorafgaand aan de opleiding; tijdens de bachelor of master fase van de opleiding of bij de overgang naar de praktijk. Deze thema's zijn gericht op of de student zelf, of de docent of praktijkbegeleider of de stage- of onderwijsinstelling. Bij het bespreken van de resultaten zal kort worden ingegaan op de inhoud van ieder van de aspecten.

Tabel 1 Aspecten van trainingsprogramma's van belang voor het ontwikkelen van een menslievende houding

FASERING	ASPECTEN
Bij aanvang van of voorafgaand aan de opleiding	1 Aansluiten bij oorspronkelijke motivatie
Tijdens de bachelor/master fase van de opleiding	2 Reflecteren op de eigen ontwikkeling
	3 Leren van 'respectvolle bejegening'
	4 Leren 'vraaggericht werken'
	5 Aandacht voor 'ervaringsgericht leren'
	6 Leren 'conceptueel denken'
Bij de overgang naar de praktijk	7 Geven en ontvangen van feedback
	8 Meten en beoordelen van ontwikkeling
	9 Samenwerken opleiding en praktijk
	10 Rol van praktijkbegeleiders
	11 Voorbereiden op de praktijk
	12 Schrijven van 'menslievende rapportages'

2.1 Procedure

Op basis van gesprekken met curriculumcoördinatoren, leden van curriculum commissies en docenten van alle vier de opleidingen ($n=18$) is een selectie gemaakt van te bestuderen documenten, student- en docenthandleidingen, opleidingsstatuten, handleidingen

praktijkleren etc. per opleiding. Resultaten zijn dan ook onlosmakelijk verbonden met de input van deze ‘respondenten’. In bijlage I is een overzicht opgenomen van alle bestudeerde documenten per opleiding. Een verslag van de vergelijking van de aandacht voor menslievende professionalisering per opleiding met het referentiekader is bij de auteurs verkrijgbaar.

Bovengenoemde twaalf aspecten dienden als kader om de curricula te doorlopen op aandacht voor menslievende professionalisering van beroepskrachten. Per opleiding en per aspect is aan de hand van steekwoorden en korte tekstfragmenten (zogenaamde ‘vignetten’) geprobeerd een beeld te schetsen van de manier waarop wordt vormgegeven aan ‘menslievendheid.’

Binnen het ROC hebben we ons gericht op de opleiding Maatschappelijke Zorg (MZ, Sector Zorg en Welzijn); binnen het HBO op de opleidingen Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD), Sociaal Pedagogische Hulpverlening (SPH), en Pedagogiek (PED). Alle drie de HBO opleidingen vallen onder het Instituut Sociale Studies. Beide onderwijsorganisaties zijn gelegen in het Oosten van het land en leiden studenten op tot werken in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking, ouderenzorg, geestelijke gezondheidszorg, maatschappelijke opvang, ziekenhuizen, welzijnsinstellingen, sociale werkplaatsen, re-integratiebedrijven, penitentiaire inrichtingen, asielzoekerscentra etc. De opleiding Pedagogiek is geïncludeerd omdat een aantal beroepskrachten doorstroomt naar de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking, meer dan bijvoorbeeld vanuit de opleiding Verpleegkunde. De meeste studenten van de opleiding Maatschappelijke Zorg van het ROC (niveau 4) stromen door naar SPH of MWD; daarom zijn ook die opleidingen geïncludeerd.

2.2 Setting

Het onderzoek is gefinancierd vanuit de zogenaamde ‘Beroepskolomgelden’ van het Instituut Sociale Studies (Faculteit Gezondheidszorg, Gedrag en Maatschappij) en uitgevoerd vanuit het Lectoraat Zorg voor Mensen met een Verstandelijke Beperking van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

De menslievende professionalisering van (toekomstige) beroepskrachten is een aandachtspunt dat zich niet beperkt tot de zorg aan mensen met een verstandelijke beperking maar zorgbreed (en zelfs daarbuiten) van belang is. Daar waar in de curricula van de vier opleidingen expliciet aandacht is voor de menslievende professionalisering van beroepskrachten in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking zal dit apart worden benoemd.

3 RESULTATEN

In deze paragraaf worden de resultaten van het onderzoek weergegeven. Per opleiding en per aspect wordt een beeld geschetst van de manier waarop op dit moment wordt vormgegeven aan menslievende professionalisering van toekomstige beroepskrachten. Achtereenvolgens worden de twaalf aspecten op HBO niveau van Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD), Sociaal Pedagogische Hulpverlening (SPH), Pedagogiek (PED) en op MBO niveau van Maatschappelijke Zorg (MZ) weergegeven. De bachelor opleidingen aan het HBO (MWD, SPH en PED) bevatten vier studiejaar onderverdeeld in niveau 1 (propedeuse), niveau 2 (2^e jaar) en niveau 3 (3^e en 4^e jaar) waarin ook een stage en een keuzevrij verbredings- of verdiepingsprogramma in de vorm van een minor zijn opgenomen. Alle drie de HBO opleidingen kennen ‘competenties’, hierbij gaat men uit van de volgende definitie:

“een geïntegreerd geheel van kennis en inzicht, vaardigheden en attitudes. Het is het vermogen om beroepstaken die essentieel zijn voor een functie adequaat te verrichten. Een competente student is in een bepaalde context en in een bepaalde rol in staat om de meest geschikte handelingen en hulpmiddelen te kiezen om beroepstaken uit te voeren en het beoogde resultaat te bereiken. Het gedrag van de student en het eindresultaat moeten meetbaar zijn met behulp van vooraf bepaalde indicatoren” (HAN-chassis voor het onderwijs, juni 2006).

In bijlage II is een beschrijving van de competenties per opleiding opgenomen. Studenten ontwikkelen de competenties van beginnend beroepsbeoefenaar door tijdens het praktijkleren authentieke beroepstaken (taken die door beroepsbeoefenaars in de praktijk daadwerkelijk worden uitgevoerd) uit te voeren. De beroepstaken worden aangeboden in diverse onderwijseenheden. Na het succesvol afronden van beroepstaken volgen assessments (kwalificerende beoordelingen) met een onafhankelijke assessor (beoordelaar) van de opleiding en een onafhankelijke assessor uit het werkveld. In het assessmentgesprek worden de competenties besproken die de student via de beroepstaken en het portfolio heeft kunnen aantonen.

De opleiding Maatschappelijke Zorg (ROC/MBO) is een beroepsopleiding en kent twee kwalificatieniveaus: niveau 3, kwalificatie Medewerker Maatschappelijke Zorg of niveau 4, kwalificatie Persoonlijk Begeleider gehandicaptenzorg of persoonlijk begeleider specifieke doelgroepen (zie ‘Methode’ voor een omschrijving van de doelgroepen). De meeste studenten die zich aanmelden voor de opleiding MZ hebben een VMBO opleiding achter de rug. De opleiding MZ werkt met vier fases: een introductiefase (een half jaar), fase 1 (1 - 1,5 jaar), fase 2 (1 - 2 jaar), afhankelijk van het niveau. De totale opleidingsduur voor niveau 3 is drie jaar; de totale opleidingsduur voor niveau 4 is vier jaar. De opleiding MZ, die veel uit projectonderwijs en trainingen bestaat, biedt twee soorten leerwegen aan: een Beroepsbegeleidende Leerweg

(BBL, een dag school, combinatie leren/werken) en een Beroepsopleidende Leerweg (BOL, vier dagen school, een dag stage). Niveau 3 studenten kunnen niet doorstromen naar het HBO; zij gaan werken in functies als ‘assistent begeleider’. Niveau 4 studenten kunnen wel doorstromen naar het HBO.

Het jargon bij de opleiding MZ is weliswaar vergelijkbaar met de opleidingen van het HBO maar is niet identiek. Bij de opleiding MZ wordt gewerkt aan beroepsprestaties. Deze zijn het resultaat van het uitvoeren van beroepstaken. Na het succesvol afronden van beroepsprestaties volgen assessments met een onafhankelijke assessor (beoordelaar) van de opleiding en een onafhankelijke assessor uit het werkveld. In het assessmentgesprek worden de competenties besproken die de student via de beroepsprestaties en het portfolio heeft kunnen aantonen. Een beschrijving van de competenties van de opleiding MZ is in bijlage II opgenomen.

Ook voor de samenwerking tussen opleiding en praktijk geldt dat er verschillende terminologie gehanteerd wordt. Bij HBO instellingen wordt gesproken van ‘stage-instelling’ of ‘praktijkplaats’ waarbij de ‘praktijkbegeleider’ (afkomstig van de praktijkplaats) en de ‘praktijkdocent’ (afkomstig van de opleiding) de student begeleiden. Bij het ROC wordt gesproken over een ‘leerbedrijf’ en zijn het de ‘werkbegeleiders’ (dagelijkse begeleiding praktijkplaats), ‘praktijkopleiders’ (coördinerende functie op praktijkplaats) en ‘docenten’ (afkomstig van de opleiding) die studenten begeleiden.

Wij zullen gebruik maken van de termen ‘stage-instelling’ of ‘praktijkplaats’, ‘praktijkbegeleider’ (van de stage-instelling) en praktijkdocent (van de opleiding).

3.1 Maatschappelijk werk en dienstverlening (MWD/HBO)

De wijze waarop wordt ingegaan op de twaalf aspecten om een menslievende houding te ontwikkelen zal aan de hand van een vergelijking tussen de verschillende niveaus (of leerjaren) per opleiding worden weergegeven. Onderstaande tabel laat schematisch zien hoe aandacht voor de verschillende aspecten per niveau is verdeeld. Als één van de twaalf aspecten bij één van de niveaus niet is aangevinkt wil dat niet per definitie zeggen dat er géén aandacht voor is. Het wil wél zeggen dat het door ons op basis van de bestudeerde documenten (zie bijlage I) niet expliciet is aangetoond in de curricula. Daarnaast doen wij geen uitspraken over de mate en hoeveelheid waarin (hoeveelheid lesstof, uren college) een bepaald aspect aan de orde komt in de diverse curricula.

Bij ieder onderdeel zal een beknopte uitleg worden gegeven. Deze uitleg is een kwalitatieve weergave van de resultaten van eerder onderzoek (Hermsen & Embrechts, 2011b).

Tabel 2 Aspecten van trainingsprogramma's van belang voor het ontwikkelen van een menslievende houding, opgenomen in curriculum van MWD

ASPECTEN	NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3
Aanvang/voorafgaand opleiding			
1 Aansluiten bij motivatie	X	X	X
Tijdens ba/ma fase opleiding			
2 Reflecteren op ontwikkeling	X	X	X
3 Respectvolle bejegening	X	X	X
4 Vraaggericht werken	X	X	X
5 Ervaringsgericht leren	X	X	X
6 Conceptueel denken	X	X	
7 Feedback geven/ontvangen	X	X	X
Bij overgang naar praktijk			
8 Meten/beoordelen ontwikkeling	X	X	X
9 Samenwerken opleiding/praktijk	X	X	X
10 Rol praktijkbegeleiders	X	X	X
11 Voorbereiden op praktijk	X	X	X
12 Menslievend rapporteren			

1 Aansluiten bij oorspronkelijke motivatie (aanvang/voorafgaand aan opleiding)

Uit eerder onderzoek (Hermsen & Embregts, 2011b) blijkt dat aansluiten bij de oorspronkelijke motivatie één van de twaalf aspecten is die menslievende professionalisering bevorderen. De leden van de focusgroep uit bovengenoemd onderzoek hebben het als volgt gedefinieerd: om zorg te kunnen bieden vanuit een menslievende houding is aandachtige betrokkenheid op de medemens van belang. Voorwaarde voor professionele betrokkenheid op de ander is verbinding kunnen maken met de eigen drijfveren en motivatie. In het leren verbinding maken met eigen drijfveren hebben docenten en praktijkopleiders een belangrijke taak: het maken van een koppeling met het eigen bestaan van studenten, stagiaires en beginnende beroepsbeoefenaren dient bij voorkeur in het onderwijs te gebeuren. Voorafgaand aan en bij aanvang van de opleiding dienen studenten bevraagd te worden op wat hen beweegt, hun motivatie, enthousiasme en achterliggende waarden.

Niveau 1

Uit analyse van het lesaanbod van *Psychosociale Hulpverlening A en B*, *Basisvaardigheden 1 en 2*, *Studieloopbaanbegeleiding* en *De praktijk als leerbron* blijkt dat aansluiten bij de oorspronkelijke motivatie op niveau 1 bij MWD op twee manieren tot uitdrukking komt. Allereerst door stil te staan bij de keuze voor de opleiding. Studenten krijgen gedurende hun hele studie (loopbaan) begeleiding. Tijdens een bijeenkomst met de eigen studieloopbaangroep

gaat de student na wat de persoonlijke motivatie is om de opleiding MWD te volgen. Of de opleiding MWD voldoende aansluiting biedt bij deze persoonlijke motivatie wordt in een individueel gesprek met de studieloopbaanbegeleider besproken.

Ook de praktijk wordt op niveau 1 gezien als leerbron; door acht uur per week gedurende 35 weken kennis te maken met de praktijk van het maatschappelijk werk krijgen studenten de kans hun affiniteit met het vak nader te onderzoeken.

Een andere manier waarop de aansluiting bij de oorspronkelijke motivatie en het eigen bestaan op niveau 1 aan de orde wordt gesteld is door het in kaart brengen van het persoonlijke verhaal en de eigen levenslijn. Studenten brengen hun eigen socialisatie- en opvoedingsproces in kaart en bespreken vervolgens onderling de betekenis van deze verhaal- en levenslijn.

Niveau 2

Ook op niveau 2 wordt bij *Studieloopbaanbegeleiding* en maar ook bij *Individu en systeem* aandacht besteed aan de motivatie van studenten. De volgende vragen komen hierbij aan bod: hoe verliep het eerste jaar, waarin is de student veranderd, waarom is de student doorgegaan in het tweede jaar met de studie, waar zitten kwaliteiten en valkuilen? Hoe ontwikkelt de student zich als persoon en als beroepsbeoefenaar? Beweegredenen voor studenten om door te gaan met de studie maar ook stil te staan bij (persoonlijke) veranderingen en leerdoelen worden tijdens *Studieloopbaanbegeleiding* expliciet gemaakt.

Niveau 3

Aansluiten bij de oorspronkelijke motivatie en het maken van een verbinding met het eigen bestaan wordt op niveau 3 overgenomen door *Supervisie*. Supervisie is onderdeel van een creatief leerproces dat de student in staat stelt zichzelf als persoon te vormen tot professional.

De persoonsdimensie is een belangrijk leerveld bij supervisie waarbij integratie van persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten in het eigen beroepshandelen centraal staat. In supervisie leert de student zoeken naar de samenhang tussen opvoeding, achtergrond en eigen ervaringen ten behoeve van de eigen beroepsontwikkeling.

2 Reflectie op de eigen ontwikkeling (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

Reflectie op het eigen handelen en de eigen ontwikkeling van toekomstige beroepsbeoefenaren wordt van belang gevonden voor het ontwikkelen van een professionele, menslievende houding en kan vele vormen aannemen. Drie aandachtspunten voor de bachelorfase werden in eerder onderzoek van Hermsen & Embregts (2011b) onderscheiden. Allereerst is het belangrijk dat studenten hun (morele) ontwikkeling beschrijven in bijvoorbeeld een portfolio of persoonlijk ontwikkelplan. De student staat op deze manier stil bij de professionele, menslievende ontwikkeling die tot dan toe is doorgemaakt en kan op basis daarvan plannen maken voor de nabije toekomst. Daarnaast spelen docenten een belangrijke rol van betekenis in het tot stand brengen van reflectie bij de student. Docenten, maar ook praktijkbegeleiders van de stage-instelling, zijn vaak een voorbeeld, een rolmodel voor studenten en zijn mede

bepalend voor het beeld van goede (of slechte) zorg van de student. Als docenten in staat zijn hun eigen enthousiasme en geraaktheid in te zetten in het onderwijs, dan zal dat een bijdrage leveren aan het bevorderen van reflectie bij de student. Tot slot wordt uit het onderzoek van Hermesen & Embregts duidelijk dat leerpractica (werken met trainers/acteurs in rollenspelen, filmgesprekken, video-interactie etc.) bij uitstek geschikt zijn om creativiteit, inlevingsvermogen en verbeeldingskracht te vergroten en om aandacht te besteden aan thema's als (on)macht, maken van verantwoorde keuzes en het stellen van grenzen.

Niveau 1

Uit analyse van alle bestudeerde studenthandleidingen op niveau 1 blijkt dat reflectie op de eigen ontwikkeling sterk vervlochten is binnen het onderwijs van MWD. Reflectie op de eigen ontwikkeling neemt drie verschillende vormen aan. Op de eerste plaats wordt veel aandacht besteed aan *reflectie op de eigen ontwikkeling* door middel van het schrijven van reflectieverslagen, persoonlijke ontwikkelplannen, portfolio's, logboeken etc. In reflectieverslagen worden leerdoelen en leervordering beschreven, of een plan van aanpak hoe de leerdoelen te bereiken zijn en hoe deze gerelateerd kunnen worden aan competentieontwikkeling. In reflectieverslagen wordt ook, na afloop van een onderwijseenheid, beschreven hoe vaardigheden, kennis en houding zich hebben ontwikkeld gedurende de onderwijseenheid of gedurende het werken op de praktijkplaats. Studenten maken zich eveneens verschillende reflectiemodellen en methodieken eigen om te leren creatief en systematisch te zoeken naar nieuwe mogelijkheden om problemen aan te pakken.

Ook de *morele* reflectie heeft een rol van betekenis op niveau 1: welke waarden en normen hebben studenten in hun opvoeding meegekregen? De student gaat het eigen referentiekader en de eigen normatieve uitgangspunten na, evenals die van de groep als geheel. Studenten leren reflecteren op de invulling van de eigen rol in verschillende groepen en leren reflecteren op het eigen gedrag ten aanzien van verschillen tussen de groepsleden. Het thema *omgaan met andere overtuigingen en culturen* sluit naadloos aan bij reflectie op de morele ontwikkeling: aan de hand van thema's als besnijdenis, homoseksualiteit, rol en positie van mannen en vrouwen, lijfstraffen, racistische denkbeelden, geweld, opvoeding en seksistische en vrouwonvriendelijke denkbeelden schrijft de student een reflectieverslag dat vervolgens onderwerp is van een groepsdiscussie.

Op de derde plaats neemt het *oefenen met casuïstiek* door middel van rollenspelen, het trainen met acteurs, meemaken, ervaren, zien op video, leren vragen stellen etc. een centrale rol in om reflectie tot stand te brengen en te bevorderen. Het rollenspel is een vorm die veel wordt gebruikt op niveau 1 om intakegesprekken met fictieve (al dan niet 'lastige') cliënten te oefenen, om een teamoverleg na te bootsen waarin een hulpverleningsplan wordt behandeld, om 'slecht nieuws' te brengen etc. De student speelt hierbij afwisselend de rol van cliënt en van de hulpverlener. Het oefenen van samenspel, geloofwaardigheid en inlevingsvermogen komen uitgebreid aan bod. Na afloop wordt nabesproken. Ook leert de student tijdens rollenspelen om voorzitter te zijn tijdens vergaderingen. Waarden als geduld, tact, waardigheid, besluitvaardigheid, onpartijdigheid en hoffelijkheid worden hierbij geoefend.

Niveau 2

Niveau 2 kan worden beschouwd als een verdieping en verbreding van de reflectie die op niveau 1 is gestart, zowel op het vlak van het schrijven van reflectieverslagen en persoonlijke leerplannen in de vorm van een portfolio als op het vlak van oefenen en rollenspelen. Binnen MWD passeren *Intervisie* maar ook vaardigheidstrainingen (zoals vraaggericht werken, casemanagement, onderhandelen en conflicthantering) in rollenspelen de revue. Ook leert de student zich de methodieken waarmee een maatschappelijk werker werkt steeds meer eigen maken door middel van kijken en reflecteren op beeldmateriaal; de student krijgt ook meer methodieken aangereikt voor het bevorderen van reflectie op het eigen handelen, zoals de *Rationele zelfanalyse*. Het thema zelfprofilering, de eigen leerstijl en reflectie op competentieontwikkeling zijn onderwerp van aandacht tijdens de *Studieloopbaanbegeleiding*. De student loopt gedurende het hele studiejaar tenminste 160 uur stage bij een praktijkinstelling (35 weken). De praktijk wordt gezien als een belangrijke leerbron. Studenten verzamelen tijdens het praktijkwerk materiaal voor het portfolio. Het portfolio bevat onder andere: verslaglegging over praktijkwerk, verantwoording van praktijkwerk naar competentieontwikkeling en beroepstaken, zelfbeoordeling van het eigen functioneren in de praktijk, feedback en beoordeling van de praktijkbegeleider en belangrijke leerpunten voor het volgende studiejaar.

Niveau 3

Binnen niveau 3 is supervisie de leerplaats voor de ontwikkeling van de eigen professionaliteit. Volgens de documenten *Handleiding praktijkleren* en *Supervisie niveau 3* staat op niveau 3 het maken van een verbinding met het eigen bestaan centraal in de vorm van reflecteren op de eigen ontwikkeling. In supervisie geeft de student zelf sturing aan de persoonlijke beroepsontwikkeling die overeenkomt met de competenties en bespreekt de student eigen ervaringen en leervragen uit de werkpraktijk. De praktijkperiode duurt tien maanden, met gemiddeld een keer per twee weken een terugkomdag. Ook worden tijdens supervisie de eigen opvattingen over hulpverleners besproken en leert de student reflecteren op het werken aan beroepstaken. Ook het vormgeven van de eigen loopbaan en reflectie op het beroepsbeeld/toekomstbeeld staan centraal. Om hier concreet vorm aan te geven krijgen studenten een loopbaandag aangeboden.

3 Leren van 'respectvolle bejegening' (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

Volgens het onderzoek van Hermesen & Embregts (2011b) is een voorwaarde voor het bieden van zorg vanuit een menslievende houding het aangaan van een verbinding met de cliënt maar ook met diens naasten, collega's en de organisatie. Daadwerkelijk kunnen afstemmen op de behoeften van de ander (al dan niet afkomstig uit een andere cultuur) vraagt om empathie, echtheid en respectvolle bejegening. De respondenten van de individuele interviews en van de focusgroep die betrokken waren bij het genoemde onderzoek gaven aan dat de thema's in de bachelor en/of master fase van het onderwijs een plek moeten hebben. Met name het aanbieden van oefensituaties in contact maken met (simulatie)cliënten is hierbij heel waardevol.

Niveau 1

Het leren aangaan van een verbinding met (fictieve) cliënten komt ruimschoots aan bod in niveau 1 bij het lesaanbod van *Psychosociale hulpverlening A en B*, *Concrete en informatieve hulpverlening*, *Basisvaardigheden 1, 2 en 3* en bij *Studieloopbaanbegeleiding*. De start van dit leerproces is het observeren van een intakegesprek tussen cliënt en maatschappelijk werker op video. Hierbij let de student specifiek op het verloop van het contact, reacties op elkaar, verbaal en non-verbaal gedrag etc. Vervolgens leert de student tijdens nagebootste (intake) gesprekken zich houdingsaspecten eigen te maken zoals actief en respectvol luisteren, inleven, empathie tonen, gevoelsreflecties geven, interveniëren, rekening houden met privacy gevoelige informatie, samenvatten, slecht nieuws brengen etc. Deze gesprekken worden ondersteund door de vaardigheidstraining *Basale communicatieve vaardigheden*. Tot slot leren studenten op niveau 1 af te stemmen op de cliënt: hoe kom ik tot een weloverwogen advies dat aansluit bij een cliënt en hoe leer ik dat advies op een juiste manier te brengen? Het thema ‘respectvol bejegenen’ komt op niveau 1 vooral in het handelen en oefenen aan de orde. Ook thema’s als afstand versus nabijheid, sturing geven versus eigen verantwoordelijkheid laten, vrijwilligheid versus dwang toepassen komen aan bod tijdens de lessen waarin bejegening centraal staat.

Niveau 2

Op niveau 2 vindt een verdieping plaats van ‘respectvol bejegenen’ op niveau 1 bij de vakken *Individu en systeem*, *Casemanagement en Intervisie*. Studenten oefenen met het toepassen van de zogenaamde *Betrokken rechtstreekse communicatie* en oefenen met het aangaan van confrontaties met de cliënt. De student gaat op zoek naar de betekenis van ‘respect voor de persoon van de cliënt’, bestudeert welk professioneel handelen daarbij van toepassing is en op welke wijze dit een rol speelt in zijn praktijkwerk. Bij het thema *Zorgvuldig omgaan met andere overtuigingen en culturen* wordt ingegaan op het begrip ‘neutrale houding’. Wat is dit? Hoe ziet een neutrale houding eruit? Wanneer en hoe neem je deze als maatschappelijk werker aan?

Niveau 3

Op niveau 3 wordt weer voortgeborduurd op niveau 2. Wederom is de praktijk een belangrijke bron om te leren wat ‘respectvolle bejegening’ inhoudt. *Supervisie* op de opleiding en tijdens de praktijkstage werkt hierbij ondersteunend: in supervisie leer je hoe je een dialoog aangaat met de cliënt. De student leert gebruik te maken van de relatie die hij met de cliënt heeft om doelen te bereiken.

4 Leren ‘vraaggericht werken’ (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

In aansluiting op ‘de ander met respect bejegenen’ is het voor het ontwikkelen van een menslievende houding van belang dat studenten een uitgebreid repertoire aanleren om ‘de vraag achter de vraag van een cliënt te kunnen achterhalen’ (Hermesen & Embregts, 2011b). Hoe kun je er achter komen wat een cliënt daadwerkelijk wil? Hoe kun je er achter komen wat een cliënt wil indien hij het zelf niet kan verwoorden? Ook is het van belang dat toekomstige

beroepsbeoefenaren leren dat zorgen voor een cliënt samenwerken is; ze moeten de cliënt niet te veel uit handen willen nemen.

Niveau 1

Vraaggericht werken om ‘de vraag achter de vraag’ te kunnen achterhalen gebeurt op niveau 1 in eerste instantie door middel van observatie van een intakegesprek tussen cliënt en maatschappelijk werker op video. Hierbij moet de student letten op de manier waarop de maatschappelijk werker een beeld krijgt van de cliënt en het probleem. Vervolgens leert de student in een nagebootst intakegesprek (al dan niet met een cliënt met een andere culturele achtergrond), communicatieve vaardigheden toe te passen (vragen stellen, concretiseren, samenvatten en parafraseren) om de vraag helder te krijgen. De student wordt hierbij gesteund door de training *Hulpverleningsvaardigheden* om de vraag van cliënten te achterhalen en in dialoog met de cliënt zijn doelen op te stellen. De student leert zich hierbij bewust te zijn van de verdeling van verantwoordelijkheid tussen zichzelf en de cliënt (balans tussen sturen en verantwoordelijkheid bij cliënt laten) en te verwoorden hoe deze eigen verantwoordelijkheid een plaats krijgt op de eigen praktijkplaats (zie *Psychosociale hulpverlening A en B, Concrete en informatieve hulpverlening* en *Basisvaardigheden 1*).

Niveau 2

Op dit niveau oefenen studenten door middel van rollenspelen met het analyseren van het probleem van de cliënt, het opsporen van de wensen van de cliënt en het maken van keuzes; wat heeft prioriteit in de hulpverlening? Studenten leren hierbij, voortbouwend op niveau 1, de cliënt zelf te betrekken. Tijdens de vaardighedentraining *Empowerment en vraaggericht werken* krijgt de student theorie over vraaggericht werken en de ontwikkelingen op dit gebied. In diezelfde training wordt stilgestaan bij de betekenis van ‘de vraag van de cliënt centraal’ en bij de stelling ‘vraaggericht werken: u vraagt, wij draaien’ (zie ook studenthandleidingen van *Individu en systeem* en *Casemanagement*).

Niveau 3

Tijdens de stageperiode in de praktijk krijgen studenten de gelegenheid om uitgebreid te oefenen in het vraaggericht werken. *Supervisie* biedt een manier om vragen en dilemma's rondom dit thema terug te koppelen en gezamenlijk te bespreken.

5 Aandacht voor ‘ervaringsgericht leren’ (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

‘Ervaringsgericht werken’ kan op meerdere manieren worden geïnterpreteerd. Resultaten van eerder onderzoek van Hermsen & Embregts (2011b) wezen in het bijzonder op de ervaring die studenten opdoen in contact met de doelgroep cliënten waarvoor ze worden opgeleid om mee te werken. Het is waardevol als studenten in een vroeg stadium tijdens de opleiding in aanraking komen met de doelgroep bijvoorbeeld door middel van gastlessen of werkbezoeken. Dit helpt hen om een inschatting te kunnen maken van hun affiniteit met de doelgroep.

Niveau 1

Op niveau 1 is het praktijkleren een manier om in aanraking te komen met het vak en met de doelgroep. Daarnaast kijken studenten op niveau 1 de kunst van het maatschappelijk werk af van professionals uit het werkveld; studenten nemen een interview af rondom het thema ‘gezagsverhoudingen’ met een persoon die als professional met jongeren werkt. Ook gaan studenten zich oriënteren op het bestaan van concrete en informatieve hulpvragen bij oudere mensen door met iemand uit hun omgeving in gesprek te gaan. Ook wordt door leerpractica geprobeerd het inlevingsvermogen van studenten te vergroten (zie *Psychosociale hulpverlening B*, *Concrete en informatieve hulpverlening* en *Basisvaardigheden 2 en 3*).

Niveau 2

In contact komen met de doelgroep vindt op niveau 2 op meerdere manieren plaats, blijkt uit onderwijseenheden als *Casemanagement*, de vaardigheidstraining *Overleg, onderhandelen en conflictbehandling* en *Studieloopbaanbegeleiding*. Studenten volgen hoorcolleges die worden gegeven door gastdocenten uit het werkveld. Ook leren studenten aan de hand van ervaringen van ouderejaars over praktijkleren. Het praktijkleren zelf en de begeleidingswerkplaats zijn voor studenten geschikt om te ondervinden hoe het is om als aankomend maatschappelijk werker te functioneren en om te onderzoeken in hoeverre er affiniteit is met de doelgroep. Tot slot houden studenten in een subgroep een monodisciplinaire bespreking met enkele collega’s van de eigen stage instelling. Aan het eind van deze bespreking wordt een deskundige van de instelling uitgenodigd om deel te nemen aan een multidisciplinair overleg (rollenspel) dat studenten moeten uitvoeren.

Niveau 3

Op niveau 3 biedt het praktijkleren bij uitstek de gelegenheid om ervaring op te doen in het maatschappelijk werk en om in contact met cliënten de eigen professionaliteit verder te ontwikkelen (zie *Handleiding praktijkleren*).

6 Leren ‘conceptueel denken’ (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

Afstand nemen van de dagelijkse praktijk, overstijgend en onafhankelijk denken, omzetten van theorie naar praktijk en andersom, verbanden leggen en kritische vragen stellen vinden beginnende beroepsprofessionals en stagiaires lastig volgens de resultaten uit het onderzoek van Hermesen & Embregts (2011b). Het is van belang dat studenten ‘conceptueel denken’ aanleren op de opleiding maar dat ze de vaardigheden die hierbij horen ook vasthouden in de praktijk. Reflectie op het eigen mensbeeld en de eigen grondhouding dienen hierbij ook aan bod te komen.

Niveau 1

Conceptueel denken komt op niveau 1 op vele manieren aan bod. Door middel van hoorcolleges (psychologie, sociologie, recht, filosofie) en zelfstudie van de literatuur wordt de student in staat gesteld een relatie te leggen tussen datgene wat wordt waargenomen in

een voorbeeldgesprek (oefening, video) en datgene wat in de theorie gelezen is (kennis en inzichten). Zij leren de theoretische concepten uit de colleges toe te passen op casuïstiek. De student leert ook zelf op zoek te gaan naar sociaal wetenschappelijke concepten, modellen, theorieën en onderzoeksresultaten die van toepassing zijn op de fictieve cliënt. Aan de hand van deze toepassing vormt de student hypothesen rondom de problematiek van een cliënt.

Daarnaast is het leggen van verbanden en maken van een transfer van theorie naar praktijk een belangrijk onderdeel op niveau 1; studenten leren bijvoorbeeld verbanden leggen tussen de literatuur over intakegesprekken en de communicatieve vaardigheden die zij geoefend hebben of zij leren een koppeling te maken tussen de literatuur rondom systematisch en methodisch werken in relatie tot het geïmplementeerde hulpverleningsgesprek. Een ander belangrijk aandachtspunt is het toepassen van actuele maatschappelijke ontwikkelingen uit de theorie en praktijk op casuïstiek en het leggen van verbanden: wat betekenen deze ontwikkelingen voor het concreet handelen als maatschappelijk werker? Tot slot komt het verantwoorden van je eigen stijl van leidinggeven op basis van theorieën aan bod op niveau 1 (zie *Psychosociale hulpverlening A en B, Concrete en informatieve hulpverlening* en *Basisvaardigheden 1, 2 en 4*).

Niveau 2

Voortbouwend op niveau 1 leren studenten op niveau 2 (bij *Individu en systeem, Casemanagement* en *Kwaliteitsverbetering & beleidsontwikkeling*) dat een deel van je professionaliteit als maatschappelijk werker wordt bepaald door de kennis die je hebt van verschillende theorieën. Het verbinden van theorie aan de praktijk van een (fictieve/voorgeschieden) casus als basis voor het bureauwerk is ook op niveau 2 van groot belang. Daarnaast leren studenten een beleids- en kwaliteitszorgplan te maken. Hiervoor vergaren zij kennis over organisatiekundige theorieën, kwaliteitszorgmodellen, onderzoeksmethodiek, projectmatig werken, schrijven van beleidsteksten, implementatieplannen etc. Studenten leren hun beleidsadvies onderbouwen met relevante theorieën en standpunten, leren geformuleerde beleidsaanbevelingen SMART op te stellen en leren op basis van het beleidsadvies concrete aanbevelingen te doen.

Niveau 3

Leren 'conceptueel denken' is op niveau 3 door ons op basis van de bestudeerde documenten (zie bijlage I) niet expliciet aangegeven in de curricula.

7 Geven en ontvangen van feedback (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

Feedback ontvangen (maar ook feedback geven) door medestudenten, docenten en praktijkopleiders is een belangrijk instrument om reflectie op de eigen professionele, menslievende ontwikkeling tot stand te brengen. Bij het aanleren van een menslievende houding en evalueren van de professionele, menslievende ontwikkeling is het van belang dat het geven en ontvangen van feedback ruimschoots aan bod komt tijdens de opleiding (Hermesen & Embrechts, 2011b).

Niveau 1

Het geven en ontvangen van feedback is aan de orde van de dag op niveau 1 (in nagenoeg alle bestudeerde documenten op niveau 1 komt het geven en ontvangen van feedback aan bod). Studenten geven en ontvangen feedback van medestudenten, krijgen feedback van docenten op intake, hulpverleningsplan, probleemanalyse, op rollenspelen, op video opnames. Zowel mondeling als schriftelijk wordt stilgestaan bij wat goed ging, wat beter kon en hoe de competenties verder ontwikkeld kunnen worden. Studenten krijgen ondersteunende opdrachten bij feedback geven en ontvangen; zij leren op professionele wijze feedback te geven en te ontvangen en leren wat het belang is van feedback. Zij verzamelen alle feedback die zij tot nu toe hebben ontvangen en gegeven en maken een inventarisatie op de volgende punten: werkresultaten, werkrelaties en werksfeer, zelfkennis, kennis van anderen en lerend vermogen. De student maakt voor zichzelf een lijst met punten waar hij van medestudenten feedback op wil ontvangen bij het voeren van het vervolggesprek.

Tijdens praktijkbegeleiding leren de studenten in de opdracht *Werkbegeleiding en omgaan met kritiek en feedback* te onderzoeken welke momenten er zijn voor feedback op de eigen praktijkplaats, welke voorwaarden er zijn, hoe de student omgaat met feedback en in welke mate de student in staat is zelf vorm te geven aan feedback. Studenten schrijven een verslag over verschillende aspecten van feedback, hoe daarmee wordt omgegaan door de student zelf, hoe daar mee wordt omgegaan op de praktijkplaats etc. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen het ontvangen en het geven van feedback, complimenten en kritiek.

Niveau 2

Op niveau 2 moeten studenten laten zien dat zij hun handelen en bureauwerk mondeling kunnen verantwoorden en dat zij constructief kunnen omgaan met de feedback die zij ontvangen. Dit doen zij door opdrachten aan te passen naar aanleiding van feedback van medestudenten en docenten; indien feedback niet verwerkt wordt kan de student helder beargumenteren waarom dit achterwege gelaten wordt. Het geven van feedback gebeurt op basis van de criteria die in de cesuur zijn opgenomen. Van de student wordt een bepaalde mate van assertiviteit verwacht in het vragen om feedback. Feedback op de praktijkinstelling is, net als op niveau 1, ook van belang op niveau 2. Het geven en ontvangen van feedback komt terug in alle bestudeerde documenten op niveau 2.

Niveau 3

Op niveau 3 wordt gewerkt met *Virtual action learning*. Studenten maken producten vragen en geven elkaar feedback. De VLC, de *Virtual Learning Community*, is een leeromgeving die op niveau 3 veel mogelijkheden biedt elkaar te ondersteunen. De beoordeling van de producten vindt plaats door de DIO (docent integrale opdracht), tevens de docent die de intervisiebijeenkomsten begeleidt. De DIO is onderdeel van de VLC maar neemt niet deel aan de discussies. Het geven en ontvangen van feedback van elkaar (medestudenten) is een belangrijk onderdeel van supervisie.

8 Meten en beoordelen van ontwikkeling (bij overgang naar praktijk)

Bovenstaand aspect van het geven en ontvangen van feedback hangt nauw samen met de vraag naar meten en beoordelen van ontwikkeling. Als het waar is dat professionele ontwikkeling geen eindterm kent, zoals resultaten uit eerder onderzoek van Hermesen & Embregts (2011b) lieten zien, wat wordt er dan gemeten? Waar letten opleidingen op bij de beoordeling van een menslievende houding, bij de beoordeling van het professionele handelen?

Niveau 1, 2 en 3

In het beoordelingsprogramma van ISS (*Handleiding Toetsing en Beoordeling van Social Studies*) worden studenten beoordeeld op hun competenties in de uitvoering van beroepstaken. Studenten krijgen de kans competenties zichtbaar te maken op vier aspecten van het werken aan de beroepstaken:

- het handelen in de uitvoering van de beroepstaak;
- de producten die voortkomen uit de uitvoering van de beroepstaak;
- het metahandelen: reflecteren voorafgaand, tijdens en na het werken aan de beroepstaak, het evalueren en verantwoorden van de werkwijze, en het laten zien dat de student heeft geleerd van eerdere ervaringen (transfer);
- afstand nemen van het werken en ontwikkelen in de specifieke beroepstaak, en het inschatten van het eigen niveau als aankomend professional. De student dient een inschatting te maken hoe hij zich verder moet/wil ontwikkelen om steeds professioneler te worden.

De eerste drie aspecten worden getoetst in de geoormerkte toetsen die gedurende het studiejaar plaatsvinden. Hiermee wordt gemeten in hoeverre de student in staat is om competent te handelen, producten te leveren en te metahandelen tijdens het werken aan de beroepstaak. Met het handelen, met de producten en met het metahandelen laat de student zien ten aanzien van de specifieke beroepstaak:

- over de benodigde kennis en vaardigheden te beschikken;
- de benodigde kennis en vaardigheden te kunnen toepassen;
- goed te kunnen communiceren;
- de goede beslissingen te kunnen nemen;
- te kunnen leren van het handelen en het maken van producten.

Het vierde aspect wordt getoetst in de summatieve toetsen die 1 keer per studiejaar plaatsvinden. De ontwikkeling van leervermogen als (toekomstig) beroepsbeoefenaar vindt tegelijkertijd plaats met het ontwikkelen van competenties in de beroepstaken. Met name het metahandelen is hiervoor belangrijk. Daarnaast is het voor het ontwikkelen van voldoende leervermogen als HBO-professional noodzakelijk om ook afstand te kunnen nemen van het werken aan specifieke (beroeps)taken, en vanuit die afstand te kunnen reflecteren op de ontwikkeling in de beroepstaken.

De ontwikkeling wordt zichtbaar in het leggen van een verbinding tussen het werken aan de verschillende specifieke (beroeps)taken en de informatie (feedback) die dat werken

opgeleverd heeft ten aanzien van de vragen: wat heb ik gedaan, in het kader van welke (beroeps)taken? Hoe sta ik er voor? Waar moet ik heen? Hoe ga ik daar komen?

Met het beantwoorden van deze vragen legt de student telkens een relatie tussen zichzelf en het beroep waarvoor hij wordt opgeleid. Om deze vragen goed te kunnen beantwoorden is het belangrijk dat de student een goed beroepsbeeld en een goed zelfbeeld heeft. In het beantwoorden van bovenstaande vragen betreft de student altijd de vraag wat voor soort beroepsbeoefenaar hij wil of zou moeten zijn (visie op het beroep). Als toekomstig beroepsbeoefenaar moet de student laten zien dat hij zichzelf en de eigen ontwikkeling goed kan beoordelen. Ook moet de student aannemelijk maken dat hij zich steeds verder zal ontwikkelen in de richting van de beroepsbeoefenaar die hij wil/moet zijn. Voor elk niveau is een beschrijving gemaakt van wat de student minimaal moet laten zien om op het betreffende niveau van voldoende leervermogen te getuigen (de niveau-beschrijving, zie *Handleiding toetsing en beoordeling van Social Studies*). Op niveau 1 oriënterend; op niveau 2 probleem-tactisch (gevoerd); op niveau 3 probleem-strategisch (majorbekwaam).

Alle opleidingen van ISS kennen drie vormen van toetsing. Deze toetsen zijn in te delen in twee categorieën; toetsen die alleen een feedbackfunctie hebben (bijvoorbeeld opdrachten in het onderwijs of in de praktijk); en toetsen waarmee studenten naast feedback ook studiepunten kunnen verdienen (bijvoorbeeld geoormerkte toetsen zoals het uitwerken van een casus of een handelingsdemonstratie en summatieve toetsen, beoordeeld door onafhankelijke beoordelaars, assessoren). Op alle opleidingen wordt met een digitaal portfolio gewerkt. Het portfolio bestaat uit een ontwikkelingsdeel en een presentatiedeel. In het ontwikkelingsdeel kan de student per beroepstaak, per niveau, alles archiveren wat hij onderneemt in het kader van zijn leerproces. In het presentatiedeel maakt de student per beroepstaak een selectie uit het bewijsmateriaal dat het best de ontwikkeling van de student laat zien gedurende het werken aan de beroepstaken.

Het nemen van afstand en het opmaken van een balans doet de student in de verantwoording van het presentatiedeel van het portfolio. De student beoordeelt zichzelf naar de mate waarin de student vindt dat hij de verschillende competenties ontwikkeld heeft en wat hij nog wil/moet leren. De verantwoording is leidend voor de beoordeling. De beoordeling vindt plaats in een gesprek met twee assessoren: een van de opleiding en een van het werkveld. Voor een aantal opleidingen van ISS (onder andere voor SPH) geldt dat studenten aanvullend op het portfolio een performance uitvoeren, het uitvoeren van (een deel van) een beroepstaak voor het oog van de assessoren.

Niveau 1

Op de praktijkplaats vindt op niveau 1 een middenevaluatie plaats; de student schrijft hiervoor een verslag en krijgt op dit verslag en het functioneren feedback van de praktijkbegeleider. Op basis van de zelfevaluatie (het verslag) en de feedback worden in samenspraak met de praktijkbegeleider nieuwe doelen geformuleerd en afspraken gemaakt tot aan de afronding van het jaar.

Studenten worden op basis van wat ze in de praktijk laten zien beoordeeld op hun vorderingen. Het praktijkleren dient twee doelen: oriëntatie op het beroep en (zelf)selectie (kan ik de opleiding aan, past MWD bij mij?).

Niveau 2

De praktijkinstelling draagt zorg voor een praktijkcontract en de beoordeling van de student. In het praktijkcontract staan zowel algemene zaken, als opleidingscompetenties en beroepstaken die centraal staan gedurende de stage genoemd. De praktijkinstelling beoordeelt de student twee keer gedurende de stage; halverwege en aan het einde van de praktijkperiode. De beoordeling/toetsing is tweeledig; 1. de student maakt een beoordelingsverslag en 2. de praktijkbegeleider doet een uitspraak over het niveau van functioneren. Halverwege de praktijkperiode vindt een feedbackbeoordeling plaats tussen student en praktijkbegeleider. De praktijkbegeleider doet een mondelinge uitspraak over de voortgang in de praktijk, waardoor de student zicht krijgt op het niveau van functioneren en de eigen leerpunten. Het praktijkwerk dient met een voldoende afgesloten te zijn voor de summatieve toetsing op de opleiding.

Niveau 3

Het meten en beoordelen van ontwikkeling op niveau 3 gebeurt door de praktijkdocent, de praktijkbegeleider, studieloopbaanbegeleider, docent integrale opdracht, de supervisor en door medestudenten. Op niveau 3 gaat de student in de praktijk probleemstrategisch te werk; de student is proactief, handelt zelfstandig en maakt zelfstandig beroepsproducten.

9 Samenwerken opleiding en praktijk (bij overgang naar praktijk)

Het belang van een intensieve samenwerking tussen opleiding en praktijk werd door eerder onderzoek van Hermesen & Embregts (2011b) onderstreept. Op het vlak van menslievende beroepshouding en professioneel handelen is het wezenlijk dat onderlinge verwachtingen en werkafspraken helder zijn. Deze afspraken hebben betrekking op de volgende vragen: wat mag minimaal van een beginnende beroepskracht worden verwacht? Welke competenties moeten aantoonbaar aanwezig zijn? Wie is voor het bereiken van welk leerdoel verantwoordelijk? Wat is een 'goede' stagiair? Waar moet een 'goede' stage aan voldoen?

Niveau 1, 2 en 3

Vanuit opleiding en praktijk krijgt de student begeleiding bij het werken in de praktijk (zie *De praktijk als leerbron* en *Handleiding praktijkleren*). Competentieontwikkeling door middel van beroepstaken staat centraal. Contacten tussen praktijkplaats en opleiding vinden plaats tussen de praktijkbegeleider (praktijkplaats) en de praktijkdocent (opleiding). De praktijkdocent is contactpersoon tussen opleiding, student en praktijkbegeleider. Hij is verantwoordelijk voor de beoordeling van het praktijkwerk. De praktijkdocent bezoekt de praktijkplaats een aantal keer per jaar, afhankelijk van voltijd (drie x) of deeltijd (twee x). Aan die bezoeken is een feedback moment gekoppeld. Er worden criteria gesteld aan werken in de

praktijk (instapeisen student, criteria voor praktijkplaats). Het praktijkbureau, de beroepenveldadviescommissie en de adviesraad voor Sociale Studies adviseren over werkveld en praktijkplaats (zie *De praktijk als leerbron* en *Handleiding praktijkleren*).

De opleiding MWD verzorgt twee keer per jaar een intervisiebijeenkomst voor praktijkbegeleiders. Deze bijeenkomsten zijn bedoeld ter ondersteuning van de praktijkbegeleiders. Ook worden ervaringen uitgewisseld over het begeleiden van 1^e jaars studenten. Het bespreken van problemen en knelpunten die samenhangen met het praktijkwerk komen eveneens aan de orde. De bijeenkomsten worden begeleid door een docent van de opleiding en door de praktijkcoördinator.

10 Rol van praktijkbegeleiders (bij overgang naar praktijk)

Praktijkbegeleiders van de stage-instelling fungeren vaak, net als de docent op de opleiding, als een voorbeeld, een rolmodel. Eerder onderzoek wees uit dat het goed is dat praktijkbegeleiders in samenspraak met de docenten van de opleiding, stilstaan bij hun rol en bij de onderlinge taakverdeling (Hermsen & Embregts, 2011b). De volgende vragen zijn hierbij van belang: wie beslist op grond waarvan als een student niet naar behoren functioneert op de stageplek? Waarop worden stagiaires beoordeeld? Is de praktijkbegeleider in staat stagiaires voldoende uit te dagen en ervaart de student voldoende ruimte om te leren? Mogen stagiaires kritisch zijn of wordt er van hen voornamelijk kopiegedrag gevraagd?

Niveau 1, 2 en 3

De praktijkbegeleider is een gekwalificeerde professionele beroepskracht verbonden aan de instelling. Hij begeleidt de student gedurende het hele jaar. De praktijkbegeleider heeft een instellings- en een opleidingsopdracht. De bij punt 9 genoemde intervisiebijeenkomsten zijn bedoeld ter ondersteuning van praktijkbegeleiders. Het uitwisselen van ervaringen en bespreken van werkproblemen die samenhangen met het praktijkwerk komen aan de orde. Wanneer de praktijkbegeleider het nodig acht kan die contact opnemen met het praktijkbureau van de opleiding MWD. Dit kan gaan om het functioneren van de student, maar ook om andere (meer praktische) zaken. Hoe de rol van de praktijkbegeleider verder gestalte krijgt kan niet beoordeeld worden op basis van de door ons bestudeerde documenten.

11 Voorbereiden op de praktijk (bij overgang naar praktijk)

De mogelijkheid van het bieden van menslievende zorg heeft te maken met inbedding in een organisatiecultuur en -structuur. Het is volgens eerder onderzoek van Hermsen & Embregts (2011b) noodzakelijk dat studenten al tijdens de opleiding voorbereid worden, weerbaar worden gemaakt om om te gaan met verschillen in teamcultuur en met de context waarin ze terecht gaan komen. Hoe leren ze zich in de bestaande teamcultuur te handhaven?

Niveau 1

Ter voorbereiding op de praktijk zijn er in het studiecentrum van de onderwijsinstelling video's, dvd's, romans en studieboeken beschikbaar rondom de doelgroep. Door middel van leerpractica wordt geprobeerd het inlevingsvermogen van studenten te vergroten (bijvoorbeeld bij *Basisvaardigheden*, *Studieloopbaanbegeleiding* en *Intervisie*). Daarnaast raadt de opleiding MWD studenten aan zich breed te oriënteren op de doelgroep en vragen die dit oproept op te schrijven en mee te nemen naar de praktijk.

Niveau 2

Studenten krijgen op niveau 2 inzicht in hoe een bestaande organisatie haar visie, missie en doelen wil en kan realiseren: hoe is beleid en kwaliteitszorg tot stand gekomen en hoe wordt dat verder ontwikkeld? Hoe geven diverse afdelingen of teams binnen de organisatie dat beleid concreet vorm? De student krijgt de gelegenheid kennis te maken met het uitvoerend werk, de gehanteerde visie en de werkwijze en doet hierin ervaring op. De organisatie wordt geanalyseerd met behulp van het zogenaamde 7S model. Ook wordt door leerpractica geprobeerd het inlevingsvermogen van studenten te vergroten (zie *Kwaliteitsverbetering en beleidsontwikkeling*).

Niveau 3

In supervisie is het teamfunctioneren van de student in samenhang met de organisatie waarin hij of zij werkt punt van aandacht, tijdens opleiding en praktijk (zie *Handleiding praktijkleren*).

12 Schrijven van 'menslievende rapportages'

Eerder onderzoek van Hermsen & Embregts (2011b) wees uit dat een menslievende houding ook tot uitdrukking komt in de wijze van rapporteren. Het valt op dat de schrijftaal van stagiaires en beginnende beroepsbeoefenaren nogal technisch en zakelijk is. Het is van belang dat studenten al tijdens de opleiding leren hoe ze met respect voor de cliënt hun verslagen schrijven.

Niveau 1, 2 en 3

Uit de door ons bestudeerde documenten kunnen we opmaken dat dit aspect onderbelicht is binnen de opleiding MWD.

3.2 Sociaal pedagogische hulpverlening (SPH/HBO)

Tabel 3 Aspecten van trainingsprogramma's van belang voor het ontwikkelen van een menslievende houding, opgenomen in curriculum van SPH

ASPECTEN	NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3
Aanvang/voorafgaand opleiding			
1 Aansluiten bij motivatie	X	X	X
Tijdens ba/ma fase opleiding			
2 Reflecteren op ontwikkeling	X	X	X
3 Respectvolle bejegening	X	X	X
4 Vraaggericht werken	X	X	X
5 Ervaringsgericht leren	X	X	X
6 Conceptueel denken	X	X	X
7 Feedback geven/ontvangen	X	X	X
Bij overgang naar praktijk			
8 Meten/beoordelen ontwikkeling	X	X	X
9 Samenwerken opleiding/praktijk		X	X
10 Rol praktijkbegeleiders		X	X
11 Voorbereiden op praktijk	X	X	X
12 Menslievend rapporteren		X	

Voor een beknopte uitleg van ieder hierboven genoemd aspect (op basis van de resultaten van eerder onderzoek) verwijzen we naar MWD.

1 Aansluiten bij oorspronkelijke motivatie (aanvang/voorafgaand aan opleiding)

Niveau 1

Uit analyse van het lesaanbod van SPH (*Methodisch hulpverleners: contact maken en analyseren en plan uitvoeren en evalueren* en *Studieloopbaanbegeleiding*) blijkt dat het zoeken van aansluiting met de oorspronkelijke motivatie en interne drijfveren van de student op niveau 1 op twee manieren aan bod komt. Doordat de student zich verdiept in de eigen opvoedingsgeschiedenis en onderzoek doet naar zijn spelomgeving van vroeger (aan de hand van ecogram en levenslijn) wordt de student uitgenodigd verbindingen te leggen met de eigen persoonlijke ontwikkeling; hoe heeft deze ontwikkeling de student gevormd en wat betekent dat voor de manier waarop de student met zichzelf en anderen omgaat? Daarnaast worden studenten op niveau 1 bevraagd op hun beweegredenen, motivatie en enthousiasme voor de studie SPH.

Niveau 2

Op niveau 2 krijgt het leggen van verbinding met de eigen drijfveren en motivatie verdieping doordat studenten werken aan het zogenaamde ‘persoonlijk manifest’ (bij *Methodisch uitvoeren en evalueren* en *Methodisch observeren en analyseren*). Hierbij brengen de studenten de eigen visie op hulpverleners, de eigen mensvisie en het eigen zelfbeeld in kaart. Deze visie moet op een creatieve wijze worden verwerkt in een ‘persoonlijk manifest’ dat persoonlijke waarden en normen, overtuigingen, identiteit, spiritualiteit en inspiratie bevat. Doel is dat studenten kritisch en overstijgend naar het eigen vakgebied leren kijken en dat zij zich bewust zijn van eigen gevoeligheden, valkuilen en sterke punten.

Niveau 3

Aansluiten bij de oorspronkelijke motivatie en het maken van een verbinding met het eigen bestaan wordt ook bij SPH op niveau 3 overgenomen door *supervisie* waarbij de kern wordt gevormd door reflectie op de eigen beroepsontwikkeling. Werken aan professionalisering in de vorm van (creatieve) leerarrangementen staat op niveau 3 eveneens centraal; buiten de stage om worden er terugkomdagen georganiseerd waarop persoonlijke ambities en kwaliteiten worden verhelderd en waarbij de student werkt aan zijn of haar Persoonlijk Ontwikkel Plan (POP).

2 Reflectie op de eigen ontwikkeling (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

Niveau 1

‘Ken uzelf’ is bij SPH het vertrekpunt voor het reflecteren op de eigen ontwikkeling op niveau 1 en komt in alle door ons bestudeerde documenten terug. Uitgangspunt hierbij is dat jezelf kennen, weten wat je waarden, normen en gewoonten zijn en waar die vandaan komen een belangrijke voorwaarde is om mensen te kunnen begeleiden en ondersteunen. Het Persoonlijk Ontwikkel Plan (POP) is een middel om reflectie tot stand en op schrift tot uitdrukking te brengen. In het POP reflecteert de student op de kwaliteiten die het meest kenmerkend zijn voor hem of haar als persoon; welke interesses heeft de student? Wat zijn valkuilen en sterke punten? Wat wil de student nog leren? In overleg met de studieloopbaanbegeleider worden conclusies getrokken over het studiecontract. Thema’s die tijdens het reflecteren op de eigen ontwikkeling aan bod komen zijn: wat is een goede hulpverlener? Wat is de rol van de student in de samenwerking? Wat is de eigen leerstijl van de student? Hoe kan de student zich profileren tijdens de opleiding? Hoe maakt de student zijn of haar ontwikkeling zichtbaar? Is de student geschikt voor de opleiding? En voor het beroep?

Niveau 2

Op niveau 2 worden de vragen die zijn geformuleerd op niveau 1 opnieuw gesteld. Er worden een aantal vormen onderscheiden waarin reflectie gestalte krijgt. Allereerst is er de schriftelijke wijze van reflecteren: in het reflectieverslag, het logboek, het verantwoordingsverslag en het Persoonlijk Ontwikkel Plan wordt gereflecteerd op de

persoonlijke ontwikkeling en eigen kwaliteiten (inclusief reflectie op studievoortgang en beroepsontwikkeling), op de samenwerking met anderen, op de eigen stijl van leidinggeven etc. De student leert hierbij om gebruik te maken van theoretische reflectiemodellen.

Daarnaast kent SPH vele soorten leerpractica die de reflectie op het eigen handelen (helpen) bevorderen: rollenspelen, kijken naar filmfragmenten en documentaires, lezen van literatuur, observaties, intervisie aan de hand van stage-ervaringen, oefeningen etc.

Net als bij MWD neemt de morele reflectie ook bij SPH een belangrijke rol in in het curriculum. Het belang van tot stand brengen van morele bewustwording over normen en waarden bij zichzelf maar ook bij anderen wordt onderstreept. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van bijvoorbeeld de *Socratische intervisiemethode*, de *reflectiewandeling*, de *hemelpoort* etc.

Tot slot is er de reflectie op stage (dagdeelstage van 40 weken in tweetallen); studenten schrijven tijdens de stage dagrapportages waarbij het niet alleen erom gaat *wat* de stagiaire gedaan heeft, maar in het bijzonder *hoe en waarom*. De stagiaire moet kunnen aantonen dat hij of zij systematisch reflecteert op het eigen handelen en dat hij of zij het eigen handelen kan verantwoorden. Ook op niveau 2 komt reflecteren op de eigen ontwikkeling in alle door ons bestudeerde documenten terug.

Niveau 3

Supervisie is de leerplaats voor de ontwikkeling van de eigen professionele identiteit. In supervisie staat het maken van een verbinding met het eigen bestaan centraal in de vorm van reflecteren op de eigen ontwikkeling. Supervisie kent een leerdimensie (zicht krijgen op het eigen leren en dat verder uitdiepen, het *leren –leren*); een persoonsdimensie (de integratie van persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten in je eigen beroepshandelen); en een beroepsdimensie (de praktijk van het werk en de competenties die men zich eigen dient te maken). De ontwikkeling van deze professionele identiteit veronderstelt het internaliseren van een samenhangend geheel van kennis, vaardigheden en attitude. Internaliseren betekent hier vooral, dat deze samenhang van kennis, vaardigheden en attitude, passend moeten zijn bij de persoon, bij de emoties en zingeving. In het vormgeven van het beroepsmatig handelen en het verantwoorden daarvan wordt deze professionaliteit zichtbaar. Het invullen van de attitudeschaal is een hulpmiddel dat helpt een beeld te krijgen, van de voor de professionaliteit van het werk belangrijke attitude-aspecten. Deze aspecten hebben bij SPH te maken met bejegening, leren en ontwikkelen, samenwerken en een ludische grondhouding.

SPH kent de toepassing van creatieve vakken en middelen. Studenten krijgen begeleiding bij het leren toepassen van creativiteit en de creatieve media in de dagelijkse beroepspraktijk. Door training ontwikkelen en verwerven studenten een min of meer vastliggend repertoire aan beroepsvaardigheden. Hieruit putten studenten bij het werken met cliënten.

In het laatste jaar van de opleiding SPH schrijven studenten een paper. Studenten moeten daarin laten zien dat zij een onderbouwde, doorleefde professionele identiteit en visie hebben. Deze visie wordt onderbouwd met persoonlijke reflecties op ervaringen, onderliggende morele afwegingen en keuzes, reflecties op de creatieve grondhouding, op theoretische, methodische

en ludische beroepsconcepten en tot slot reflecties op de mogelijke betekenis, rol en waarde van het SPH-beroep in de huidige maatschappelijke realiteit. Als afsluiting dient de student conclusies te trekken met betrekking tot de eigen identiteit als hulpverlener.

3 Leren van 'respectvolle bejegening' (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

Niveau 1

Om contact te kunnen leggen moeten studenten vaardigheden oefenen die nodig zijn voor het voeren van een gesprek. Bij SPH wordt gewerkt en geleerd vanuit de gedachte dat bij de begeleiding en ondersteuning van cliënten de inzet van kunstzinnige, sportieve en arbeidsmatige media en de inzet van spel een meerwaarde vormen. Studenten leren zich inleven in fictieve cliënten door middel van rollenspelen. In de lessen *Methodisch hulpverleners* komen studenten in aanraking met het leggen van contact door onder andere een bel- en bezoekplan op te stellen met betrekking tot een gezin in een hulpverleningssituatie (hoe maak je contact? hoe toon je respect? hoe stel je het gezin op zijn gemak?), door gebruik te maken van cliëntparticipatie, door contact te maken volgens de presentiebenadering en door te proberen stigmatisering tegen te gaan. Aan de hand van eigen ervaringen met hulpverleners, één waar je met een positief gevoel op terugkijkt en één waar je met een negatief gevoel op terugkijkt, wordt gereflecteerd op het thema 'respectvolle bejegening'.

Niveau 2

Cliëntparticipatie is een thema dat op niveau 2 verder wordt uitgediept. Theoretische basis hierbij wordt gelegd in onder andere de 'presentiebenadering' (zie *Casemanagement en Signaleren en actie ondernemen*). Volgens deze benadering wordt door aandachtige betrokkenheid bij de ander getoond dat de ander hem interesseert en dat de hulpverlener bereid is de cliënt tot steun te zijn. Dialoog is hierbij het middel. Op niveau 2 krijgen studenten ook een *Training gespreksvaardigheden*. In deze training passeren thema's als empathie, directheid, geweldloze communicatie en betrokkenheid de revue. Studenten observeren elkaar: hoe was de houding van de hulpverlener? Open, vraaggericht, respectvol, gericht op mogelijkheden of beperkingen? Echt? Waaruit bleek empathisch vermogen? Werd er actief geluisterd? Uit beoordelingsformulieren van de stagehandleiding bleek dat studenten ook tijdens de stage (dagdeelstage van 40 weken) beoordeeld worden op houdingsaspecten: toont de student respect in de omgang met cliënten, is de student zorgvuldig in de omgang, is de student flexibel en assertief in het contact naar cliënten en collega's? Zoekt de student actief naar mogelijkheden om een dialoog aan te gaan met de cliënt en heeft de student laten zien betrouwbaar te zijn in de samenwerking door afspraken na te komen en er een open communicatie op na te houden?

Niveau 3

Op niveau 3 lopen studenten een jaarstage van tien maanden. Daarnaast voeren studenten in het 4^e jaar als afstudeeropdracht een project uit in opdracht van het werkveld. De bij punt

twee genoemde attitudeschaal speelt ook een rol van betekenis voor het thema ‘respectvolle bejegening’. Werken met de attitudeschaal biedt de mogelijkheid om de eigen professionele attitude in kaart te brengen en deze verder te ontwikkelen. Het biedt een basis voor gesprek met de praktijkbegeleider, studieloopbaanbegeleider, supervisor en medestudenten. Van studenten op niveau 3 wordt verwacht dat zij oog hebben voor de ander en de ander met respect benaderen; dat zij transparant zijn in hun handelen; dat zij zich empathisch opstellen; dat zij zorgvuldig omgaan met de privacy van anderen, dat zij open zijn in de communicatie met anderen en dat zij persoonlijke en relationele kwaliteiten inzetten bij het handelen.

4 Leren ‘vraaggericht werken’ (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

Niveau 1

Uit bestudering van *Methodisch hulpverleners: doelen formuleren en plan van aanpak ontwerpen* en van *Methodisch hulpverleners: plan uitvoeren en evalueren* blijkt dat de SPH student al op niveau 1 leert dat cliëntparticipatie en rehabilitatie een van de gangbare waarden en normen zijn van het beroep SPH. Tijdens de lessen in de *Vaardighedenlijn* wordt aandacht besteed aan vraaggericht werken door middel van het spelen van rollenspelen. Daarna wordt er gereflecteerd en feedback gegeven met behulp van de volgende vragen: wat is kenmerkend aan vraaggericht werken? Wat doe je als hulpverlener anders als je vraaggericht werkt? In hoeverre werk je al vraaggericht? Zitten er ook nadelen aan vraaggericht werken? Wanneer is vraaggericht werken af te raden?

Niveau 2

Op niveau 2 komt tijdens het vak *Methodisch ontwerpen* cliëntgericht werken aan de orde; studenten leren welk doel of welke doelen een cliënt(engroep) wil bereiken en op welke termijn de cliënt(engroep) dit wil of kan realiseren. Bij ‘vraaggericht werken’ is het van belang dat studenten leren dat samenwerken met de cliënt belangrijk is om doelen te bereiken. In de training *Gespreksvaardigheden* leren studenten de dialoog aangaan en leren zij doorvragen.

Niveau 3

Op niveau 3 worden studenten aan de hand van de attitudeschaal beoordeeld op de volgende vragen: hanteren zij de dialoog, leveren zij waar mogelijk een actieve bijdrage aan het bereiken van een gezamenlijk resultaat (samenwerken), maken zij een bewuste afweging tussen het groepsbelang, het belang van de ander en het eigen belang? Ook tijdens de stage worden studenten beoordeeld op het aannemen van een cliëntgerichte houding, het onderhouden van een professionele relatie met cliënten en het nemen van verantwoordelijkheid voor de doelgroep (bron: *Stagebeoordelingsformulieren*).

5 Aandacht voor 'ervaringsgericht leren' (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

Niveau 1

Bij de onderwijseenheid *Signaleren en actie ondernemen* ontwikkelen studenten een gevoeligheid voor het opvangen van signalen. Studenten gaan een aantal cliënten interviewen die te maken hebben met het door de student uitgekozen signaal. Op deze manier krijgen studenten, naast hun stage, de gelegenheid kennis te maken met de doelgroep.

Niveau 2

Bij het vak *Methodisch uitvoeren en evalueren* leren studenten het hulpverleningsplan in de praktijk uitvoeren en evalueren. Tijdens deze onderwijseenheid vindt een themaochtend plaats waarbij studenten de kans krijgen cliënten te ontmoeten en spreken. Ook de stage biedt studenten de kans te onderzoeken in hoeverre zij affiniteit hebben met de doelgroep en het vak SPH (bron: *Stagehandleiding*).

Niveau 3

Op niveau 3 staat het *Werken aan professionalisering* centraal. Onderdeel hierbij is dat de student samen met (een) cliënt(en) op zoek gaat naar een vorm om de stage-instelling te presenteren. Bijvoorbeeld door middel van een videoclip, fotoreportage, stripverhaal of getekend dagboek. Vervolgens wordt gereflecteerd op de vraag: welke informatie levert deze visueel op?

6 Leren 'conceptueel denken' (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

Niveau 1

Op niveau 1 krijgen studenten theoretische en methodische concepten aangereikt die zij zich eigen moeten maken (onder andere armenzorg, disciplineren, dwang/drang, eigen kracht, normatieve professionaliteit, sociale zekerheid, terughoudendheid, verzorgingsstaat, volkshuizen en zorgwekkende zorgmijders), die nodig zijn om complexe problemen te hanteren. Ook krijgt de student de opdracht om de methoden die op de stage worden gebruikt theoretisch te onderbouwen (zie *Methodisch hulpverleners: praktijkleren*).

Niveau 2

Studenten dienen op niveau 2 te laten zien dat zij relevante informatie hebben verzameld, en dat zij in de communicatie en in de verslaglegging kunnen aantonen in staat te zijn theoretische concepten aan de praktijk te koppelen (bijvoorbeeld bij *Signaleren en actie ondernemen* en de lessen *Integrale opdracht*). De student wordt met andere woorden uitgedaagd om met begrippen uit de theorie transfers te maken naar andere doelgroepen, beroepssituaties of problematiek. Door het volgen van hoorcolleges en het verwerken van hoorcollegestof leert de student bijvoorbeeld juridische of psychopathologische aspecten van een casus te benoemen. In de opdracht 'Persoonlijk manifest' (zie punt 1) gaat de student de

eigen visie op hulpverlening, de eigen mensvisie en het eigen zelfbeeld na. Doel hiervan is dat de student kritisch en overstijgend naar het eigen vakgebied leert kijken.

Niveau 3

Uit analyse van het lesaanbod op niveau 3 blijkt dat studenten hoorcolleges krijgen aangeboden om verdieping aan te brengen in theoretische achtergrond en onderbouwing van reeds behandelde lesstof (onder andere bij *Werken aan professionalisering, Leiding en begeleiding geven* en *Onderzoek en innovatie*). Ook nieuwe concepten komen aan de orde zoals een inleiding op de diversiteit van observatiemethoden, tools en technieken die bruikbaar kunnen zijn bij het maken van een observatieanalyse, een college over effectmeting en meetinstrumenten en een hoorcollege over het begrip 'kwaliteit'. Wanneer heeft iets kwaliteit? Wat betekent 'kwaliteit' eigenlijk? Naast de meer filosofische benadering van het begrip 'kwaliteit' is er vooral aandacht voor de toepassing van het begrip kwaliteit (bij het vak *Onderzoek en innovatie*). Hoe leg je kwaliteit vast? Hoe meet je kwaliteit? Studenten moeten op niveau 3 laten zien dat ze in staat zijn situaties, problemen, ideeën en opvattingen vanuit meerdere perspectieven te bekijken.

7 Geven en ontvangen van feedback (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

Niveau 1

Het geven van onderlinge feedback is een veel toegepaste activiteit en komt nagenoeg bij alle door ons geanalyseerde documenten terug. Er wordt onder andere feedback gegeven op het lerend vermogen, luistergedrag, samenwerken, mening geven, leiding nemen, reflectie en inventiviteit.

Niveau 2

Ook op niveau 2 krijgt het geven en ontvangen van feedback een prominente plek, zowel op de opleiding met betrekking tot leerdoelen van de student (feedback op rollenspelen, handelingsplan, verantwoordingsverslag, presentaties, sollicitatiebrief etc.) als op de stageplaats.

Voor de middenevaluatie van de stage schrijft de student een verslag. Hierin is opgenomen: de ervaringen tot nu toe op de stage met de doelgroep, de ervaringen met betrekking tot de samenwerking met anderen, zicht op de ontwikkeling in het licht van de beoordelingscriteria, een nauwkeurige evaluatie van het Persoonlijk Ontwikkel Plan waarin concreet ervaringen en behaalde resultaten beschreven worden en een nieuw Persoonlijk Ontwikkel Plan met betrekking tot de stage voor het komende semester. Feedback kan na de middenevaluatie op de praktijkplek verwerkt worden.

Van studenten op niveau 2 wordt gevraagd dat zij zich op de stageplek lerend opstellen, dat zij vragen stellen en feedback vragen en dat zij in staat zijn de feedback van de stagebegeleider, praktijkbegeleider, studieloopbaanbegeleider te ontvangen en vertalen in nieuw gedrag (bron: *Stagehandleiding*). Ook moeten zij in staat zijn tot het geven van feedback op een opbouwende wijze. Tot slot moeten zij kunnen laten zien dat ze open staan voor feedback en de rol in de samenwerking kunnen bespreken en bijstellen.

Niveau 3

Op niveau 3 loopt de student tien maanden stage. Het geven en ontvangen van feedback vindt voor een groot deel plaats op de stageplaats. Op niveau 3 begeleiden studenten een 2^e jaars student bij hun stage. Zij leren deze student persoonlijke en specifieke feedback geven en zij voeren met deze student voortgangs- en functioneringsgesprekken.

Tijdens het werken aan de beroepstaken vindt op de opleiding en in de praktijk voortdurende toetsing plaats door docenten en medestudenten. Deze toetsing levert de student feedback op (*peerevaluatie*) zodat indien nodig doelen kunnen worden bijgesteld.

8 Meten en beoordelen van ontwikkeling (bij overgang naar praktijk)

Zie MWD.

9 Samenwerken opleiding en praktijk (bij overgang naar praktijk)

Niveau 1

Samenwerken opleiding en praktijk is op niveau 1 door ons op basis van de bestudeerde documenten (zie bijlage I) niet expliciet aangetoond in de curricula.

Niveau 2

Op niveau 2 is er sprake van nauwe samenwerking tussen de praktijkbegeleider (van de stage instelling), de stagebegeleider (een 4^e jaars student van de opleiding) en de studieloopbaanbegeleider over de voortgang tijdens de stage (zie *Stagehandleiding*).

Niveau 3

Uit bestudering van het *Stagewerkboek* blijkt dat bij de opleiding SPH drie praktijkbegeleiders-bijeenkomsten worden georganiseerd. Tijdens deze bijeenkomsten staat het gesprek over de afstemming tussen opleiding en praktijk, de wederzijdse bijdragen aan het leren van de studenten, de inrichting van het onderwijs en nieuwe ontwikkelingen centraal. Daarnaast maken de praktijkbegeleiders van de gelegenheid gebruik om tijdens deze bijeenkomsten onderlinge ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren.

10 Rol van praktijkbegeleiders (bij overgang naar praktijk)

Niveau 1

Aandacht voor de rol van praktijkbegeleiders is op niveau 1 door ons op basis van de bestudeerde documenten (zie bijlage I) niet expliciet aangetoond in de curricula.

Niveau 2

Op niveau 2 staan in de *Stagehandleiding* de taken en verantwoordelijkheden van de praktijkbegeleider expliciet vermeld: de praktijkbegeleider dient vooral in de beginfase wekelijks contact te hebben met de stagiair. In dit begeleidingsgesprek is er aandacht

voor uitwisseling over hoe het gaat, het stellen van vragen, het geven van feedback en het inbrengen van ‘probleemsituaties’. Overige taken van de praktijkbegeleider zijn het bieden van een veilig klimaat waarin de stagiair kan ‘oefenen’, het geven van voorbeeldgedrag, het af en toe aanwezig zijn bij de uitvoering van een activiteit, het regelmatig geven van feedback, het stimuleren van de stagiair om met vragen te komen over de doelgroep, het geven van ondersteuning bij de deelopdrachten zoals de observatieanalyse opdracht en het handelingsplan, het beoordelen van de stage aan de hand van de begeleidingsbijeenkomsten, het bezoek van de stagebegeleider en het eindverslag van de stage.

Daarnaast begeleidt de stagebegeleider (4^e jaarsstudent) en de studieloopbaanbegeleider (die de stagebegeleiding van de student overneemt na een half jaar) de student bij zijn stage periode.

Niveau 3

De praktijkbegeleider beoordeelt of student startbekwaam is (bron: *Stagewerkboek*).

11 Voorbereiden op de praktijk (bij overgang naar praktijk)

Niveau 1

Voorbereid worden op de praktijk neemt op niveau 1 verschillende vormen aan. In de eerste week krijgen studenten bij *Methodisch ontwerpen: contact maken en analyseren* en *Methodisch ontwerpen: doelen formuleren en plan van aanpak ontwerpen* een werkveldoriëntatie in de vorm van gastcolleges om zicht te krijgen op het brede werkveld van SPH. Daarnaast worden studenten op niveau 1 ook gevoelig gemaakt voor omgevingspsychologie (welke kleuren worden op de afdeling gebruikt, welke regels gelden er? Welke normen, waarden, gewoonten, cultuurverschillen). De student krijgt de opdracht een afdeling te ontwerpen. Ook onderzoekt de student bij *Signaleren en actie ondernemen* hoe er in zijn stage-instelling omgegaan wordt met signalen die door medewerkers worden opgevangen; is er een ideeënbus of is er binnen teamvergaderingen aandacht voor signalen die medewerkers op pikken?

Niveau 2

Op niveau 2 leren studenten praktijksituaties simuleren, ze moeten bijvoorbeeld rollenspelen uitvoeren waarbij ze een multidisciplinair overleg nabootsen, en waarbij ze zich moeten inleven in verschillende disciplines. Een andere opdracht op niveau 2 is dat de student een preventieve maatregel ontwerpt die past bij zijn of haar praktijkplaats. De instelling waarbij het praktijkonderzoek is uitgevoerd is gebaat bij de uitkomsten van het onderzoek. De student krijgt de opdracht tijdig initiatief te nemen om de instelling te laten weten dat hij of zij de resultaten graag met hen wil delen. De student draagt op deze manier bij aan de ontwikkeling van het beroep (zie *Casemanagement* en *Signaleren en actie ondernemen*).

Niveau 3

In supervisie is het teamfunctioneren van de student in samenhang met de organisatie waarin hij of zij werkt punt van aandacht. Daarnaast krijgt de student op niveau 3 ondersteuning bij het uitoefenen van de beroepstaken bij *Werken aan professionalisering*. Iedere student maakt een persoonlijk leerplan waarin hij aangeeft hoe en wanneer hij aan de beroepstaken gaat werken, afgestemd op de mogelijkheden die de praktijkplek te bieden heeft. De student doet eveneens een onderzoek naar de visie van de instelling met betrekking tot de hulpverlening en wat de instelling, vanuit deze visie, beoogt (de missie). Ook wordt nagegaan wat de student van deze visie en deze missie in de dagelijkse praktijk, vooral in de omgang en bejegening van cliënten, herkent.

12 Schrijven van ‘menslievende rapportages’ (bij overgang naar praktijk)

Niveau 1

Aandacht voor schrijven van ‘menslievende rapportages’ is op niveau 1 door ons op basis van de bestudeerde documenten (zie bijlage I) niet expliciet aangetoond in de curricula.

Niveau 2

Studenten leren op niveau 2 dat ‘taal’ bij verslaglegging heel belangrijk is. De rapportages zijn gedrukt. Sommige rapporten gaan lang mee. Ze worden gekopieerd en verhuizen van de ene instelling naar de andere. Studenten leren zich voorstellen dat er over hen wordt geschreven; “over jou, je buien, je vaardigheden, je emoties, je tekortkomingen, je liefdesleven en andere persoonlijke gebeurtenissen” (bron *Methodisch hulpverleners: observeren en analyseren*). Studenten leren dat het heel belangrijk is *wat* er opgeschreven wordt en *hoe* dat opgeschreven wordt.

Niveau 3

Aandacht voor schrijven van ‘menslievende rapportages’ is op niveau 3 door ons op basis van de bestudeerde documenten (zie bijlage I) niet expliciet aangetoond in de curricula.

3.3 Pedagogiek (PED/HBO)

Tabel 4 Aspecten van trainingsprogramma's van belang voor het ontwikkelen van een menslievende houding opgenomen in curriculum van PED

ASPECTEN	NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3
Aanvang/voorafgaand opleiding			
1 Aansluiten bij motivatie	X	X	X
Tijdens ba/ma fase opleiding			
2 Reflecteren op ontwikkeling	X	X	X
3 Respectvolle bejegening	X	X	X
4 Vraaggericht werken	X	X	X
5 Ervaringsgericht leren	X	X	X
6 Conceptueel denken	X	X	X
7 Feedback geven/ontvangen	X	X	X
Bij overgang naar praktijk			
8 Meten/beoordelen ontwikkeling	X	X	X
9 Samenwerken opleiding/praktijk	X	X	X
10 Rol praktijkbegeleiders	X		
11 Voorbereiden op praktijk	X	X	X
12 Menslievend rapporteren		X	

Voor een beknopte uitleg van ieder hierboven genoemd aspect (op basis van de resultaten van eerder onderzoek) verwijzen we naar MWD.

1 Aansluiten bij oorspronkelijke motivatie (aanvang/voorafgaand aan opleiding)

Niveau 1

Op niveau 1 worden studenten gestimuleerd na te denken over hun eigen opvoeding; hoe heeft dit hun persoonlijke opvattingen over opvoeding beïnvloed? Ook leren studenten hun eigen referentiekader kennen; hoe bekijkt de student de wereld, welke veronderstellingen heeft de student en waar worden deze door bepaald? In hoeverre speelt dit referentiekader een rol in het functioneren als pedagoog in opleiding? Voor het ontwikkelen en uitvoeren van spelactiviteiten voor verschillende leeftijdsgroepen moeten studenten op zoek naar hun eigen spelplezier (zie onder andere *Opvoedingsondersteuning* en *Orthopedagogische hulpverlening*).

Niveau 2

Op niveau 2 wordt op meerdere manieren een verbinding gemaakt met eigen drijfveren en met het eigen bestaan. Zo gaan studenten naar aanleiding van een opdracht hun pedagogische vooronderstellingen op grond van filosofische denkkaders verwoorden, onderbouwen en rechtvaardigen. In het vak *Interculturele communicatieanalyse* (TOPOI analysemodel) maar ook in het vak *Contextueel werken en seksespecifiek werken* wordt op zoek gegaan naar de eigen drijfveren, beweegredenen, manieren van waarnemen, achterliggende visies en overtuigingen, maar ook naar die van anderen.

Niveau 3

Op niveau 3 kunnen studenten kiezen voor een minor, een keuzevak van zes maanden. De minor *Zorg voor mensen met een verstandelijke beperking* wordt aangeboden vanuit de opleiding Pedagogiek. Binnen deze minor leren studenten hoe zij mensen met een verstandelijke beperking, van verschillende leeftijden en niveaus, op een dusdanige manier kunnen begeleiden en ondersteunen dat ze zo goed en zelfstandig mogelijk vorm kunnen geven aan hun eigen leven. Bij aanvang van de minor wordt uitgebreid stilgestaan bij de vraag waarom studenten voor deze minor hebben gekozen; hoe omschrijven zij hun affiniteit met de doelgroep?

2 Reflecteren op de eigen ontwikkeling (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

Niveau 1

Op niveau 1 kunnen bij de opleiding PED twee vormen van reflecteren op de eigen ontwikkeling worden onderscheiden, die in alle door ons bestudeerde documenten terugkomen. De eerste is het schrijven van reflectieverslagen en bijhouden van logboeken. Hierin kan worden opgenomen wat studenten willen bereiken, waar ze tevreden over zijn en wat ze de volgende keer anders zouden doen (sterkte/zwakte analyse). Studenten worden ook aangemoedigd de stage-ervaringen op te schrijven in een logboek; dit helpt om later een verbindend verhaal te maken voor het portfolio (en daarmee te verwijzen naar competenties). Op niveau 1 wordt van studenten verwacht dat zij kritisch kunnen kijken naar het eigen handelen en naar dat van anderen, dat zij zich bewust zijn van hun manier van communiceren en dat zij hun eigen sociale vaardigheden kunnen beoordelen.

De tweede vorm van reflecteren op de eigen ontwikkeling is het aanbieden van leerpractica: rollenspelen om bijvoorbeeld intake en adviesgesprekken te oefenen, aan de hand van DVD opnamen terugblikken op het eigen handelen, oefenen van de Socratische dialoog etc. Op basis van gekregen feedback formuleert de student eigen leerdoelen.

Niveau 2

De twee onderscheiden vormen van reflecteren op de eigen ontwikkeling op niveau 1 worden eveneens onderscheiden op niveau 2. Studenten reflecteren op het eigen handelen in de praktijk door het schrijven van verslagen waarbij weergegeven wordt wat kenmerkend is voor de eigen

specifieke manier van pedagogisch handelen en denken. Studenten dienen zich op niveau 2 bewust te zijn van de eigen communicatieve vaardigheden en houdingsaspecten. Ook moeten zij een inschatting kunnen maken hoe deze vaardigheden te versterken.

Daarnaast worden ook tal van leerpractica aangeboden waarop vervolgens gereflecteerd wordt.

Het inlevingsvermogen van studenten wordt op niveau 2 gestimuleerd door studenten de vraag te stellen: stel dat je geen pedagoog bent, maar een cliënt op je praktijkplek. Wat zou je morgen willen veranderen? (Zie *Orthopedagogische hulpverlening B*).

Tot slot staat reflectie op de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking centraal op niveau 2. Studenten wordt gevraagd na te denken over het beeld dat ze hebben van mensen met verstandelijke beperkingen. Daarnaast maken zij kennis met dilemma's die spelen in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking (zoals normen en waarden van de cliënt versus professionele zienswijze; betrokkenheid versus distantie; individueel belang versus groepsbelang; belangen van cliënt versus belangen van organisatie, vasthouden aan begeleidingsplan versus flexibel omgaan met de veranderde cliëntvraag).

Niveau 3

Om reflectie op de eigen ontwikkeling te bevorderen hebben sommige werkgroepbijeenkomsten op niveau 3 een intervisieachtig karakter, bij de onderwijseenheid *Professioneel opvoeden* bijvoorbeeld. De werkgroepbijeenkomsten kunnen bestaan uit gesprekken, dialogen, uitwisseling van ervaringen, reflecties, minipresentaties, gastcolleges en uitwisseling van theoretische kennis. Voor alle beroepsproducten geldt dat de student zelf kan aangeven wat goed en minder goed gaat bij de uitvoering van de beroepsproducten. De student wordt eveneens in staat geacht zijn eigen aandeel in de interactie met een cliënt te beschrijven.

In de minor *Zorg voor mensen met een verstandelijke beperking* komt ook reflectie op de eigen ontwikkeling aan bod door de vraag aan de orde te stellen wat de rol van studenten en beginnende beroepsbeoefenaren kan zijn om de kwaliteit van leven van mensen met een verstandelijke beperking te vergroten.

3 Leren van 'respectvolle bejegening' (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

Niveau 1

Studenten worden op niveau 1 door de stagebegeleider beoordeeld op hun beroepshouding: zijn zij empathisch, hebben zij een open, respectvolle houding, wordt er actief geluisterd, hebben studenten oog voor de behoeften van de cliënt, maken zij oogcontact, vallen er stiltes?

In communicatievakken maken studenten zich gesprekstechnieken eigen om op een respectvolle wijze in contact te gaan met kinderen, maar ook met ouders en/of opvoeders. Van belang hierbij is het aansluiten op de beleavingswereld en aanpassen van het communicatieniveau op de verschillende leeftijdsniveaus en achtergronden. Ook leren studenten letten op verbale en non-verbale communicatie, zij leren zich bewust zijn van eigen vooroordelen en leren de dialoog aan te gaan; het stimuleren van actieve participatie

van de cliënt en van de samenwerking met de cliënt wordt ontwikkeld op niveau 1 (zie *Ontwikkelingsstimulering* en *Communiceren met kinderen, adolescenten en opvoeders*).

Niveau 2

Op niveau 2 bekwamen studenten zich verder in de 'respectvolle bejegening' van cliënten (kinderen, jeugdigen maar ook beroepsopvoeders). Dat blijkt onder andere uit de onderwijseenheid *Opvoedings- en ontwikkelingsondersteuning*. Respectvol handelen in toonzetting, taalgebruik en werkwijze wordt geoefend aan de hand van voorgeschreven casuïstiek. Studenten leren een sensitieve en responsieve grondhouding aan te nemen en hun communicatie aan te passen aan de persoon.

Niveau 3

Op niveau 3 dient de student te laten zien over een adequate beroepshouding te beschikken. Ook dient de student gesprekstechnieken adequaat toe te passen. In een *Training gespreksvaardigheden* (onder andere bij de *Minor*) worden respectvol, empathisch en motiverend handelen nog verder geoefend. Ook een respectvolle houding ten opzichte van collega's staat centraal op niveau 3.

4 Leren 'vraaggericht werken' (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

Niveau 1

Op niveau 1 maken studenten al kennis met gesprekstechnieken- en vaardigheden om te kunnen achterhalen wat de hulpvraag van cliënten is. Studenten maken zich de volgende vaardigheden eigen: waarnemen en interpreteren, luisteren en toepassen van non-verbaal gedrag. Ook oefent de student in vaardigheden als samenvatten, vragen stellen, concretiseren en vragen naar meningen, uiten van gevoelens, doorvragen naar gevoelens, geven en ontvangen van feedback en assertief reageren. In de beoordeling wordt erop gelet in hoeverre de student doorvraagt bij het vaststellen van het probleemgedrag en achtergrondvariabelen. Past de student de zogenaamde KLUTS toe: kijken, luisteren, uitvragen, toetsen, samenvatten? (zie *Communiceren met adolescenten en opvoeders*).

De verschillende gesprekstechnieken die kunnen worden ingezet om te communiceren met kinderen (taal van 'spelen' eigen maken om de hulpvraag van het kind te ontdekken), met adolescenten en met opvoeders (oriënteren, analyseren van de hulpvraag en het stellen van doelen in dialoog met de cliënt) passeren de revue op niveau 1.

Niveau 2

Bij *Opvoedings- en ontwikkelingsondersteuning* leert de student door het uitvoeren van een groepsgerichte bijeenkomst voor specifieke (beroeps-)opvoeders of jeugdigen, op basis van voorgeschreven casuïstiek de hulpvraag van de cliënt te achterhalen en in samenspraak te werken aan een oplossing volgens de cyclus van het methodisch handelen. Hierbij wordt rekening gehouden met de (on)mogelijkheden en beperkingen van jeugdigen en ouders. De

student leert ook om bij het analyseren van de opvoedingssituatie rekening te houden met de problemen, wensen en verwachtingen van de jongere/opvoeder.

Niveau 3

Op niveau 3 wordt een verdieping aangebracht in het contact maken met de hulpvrager; de samenwerkingsrelatie staat centraal. In dialoog met de hulpvrager worden klachten geanalyseerd en beoordeeld. De student dient interactieve en communicatieve vaardigheden in te zetten om de cliënt te motiveren en activeren (zie *Professioneel opvoeden*).

5 Aandacht voor ‘ervaringsgericht leren’ (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

Niveau 1

Uit de door ons bestudeerde documenten blijkt dat studenten op niveau 1 veel in contact komen met de doelgroep cliënten waarvoor ze worden opgeleid om mee te werken: studenten moeten een ouderbijeenkomst organiseren en ze oefenen met acteurs. Op de praktijkplek vinden gesprekken en activiteiten plaats met kinderen, met adolescenten, studenten voeren spelbegeleidingsanalyses uit, spelhandelingsplannen, stimuleringsplannen etc.

Niveau 2

Op niveau 2 maken studenten naast hun stage ook kennis met de praktijk/doelgroep doordat zij observaties (‘handelingsgerichte diagnostiek’) verrichten in een pedagogische beroepssetting. Hierbij staat het observeren van de interactie tussen kind en opvoeder centraal (zie *Opvoedings- en ontwikkelingsondersteuning*).

Niveau 3

Op niveau 3 worden alle beroepsproducten op de praktijkplek uitgevoerd.

Voor de minor *Zorg voor mensen met een verstandelijke beperking* geldt het volgende: om de nodige kennis en vaardigheden te kunnen integreren en toepassen is het de bedoeling dat de student gemiddeld 16 uur in de week werkt in een organisatie die diensten verleend aan mensen met een verstandelijke beperking. In de praktijk kunnen studenten werken aan voorbereidingsopdrachten voor de lessen. Het is van belang dat studenten in direct contact staan met de doelgroep. Daarbij mag verwacht worden dat de student betrokken wordt bij activiteiten op HBO niveau (complexe begeleidingssituaties, oudergesprekken, het mede opzetten van nieuwe diensten en activiteiten en het schrijven en bespreken van ondersteuningsplannen).

6 Leren ‘conceptueel denken’ (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

Niveau 1

Bij de Integrale opdracht worden studenten ondersteund in het integreren van alle leerbronnen (ondersteunend onderwijs, praktijkleren en integrale bijeenkomsten).

Studenten dienen op niveau 1 in staat te zijn een transfer te maken van de theorie naar de praktijk. Enkele voorbeelden: de cyclus van methodisch handelen moet terugkomen in de opdrachten en begeleiding; in een verslag wordt duidelijk hoe de student verschillende aspecten van ontwikkelingsstimulering en praktijk met elkaar verbindt; de student moet een stimuleringsplan kunnen beoordelen op basis van kennis over theorie en praktijk; theoretische concepten rond groepen worden verbonden met observaties uit de praktijk en de adviezen die in het gesprek naar voren komen moeten onderbouwd zijn met theorie.

Niveau 2

Studenten moeten op niveau 2 de vraag/het probleem van cliënten kunnen verhelderen aan de hand van literatuur en theorie, het verkennen van de situatie en het toepassen van gesprekstechnieken. In alle documenten die op niveau 2 door ons geanalyseerd zijn komt dit thema terug. Studenten moeten laten zien dat zij hun eigen deskundigheid kunnen vergroten door gebruik te maken van theorie. Het analyseren van opvoedingssituaties onderbouwen vanuit de theorie is eveneens een vaardigheid die studenten op niveau 2 onder de knie moeten hebben. Daarnaast is het schrijven van samenhangende teksten waarbij studenten theorie en praktijk met elkaar verbinden van belang, evenals het bijstellen van het eigen gedrag op basis van theorie.

Niveau 3

Bij de beroepsproducten die gericht zijn op de uitvoering wordt van studenten op niveau 3 verwacht dat het steeds duidelijk is vanuit welke methodiek de begeleiding is opgezet; de student kan de wijze van uitvoeren van de begeleiding beschrijven en kan onderbouwen vanuit de theorie of dit een effectieve manier is en waarom (zie *Professioneel opvoeden*). Ook bij het analyseren en beoordelen van klachten wordt gebruik gemaakt van vakliteratuur. Op basis van die analyse kan de student doelen formuleren en een effectieve strategie bepalen.

7 Geven en ontvangen van feedback (tijdens ba/ma fase van de opleiding)

Niveau 1

Bij alle opdrachten (samenvatten van opvoedproblemen, analyseren van manieren van samenwerken, cyclus van methodisch handelen, maken van stimuleringsplan, rollenspelen, werken met acteurs etc.) is het de eigen verantwoordelijkheid van de student om feedback te vragen en ontvangen, maar ook om feedback te geven aan medestudenten. Tijdens het praktijkleren krijgt de student feedback van de professionals uit de praktijk.

Niveau 2

Ook op niveau 2 geven studenten elkaar feedback op het pedagogisch handelen en denken en op producten. Tevens ontvangen studenten feedback van docenten, collega's en/of praktijkbegeleiders; studenten verwerken deze feedback in hun reflectie (zie *Opvoedings- en ontwikkelingsondersteuning*, en *Orthopedagogische hulpverlening A en B*).

Niveau 3

Bij de voorbereiding van de beroepstaken die worden uitgevoerd op de praktijkplek wordt gebruik gemaakt van de feedback van medestudenten en de docent van de Integrale opdracht.

8 Meten en beoordelen van ontwikkeling (bij overgang naar praktijk)

Zie MWD.

9 Samenwerken opleiding en praktijk (bij overgang naar praktijk)

Niveau 1

Tijdens het praktijkleren leert de student deel uit maken van een team, initiatief te nemen en samen te werken met collega's en vrijwilligers (*Ontwikkelingsstimulering, Orthopedagogische hulpverlening Spelbegeleiding en Communiceren met kinderen*). Hoe intensief de samenwerking tussen opleiding en praktijk genoemd is kan niet beoordeeld worden op basis van de door ons bestudeerde documenten.

Niveau 2

Op de praktijkplek kunnen vaardigheden worden opgedaan die relevant zijn voor het vervullen van de beroepstaak. Hoe intensief de samenwerking tussen opleiding en praktijk genoemd is kan niet beoordeeld worden op basis van de door ons bestudeerde documenten.

Niveau 3

Het handelingsgedeelte van de beroepsproducten wordt uitgevoerd op de praktijkplek. Voor de studenten die de minor *Zorg voor mensen met een verstandelijke beperking* volgen geldt dat zij een aanspreekpunt nodig hebben binnen de organisatie die bereid is de begeleiding op zich te nemen.

10 Rol van praktijkbegeleiders (bij overgang naar praktijk)

Niveau 1

De praktijkbegeleider is een aanspreekpartner en geeft feedback op het handelen van de student in de praktijk (zie *Ontwikkelingsstimulering*). Hoe de rol van de praktijkbegeleider verder gestalte krijgt kan niet beoordeeld worden op basis van de door ons bestudeerde documenten.

Niveau 2 en 3

Aandacht voor de rol van praktijkbegeleiders is op niveau 2 en 3 door ons op basis van de bestudeerde documenten (zie bijlage I) niet expliciet aangetoond in de curricula.

11 Voorbereiden op de praktijk (bij overgang naar praktijk)

Niveau 1

Op niveau 1 is de voorbereiding vooral gericht op praktijkverkenning, waarbij studenten een aantal eerste opdrachten gaan uitvoeren onder begeleiding van een praktijkbegeleider. Ook verdiepen studenten zich in de sociale kaart van organisaties; hoe werken organisaties met elkaar samen, wat zijn de doorverwijsmogelijkheden etc. Deze onderwerpen komen aan bod bij *Ontwikkelingsstimulering* en *Orthopedagogische hulpverlening*).

Niveau 2

Door het volgen van hoorcolleges (onder andere *Recht of Casemanagement*) krijgen studenten zicht op juridische zaken in praktijkinstellingen en leren studenten wat multidisciplinair werken in instellingen inhoudt (zie onder andere *Casemanagement*).

Niveau 3

Uit analyse van de onderwijseenheid *Professioneel opvoeden* blijkt dat van studenten op niveau 3 wordt verwacht dat ze kennis hebben van de sociale kaart en weten hoe, wanneer en waar naar toe cliënten moeten worden doorverwezen.

Ook dienen studenten voldoende kennis te hebben van de verschillende disciplines werkzaam in de praktijkinstelling. Zij moeten de taken, verantwoordelijkheden en positie van de diverse disciplines kunnen beschrijven en dienen te weten waarmee rekening gehouden moet worden bij de bespreking van behandelplannen en de coördinatie van de uitvoering.

12 Schrijven van 'menslievende rapportages' (bij overgang naar praktijk)

Niveau 1

Aandacht voor schrijven van 'menslievende rapportages' is op niveau 1 door ons op basis van de bestudeerde documenten (zie bijlage I) niet expliciet aangetoond in de curricula.

Niveau 2

Op niveau 2 voeren studenten een observatie uit ten behoeve van een (hulp)vraag uit de pedagogische praktijk, zij rapporteren hierover en schrijven een rapportage over de observatie. Van belang is dat de rapportage helder, duidelijk en prettig leesbaar is. Daarnaast moet deze geschreven worden met respect voor de cliënt (Zie *Opvoedings- en ontwikkelingsondersteuning*).

Niveau 3

Aandacht voor schrijven van 'menslievende rapportages' is op niveau 3 door ons op basis van de bestudeerde documenten (zie bijlage I) niet expliciet aangetoond in de curricula.

3.4 Maatschappelijke zorg (MZ/ROC)

Tabel 5 Aspecten van trainingsprogramma's van belang voor het ontwikkelen van een menslievende houding opgenomen in curriculum van MZ

ASPECTEN	NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3
Aanvang/voorafgaand opleiding			
1 Aansluiten bij motivatie	X		
Tijdens opleiding			
2 Reflecteren op ontwikkeling	X	X	X
3 Respectvolle bejegening	X	X	X
4 Vraaggericht werken	X	X	X
5 Ervaringsgericht leren	X	X	X
6 Conceptueel denken	X	X	X
7 Feedback geven/ontvangen	X	X	X
Bij overgang naar praktijk			
8 Meten/beoordelen ontwikkeling	X	X	X
9 Samenwerken opleiding/praktijk	X	X	X
10 Rol praktijkbegeleiders	X	X	X
11 Voorbereiden op praktijk	X	X	X
12 Menslievend rapporteren	X	X	X

Voor een beknopte uitleg van ieder hierboven genoemd aspect (op basis van de resultaten van eerder onderzoek) verwijzen we naar MWD.

1 Aansluiten bij oorspronkelijke motivatie (aanvang/voorafgaand aan opleiding)

Leerjaar 1

Studenten die zich aanmelden voor de opleiding MZ hebben een VMBO-opleiding achter de rug en gaan studeren op niveau 3 of 4. Bij de intake en in het doorstroomdossier (hiermee komt de student van het VMBO naar het ROC) wordt gevraagd naar de motivatie voor opleiding en beroep. In de loopbaangesprekken wordt daarop doorgevraagd. Tijdens de introductieperiode wordt in gegaan op motivatie door te werken aan leerprestaties zoals de professionele ontwikkeling en ontwikkeling van het beroepsbeeld. Daarnaast maken studenten in leerjaar 1 kennis met de verschillende doelgroepen door middel van theorie, filmpjes en gesprekken met mensen uit het werkveld.

Veel studenten weten nog niet wat ze te bieden hebben, kennen hun eigen kwaliteiten nog

niet en zijn erg zelfgericht. ‘Motivatie’ is voor studenten over het algemeen genomen moeilijk te verwoorden. Het zit nog veel in het onbewuste, ze zoeken naar zichzelf en naar dat wat ze willen. Ook is er niet of nauwelijks een beroepsbeeld bij beginnende studenten.

Leerjaar 2-4

‘Aansluiten bij oorspronkelijke motivatie’ kon in leerjaar 2-4 op basis van de bestudeerde documenten (zie bijlage I) niet expliciet worden aangetoond in de curricula.

2 Reflectie op de eigen ontwikkeling (tijdens de opleiding)

Leerjaar 1/2

Binnen de opleiding MZ vindt reflectie op de eigen ontwikkeling op een aantal manieren plaats.

De hele opleiding door krijgen studenten opdrachtbegeleiding en methodische werkbegeleiding. Hierin wordt een koppeling gemaakt tussen de beroepsuitoefening en de wijze waarop studenten in dat beroep staan. De student schrijft naar aanleiding van beroepsprestaties een reflectieverslag en aan het eind van iedere fase een verantwoordingsverslag. Ook wordt van studenten verwacht dat zij een POP (Persoonlijk Ontwikkel Plan) en een PAP (Persoonlijk Activiteiten Plan) schrijven voordat ze een start maken met het werken aan beroepsprestaties. Het PAP is een stappenplan waarmee studenten beschrijven hoe ze de leerdoelen in het POP willen bereiken. Studenten beschrijven en reflecteren op hun ontwikkeling in een portfolio (gehele studie); reflecteren en zich schriftelijk uitdrukken is voor met name BOL studenten erg lastig. De studieloopbaanbegeleider helpt de student bij het reflecteren op beroepshouding en leerprestaties.

Het ontwikkelen van een basishouding is een belangrijk aandachtspunt waarmee een start wordt gemaakt in leerjaar 1 en dat gedurende de gehele opleiding van belang blijft. Hieraan wordt gewerkt bijvoorbeeld tijdens de zogenaamde ‘zelfbeeld-presentatie’ maar ook tijdens het beschrijven van het socialisatieproces. Daarin zijn ook genoemd welke kwaliteiten en valkuilen studenten hebben en wat eventuele leervragen en leerdoelen zijn. Studenten schrijven ieder half jaar een reflectie verslag over de schoolprestaties en hun beroepshouding. De methodische werkbegeleiding en intervisie zijn eveneens momenten om te reflecteren op de ontwikkeling van de basishouding.

Ook de morele reflectie heeft een rol van betekenis in leerjaar 1: welke waarden en normen hebben studenten in hun opvoeding meegekregen en hoe gaan zij om met ethische vraagstukken? Welke rol kan de beroepscode hierbij spelen?

Binnen de opleiding MZ (niet alleen leerjaar 1 maar ook 2 t/m 4) wordt tot slot veel gewerkt met leerpractica in de vorm van rollenspelen, simulatie, filmfragmenten etc. Daarnaast maken studenten zelf een DVD om te laten zien hoe ze cliënten coachen en hoe ze een vertrouwensrelatie opbouwen.

Leerjaar 3/4

In de *Training maak je droom waar* coachen studenten elkaar bij het waarmaken van een droom, in de *Training out of the box* leren studenten creatief te denken. Tot slot krijgen studenten in leerjaar 3 een *Training conflictbantering en onderhandelen*.

Methodische werkbegeleiding gaat aan het eind van de opleiding over in intervisie en supervisie (leerjaar 4, niveau 4), waarbij studenten verschillende gespreksmodellen leren toepassen. Hierbij komt ook aan bod wie of wat voor studenten bepalend is/zijn geweest voor hun beeld van goede (of slechte) zorg. Ethische reflectie op het handelen komt in het 3^e en 4^e jaar van de opleiding MZ expliciet aan bod in het project *Zingeving en casuïstiek rondom ethische dilemma's*.

3 Leren van 'respectvolle bejegening' (tijdens de opleiding)*Leerjaar 1*

'Bejegening' staat centraal in de lessen, zeker als het gaat om de methodische lessen en het bespreken van de doelgroepen (zie 'Methode' voor een overzicht van deze doelgroepen). Door kennis en inzicht te krijgen in de verschillende doelgroepen, door films te laten zien en rollenspelen uit te voeren, oefenen studenten met het kijken naar cliënten. De docent heeft hier een voorbeeldfunctie. Soms gebeurt dit impliciet, soms expliciet. Studenten leren in leerjaar 1 om te communiceren tijdens zorgsituaties ('de cliënt is meer dan een object om te wassen').

Leerjaar 2

In leerjaar 2 krijgt het thema 'respectvolle bejegening' concreet vorm in de *Training cliënt in beeld*. Tijdens deze training wordt uitgebreid stilgestaan bij het verhelderen van wensen, behoeftes en verwachtingen van cliënten.

Leerjaar 3/4

Tijdens de lessen *Ethisch omgaan met cliënten* is er ook aandacht voor 'respectvolle bejegening'. Studenten nemen casussen mee uit het werkveld en de gekozen dilemma's worden voorgelegd en besproken om zo genuanceerd met problemen en keuzes te leren omgaan. Ook speelt respect een belangrijke rol tijdens de lessen. Als een student niet respectvol met een mede student omgaat, wordt de les gestopt en wordt samen met de groep gekeken naar een geschikte omgang met dit probleem. Er wordt niet aan voorbij gegaan.

4 Leren 'vraaggericht werken' (tijdens de opleiding)*Leerjaar 1*

Uitgangspunt bij 'leren vraaggericht te werken' is dat school de praktijk volgt: vraaggericht werken is een belangrijke ontwikkeling van de laatste jaren. Tijdens de opleiding MZ wordt veel geoefend met hulpvragen en het stellen van doelen. Telkens wordt hierbij benadrukt dat de cliënt de regie heeft, dat de student met de cliënt dient samen te werken en dat het doel van

begeleiden blijft de cliënt zelfredzaam en zelfstandig te maken. In leerjaar 1 hebben studenten erg de neiging te helpen, dat geeft ook vertrouwen en een goed gevoel.

Leerjaar 2 en 3

Studenten zien pas in het 2^e en 3^e jaar steeds beter in dat van hen gevraagd wordt te werken ‘met de handen op de rug’. In de praktijk maken zij zeer verschillende hulpverleners mee, sommigen die zeer vraaggericht werken, anderen die dit zelf ook nog niet doen. In leerjaar 2 en 3 wordt expliciet ingezoomd op de mogelijkheden van de cliënt. Hierbij wordt uitgegaan van een holistische visie met mogelijkheden voor iedere cliënt om, zij het aangepast, te integreren en te normaliseren. De vraag die studenten leren stellen is steeds: wat kan de cliënt nog wel? Studenten zijn veelal geneigd te helpen: ‘ik ben toch hulpverlener?’

Leerjaar 3 en 4

De ‘vraag achter de vraag’ leren stellen is vaak ingewikkeld, zeker voor niveau 3 studenten, die praktisch denken. Pas in de laatste twee leerjaren wordt het voor studenten mogelijk om te verdiepen, al is dat mondjesmaat. Studenten zijn vooral doeners. Het dieper doordenken is meer geschikt voor niveau 5. Opvallend is dat studenten zichzelf weinig vragen stellen, en niet echt in staat zijn tot reflectie. Hierdoor wordt het vragen stellen achter de vraag bemoeilijkt.

Wel leren de studenten de begeleiding af te stemmen op de behoeften van de cliënt. In de lessen *Omggaan met het sociaal systeem* leren studenten bijvoorbeeld om samen te werken met het cliëntsysteem (met mantelzorgers en vrijwilligers).

Niveau 4 oefent in vraagverhelderende gesprekken (onder andere bij de *Training cliënt in beeld*).

Waar mogelijk worden cliënten betrokken bij beoordelingen door het vragen van feedback aan de cliënt over het handelen van de student.

5 Aandacht voor ‘ervaringsgericht leren’ (tijdens de opleiding)

Leerjaar 1 t/m 4

Het stageschema is als volgt:

- Leerjaar 1: eerste half jaar school, daarna twee dagen stage
- Leerjaar 2: drie dagen naar school, twee dagen stage
- Leerjaar 3: twee dagen naar school, drie dagen stage (niveau 3 diplomeert)
- Leerjaar 4: helft van het jaar: een dag naar school, vier dagen stage, laatste half jaar twee dagen naar school en drie dagen stage. Dit laatste jaar is alleen voor niveau 4.

Studenten van de opleiding MZ worden breed opgeleid. In het 1^e jaar komen verschillende doelgroepen (waaronder mensen met een verstandelijke beperking) aan de orde. Verschillende kenmerken, oorzaken, hulpvragen en behoeften van de diverse doelgroepen worden uiteengezet. Ook lopen studenten stage of krijgen zij werkveldexcursies bij de verschillende doelgroepen. In deze stages maken zij verslagen en werken zij aan de competenties door

middel van het schrijven van bewijslast. Ook verzorgen studenten projecten of kleine opdrachten in de praktijk. Daarnaast worden er regelmatig mensen uit het werkveld uitgenodigd om gastlessen te geven. Zij dragen hun enthousiasme voor het werk over.

De zorg voor mensen met een verstandelijke beperking komt bij de opleiding MZ in alle leerjaren terug: in leerjaar 2 komt bij *Visie op begeleiden en zorg* een project over verhuizen naar een woonvorm aan bod. Ook krijgen studenten interventiemethoden aangeleerd; hoe ga je om met specifiek gedrag van cliënten? In leerjaar 3 worden onder andere bijzondere levensgebeurtenissen, maar ook risicovolle handelingen en omgaan met agressie en seksualiteit besproken. In projecten als *Snoezelen* en *Gentle teaching* komt ook de VG sector aan bod. Tot slot wordt in leerjaar 3 en 4 een verdiepingsblok *Gehandicaptenzorg* aangeboden.

6 Leren 'conceptueel denken' (tijdens de opleiding)

Leerjaar 1 t/m 4

De conceptuele leerlijn van de opleiding MZ is gevuld met probleemgestuurd onderwijs. Studenten volgen hoorcolleges, maken probleemgestuurde taken en volgen cursussen. In deze cursussen bespreken studenten casuïstiek met een beroepsprobleem en zoeken zelf de informatie die nodig is om het probleem op te lossen. De beroepsproblemen worden naarmate de leerjaren vorderen geleidelijk aan complexer en contextrijker. Door middel van deze casuïstiek wordt de praktijk zichtbaar en omgezet in theorie en andersom. Daardoor ontstaat er ook beeldvorming over de verschillende doelgroepen. Bij het schrijven van de competenties oefenen studenten in het ondersteunen en onderbouwen van praktijkervaringen met theorie.

7 Geven en ontvangen van feedback (tijdens de opleiding)

Leerjaar 1 t/m 4

In het 1^e jaar krijgen studenten training op het gebied van geven en ontvangen van feedback. Daarna krijgen studenten ieder half jaar 360 graden feedback (op de stage van studenten en docenten) en peergroepfeedback naar aanleiding van presentaties/ resultaten, loopbaangesprekken op school en in de Beroepspraktijkvorming (BPV).

Tijdens de lessen methodisch begeleiden, de communicatielessen en tijdens de dramalessen geven en ontvangen studenten feedback aan de hand van de zogenaamde incidentmethode.

Ook tijdens gesprekken met de studieloopbaanbegeleider wordt geleerd om met feedback om te gaan en ervan te leren. Studenten krijgen van de studieloopbaanbegeleider veel feedback op hun ingeleverde bewijslast (competenties). De groepsgesprekken zijn eveneens een onderdeel van het onderwijs waarbij feedback geven en ontvangen een belangrijk onderdeel is. In de lessen Omgaan met groepen (2^e en 3^e jaar) wordt geoefend met de *Roos van Leary*, een manier om feedback te geven en te ontvangen.

8 Meten en beoordelen van ontwikkeling (bij overgang naar praktijk)

Leerjaar 1 t/m 4

De diplomering van niveau 3 vindt plaats na drie jaar: naast het behalen van de gestelde competenties moeten de studenten twee proeves (examen in de praktijk of in een simulatie) maken in de praktijk en met goed gevolg afgerond hebben. Eventueel is verlengen mogelijk, na besluit van de subexamencommissie.

De diplomering van niveau 4 vindt plaats na ongeveer vier jaar: naast het behalen van de gestelde competenties moeten zij vier proeves maken in de praktijk en met goed gevolg afgerond hebben. Ook hier geldt dat verlengen mogelijk is.

De hele opleiding MZ is ontwikkelingsgericht totdat een student opgaat voor een proeve of voor het assessment. Daarnaast zijn er na een ½ jaar, 1 jaar en 1 ½ jaar voortgangsgesprekken. Hierbij staan de volgende vragen centraal:

- na ½ jaar: past de student in de opleiding en past de opleiding bij de student? (360 graden feedback). Is de student voldoende toegerust om te starten met de Beroepspraktijkvorming (BPV)?
- na 1 jaar: op welk niveau en in welke opleiding gaat de student verder? (360 graden feedback)
- na 1 ½ jaar: heeft de student fase 1 afgesloten? Waarom wel, waarom niet?

Studenten en stagiaires worden beoordeeld op resultaten en beoordelingen van beroepsprestaties (het competent verrichten van taken in een beroepscontext) gecombineerd met een criteriumgericht interview. Deze combinatie levert uiteindelijk een diploma op. Het zelfstandig kunnen werken is hierbij een van de belangrijkste criteria.

9 Samenwerken opleiding en praktijk (bij overgang naar praktijk)

Leerjaar 1 t/m 4

De studieloopbaanbegeleider of de BPV-docent gaat bij iedere student twee maal per jaar op stagebezoek. Daarnaast is er regelmatig mail of telefonisch contact. Tijdens dit gesprek wordt de voortgang van de student besproken en tevens het portfolio, het Persoonlijk Ontwikkel Plan en de leer- en beroepshouding. Vier maal per jaar is er een werkveldmiddag op school. Hierbij staat een uitwisseling tussen ontwikkelingen in de praktijk en op school centraal. Hiervoor worden werkbegeleiders, praktijkopleiders (van het leerbedrijf) en docenten (van de opleiding) uitgenodigd. Ook is er een brancheoverleg waarin zaken besproken worden om de organisatie tussen praktijk en school steeds beter vorm te geven. Het BPV-bureau regelt de stageplekken in overleg met de student en de studieloopbaanbegeleider. Daarnaast worden er regelmatig mensen uit het werkveld uitgenodigd om gastlessen te geven. Zij dragen hun enthousiasme voor het werk over.

10 Rol praktijkbegeleiders (bij overgang naar praktijk)

Leerjaar 1 t/m 4

De praktijkopleider van het leerbedrijf houdt toezicht op de kwaliteit van begeleiden door de werkbegeleiders, heeft coördinerende taken en is eindverantwoordelijk voor het reilen en zeilen van de stages. De praktijkopleider volgt iedere student, zij het op afstand. De werkbegeleider, eveneens afkomstig van het leerbedrijf, neemt de dagelijkse begeleiding van de student op de stage op zich en heeft iedere week een gesprek met de student om de voortgang te evalueren. Sommige werkbegeleiders hebben een HBO-opleiding; de meesten hebben een SPW opleiding met jarenlang ervaring. Niet iedere werkbegeleider heeft een cursus gedaan om studenten in de praktijk te begeleiden. Werkbegeleiders staan onder hoge werkdruk, waardoor het begeleiden er nog al eens bij inschiet. Veel werkbegeleiders zijn zorgvuldig en doen het werk met voldoening. Soms zijn de eisen erg hoog, soms worden er nauwelijks eisen gesteld. Kortom: het niveau van de werkbegeleiders is erg wisselend.

School is niet altijd kritisch naar het werkveld, maar over en weer is er een goede samenwerking en geeft men elkaar feedback (over werkbegeleiding, over ruimte bieden aan stagiaires etc.). In de nauwe samenwerking staat de student steeds centraal. Past een student niet bij de doelgroep of bij de setting, dan wordt bekeken waar dit aan ligt. Soms kan een student op een andere plek beter aarden, maar in de meeste gevallen zal de student een weg moeten vinden om hiermee om te gaan. Soms heeft een student meer tijd nodig om zich te identificeren met zijn rol als begeleider. Studenten mogen wel kritisch zijn, maar doen dit vaak niet omdat ze ook beoordeeld worden. Soms doen ze dit niet omdat ze voelen dat zij niet in de positie zitten om dit te doen. Ze hebben de rol als stagiaire ('ik ben nog maar een stagiaire'). Soms voelen zij zich ook te jong ('ik ben nog lerend').

Sommige teams geven de stagiaires een rol als medeteamlid, bij andere teams is hier geen sprake van.

11 Voorbereiding op de praktijk (bij overgang naar praktijk)

Leerjaar 1/2

Studenten krijgen tijdens de introductie zogenaamde *Integrale opdrachten*. Zij moeten bijvoorbeeld de ouderavond organiseren en uitleggen hoe de opleiding in elkaar zit. Ze werken steeds volgens de 'wegwijzer'-oriënteren (POP), plannen (PAP) uitvoeren, controleren/evalueren en reflecteren. Deze cyclus passen ze ook in de praktijk toe.

Studenten worden door middel van cursussen en projecten die gericht zijn op de praktijk (het leren in de praktijk, het werken met mensen, het aanleren van vaardigheden) voorbereid op het veld. Ook komen mensen uit de praktijk vertellen over hun ervaringen en worden DVD's getoond die een indruk geven op het werk. Opmerkelijk is dat studenten leren om cliëntgericht te denken en werken, terwijl veel studenten juist heel organisatiegericht denken en handelen. Vertrekpunt daarbij is wat de mogelijkheden zijn binnen de organisatie in plaats van wat zijn de wensen van de cliënt. Opvallend is dat stagiaires zich snel aanpassen aan de

heersende cultuur; ze doen voor het eerst ervaring op in de praktijk en denken dan dat wat ze daar zien en meemaken de norm is. Pas door meerdere stage ervaringen gaan studenten vragen stellen.

Leerjaar 3/4

Inzicht in de complexiteit van een organisatie krijgen studenten pas echt in het 3^e jaar. Veel studenten richten zich op de cliënten en de groep, denken niet vanuit de organisatie als geheel. Het overstijgend denken in termen van een complexe organisatie en alles wat daarbij hoort past nog niet goed in de denkwereld van deze studenten op dit niveau. Gaandeweg de opleiding gaan studenten zich meer verdiepen in de organisatie waar ze stage lopen en krijgen ze meer interesse in sociaaleconomische ontwikkelingen met betrekking tot de zorg.

12 Schrijven van 'menslievende' rapportages (bij overgang naar praktijk)

Leerjaar 1 t/m 4

Tijdens de lessen *Observeren en rapporteren* wordt voornamelijk aandacht besteed aan het zo objectief mogelijk schrijven, observeren en rapporteren, wetend dat cliënten (of familie) inzagerecht hebben. Studenten leren bijvoorbeeld om te schrijven vanuit het perspectief van de cliënt (cliëntbeeld), en leren om de cliënt te betrekken bij de rapportages door de cliënt te vragen hoe zij het probleem zouden omschrijven bijvoorbeeld.

De studenten schrijven ook bewijslast om hun competenties te behalen. Hier schrijven ze regelmatig verslagen over cliënten, hun gedrag en hoe zij gehandeld hebben. De studieloopbaanbegeleider leest deze verslagen en screent ze op onder andere objectiviteit en menslievendheid. De verslagen worden nabesproken met de werkbegeleiders die ook feedback geven over deze onderwerpen.

De docent maar ook de begeleiders en collega's in de praktijk zijn hierin een voorbeeld; ook zij dienen op respectvolle wijze en met begrip te spreken over cliënten van de verschillende doelgroepen.

4 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In deze bijdrage is stilgestaan bij de vraag op welke wijze vier beroepsopleidingen (Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, Sociaal Pedagogische Hulpverlening, Pedagogiek en Maatschappelijke Zorg) de menslievende professionalisering van toekomstige beroepskrachten vormgeven aan de hand van het eerder ontwikkelde referentiekader van twaalf aspecten (Hermesen & Embregts, 2009). In de conclusie en discussie wordt gereflecteerd op de meest opvallende resultaten. Tevens zullen aanbevelingen worden gedaan om de menslievende professionalisering van toekomstige beroepskrachten nader te verbeteren en te verdiepen in de dagelijkse onderwijspraktijk en steviger te verankeren in de praktijkinstelling. De resultaten en aanbevelingen hebben betrekking op de student of docent, de praktijkbegeleider of de stage- of onderwijsinstelling.

4.1 Aanbevelingen aan ROC en HBO opleidingen

Verbinden van supervisie aan kwaliteitszorg en ethiek (aspect 1)

Verbinding leren en blijven maken met de eigen drijfveren en oorspronkelijke motivatie (aspect 1) wordt binnen alle vier de opleidingen in ruime mate aangeboden. Naarmate de opleiding vordert krijgt supervisie een steeds prominenter plek binnen de HBO opleidingen. Of en hoe wordt vormgegeven aan supervisie binnen de opleiding MZ werd op basis van de bestudeerde documenten niet duidelijk. Van Loenen (2005) doet een pleidooi voor het integreren van supervisie binnen kwaliteitszorg en ethiek. Zowel kwaliteitszorg als ethiek beoogt een kritische terugblik op het voorbije handelen teneinde het toekomstig handelen te verbeteren. Bestaande instrumenten (zoals richtlijnontwikkeling, certificering, moreel beraad) bevorderen reflectie, maar bieden (aankomende) professionals tot op heden weinig stimulans hun *persoonlijke* kwaliteiten te verbeteren. Omdat ingrijpen in het leven van cliënten niet altijd kan op geleide van methodische en technische standaarden, is de (toekomstige) beroepskracht in hoge mate op zichzelf aangewezen om kwalitatief en moreel verantwoorde beslissingen te nemen. Toekomstige beroepskrachten zijn om die reden zowel professioneel als moreel verplicht tot regelmatige zelfreflectie (van Unen, 2000). *“In supervisie geofende zelfreflectie kan dan van veel betekenis zijn om helder te krijgen wat de goede dingen zijn en om vast te stellen hoe de dingen goed te doen”* (van Loenen, 2005, p. 108).

Het kan een uitdaging zijn voor de vier opleidingen om supervisie nauw(er) te liëren aan vakken als *Kwaliteitsverbetering/Kwaliteitsbeleid* of *Ethiek* omdat daarmee voor studenten het belang van supervisie als methodiek expliciet wordt gemaakt als aanvulling op bestaande instrumenten voor kwaliteitszorg en ethiek.

Training menslievende professionalisering (aspect 2, 3, 4, 9 en 10)

Het reflecteren op de eigen ontwikkeling (aspect 2) is binnen alle vier de opleidingen aan de orde van de dag. Vooral de schriftelijke verslaglegging (onder andere portfolio's en

ontwikkelpennen) en de reflectie op het eigen handelen in de vorm van leerpractica en rollenspelen krijgen veel aandacht. De rol die docenten spelen bij het tot stand brengen van reflectie bij de student is in de door ons bestudeerde documenten niet expliciet vermeld. Docenten, maar ook praktijkbegeleiders van de stage-instelling, zijn vaak een voorbeeld, een rolmodel voor studenten en zijn mede bepalend voor het beeld van goede (of slechte) zorg van de student. Als docenten in staat zijn hun eigen enthousiasme en geraaktheid in te zetten in het onderwijs, dan zal dat een bijdrage leveren aan het bevorderen van reflectie bij de student. In een *Training Menslievende professionalisering voor docenten* kan het overbrengen van deze drive door docenten aan bod komen.

Leren 'respectvol bejegenen' en 'vraaggericht werken' (aspect 3 en 4) is een thema dat nadrukkelijk zichtbaar is in het lesaanbod van alle vier de opleidingen gedurende de gehele studietijd. Observaties, simulaties en rollenspelen vinden plaats om het maken van verbinding met cliënten vanuit een menslievende houding te oefenen. De lesinhoud en het lesaanbod van dergelijke thema's kan sterk variëren per docent; het verdient aanbeveling om in trainingen en andere vormen van deskundigheidsbevordering het repertoire van docenten om dergelijke onderwerpen aan de orde te stellen te verruimen. Dit kan ook een onderdeel vormen van de *Training Menslievende professionalisering*.

Op de HBO en ROC opleidingen worden intervisiebijeenkomsten of werkveldmiddagen georganiseerd voor praktijkbegeleiders. Dit is de plek waarin ervaringen, problemen en discussie over verschil in visie worden uitgewisseld. De samenwerking tussen opleiding en praktijk op het vlak van menslievende professionalisering van toekomstige beroepskrachten zou verder uitgewerkt kunnen worden. Een *Training Menslievende professionalisering voor praktijkbegeleiders* (aspect 9 en 10) zou heel goed aansluiten bij dergelijke bijeenkomsten. Ook praktijkbegeleiders zijn, net als docenten op de opleiding, een rolmodel of voorbeeld voor studenten. De aandacht voor en uitwerking van het ontwikkelen van een menslievende houding in de praktijk is mede afhankelijk van de mate waarin praktijkbegeleiders oog hebben voor dit thema. Hoe de rol van de praktijkbegeleider gestalte krijgt in de begeleiding van HBO studenten kon niet beoordeeld worden op basis van de door ons bestudeerde documenten. Vanuit de opleiding MZ is gebleken dat het begeleiden van studenten door praktijkbegeleiders heel wisselend wordt ingevuld, afhankelijk van tijd, ervaring en motivatie van de praktijkbegeleider.

Een *Training Menslievende professionalisering in de praktijk* is daarom van belang om ook praktijkbegeleiders toe te rusten met voldoende bagage om houdingsaspecten bij toekomstige beroepskrachten verder uit te bouwen. In een dergelijke training aan praktijkbegeleiders dienen onderwerpen als rolmodel zijn ('wat is voorbeeldgedrag?'), professionele eisen aan en verwachtingen van de stagiair, de 'goede' stagiaire en het beoordelen van een menslievende houding aan de orde te komen. Omdat bij deze onderwerpen een nauwe afstemming tussen opleiding en praktijk nodig is, is het aanbevelenswaardig om dergelijke trainingen aan (praktijk)docenten en praktijkbegeleiders gelijktijdig te geven. Dit is tevens een manier om de samenwerking tussen opleiding en praktijk verder te intensiveren en om het eventuele verschil in niveau van praktijkbegeleiders enigszins te compenseren.

Betrekken van cliënten; experiential learning (aspect 5 en 7)

Op de opleiding MZ van het ROC krijgt het ‘ervaringsgericht werken en leren’ (aspect 5) inhoud door waar mogelijk, cliënten zelf te betrekken in het geven van feedback op het handelen van de student; voelt de cliënt zich gehoord, gezien, erkent door de student? Wat ging er goed? Wat kon beter? In de door ons bestudeerde documenten van de drie HBO opleidingen wordt het betrekken van cliënten bij het geven van feedback op het handelen van de student niet expliciet genoemd. Daar ligt wel een kans. Steeds meer gezondheidsinstellingen organiseren zogenaamde ‘spiegelbijeenkomsten’ waarbij patiënten of cliënten in het bijzijn van hulpverleners vertellen over hun positieve en negatieve ervaringen. Deze methode sluit aan bij de door Tronto (1993) ontwikkelde politiek relevante zorgethiek waarbij het niet alleen gaat om signaleren van behoefte aan zorg (*caring about*), of organiseren van zorg (*taking care of*) en direct zorgen (*care-giving*), maar waarbij juist ook het perspectief van de zorgontvanger relevant is (*care-receiving*). Om als hulpverlener hiervoor open te staan is een morele houding van ontvankelijkheid (*responsiveness*) nodig. Uit onderzoek blijkt dat hulpverleners deze bijeenkomsten zeer waardevol en leerzaam vinden (ten Haaf, 2010; Mul & Witman, 2009; de Wit, Mul & Bal, 2008). Deze ‘spiegelbijeenkomsten’ zijn ook inzetbaar bij het evalueren van het handelen van studenten.

Experiential learning is een manier om ethische reflectie op goede zorg te stimuleren en kent vele vormen (Vanlaere, Coucke & Gastmans, 2010; Verkerk, Lindemann, Maeckelberghe, Feenstra, Hartoungh & de Bree, 2004). Binnen de vier opleidingen kan *experiential learning* op tal van manieren verder ontwikkeld worden door het organiseren van onder andere (meer) werkbezoeken, excursies in verschillende instellingen, en gastlessen (eventueel door ouderejaars studenten). Daarmee kunnen opleidingen nog meer een ‘uitnodigende context’ vormen, die van belang is voor het ontwikkelen en stimuleren van een menslievende houding (Hermsen & Embregts, 2011b). Het geven en ontvangen van feedback van docenten en praktijkopleiders aan studenten en van studenten onderling (aspect 7) komt overigens ruimschoots aan bod in alle vier de opleidingen.

Denkers en doeners (aspect 6)

Het onderwijsaanbod waarbij studenten overstijgend en onafhankelijk leren denken (aspect 6) is groot binnen de drie HBO opleidingen. In hoorcolleges maar ook in werkgroepen en oefeningen leren studenten om het geleerde op de opleiding naar de praktijk te generaliseren en andersom. Bij de opleiding MZ lijkt het aanbod ‘conceptueel leren denken’ minder groot. De ROC studenten van de opleiding MZ zijn vooral doeners en zijn van nature minder geneigd tot abstract denken en tot reflecteren dan de HBO student. Vooral voor de opleiding MZ is het daarom een uitdaging hoe je ‘van doeners denkers maakt’.

In 2010 deed Interstudie een onderzoek waarin het uitstroomprofiel Persoonlijk begeleider specifieke doelgroepen (PBSD) niveau 4, van de opleiding MZ vergeleken werd met de cesuurtteksten van de beroepstaken van Sociaal Pedagogisch Medewerker (SPH) en waarin de kwalificatiecriteria Maatschappelijk Zorg medewerker volwassenenwerk, niveau 4 vergeleken werden met de beroepstaken van Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD).

De bevindingen van dat onderzoek sluiten aan bij hierboven genoemde constatering. Uit het onderzoek van Interstudie bleek dat het expliciet toepassen van onderzoeksmethoden, methoden van dataverzameling, theorieën en methodieken bij SPH binnen de beroepstaken veel meer aandacht kreeg dan bij PBSO. Bij MWD is er veelal sprake van het maken van verslagen en dergelijke waarbij gebruik gemaakt moet worden van analyses die gebaseerd zijn op relevante literatuur (verklaringsmodellen vanuit verschillende theorieën) maar ook op praktijkgericht onderzoek. Dit wordt niet herkend bij de opleiding MZ. De beroepsproducten bij MZ zijn juist weer sterk gekoppeld aan de organisatie waarin studenten werken (van Rijn, 2010a, 2010b). Uit analyse van de door ons bestudeerde documenten blijkt dat het expliciteren van het eigen mensbeeld en de eigen grondhouding van studenten meer aandacht mag krijgen binnen alle vier de opleidingen.

Selectie en intakegesprekken (aspect 8)

Het is aanbevelenswaardig voor opleidingen, mede in het licht van de recente politieke discussie over strengere selectie op universiteiten en hogescholen, om de ‘gewenste motivatie’ voor een opleiding nadrukkelijk in voorlichtingsbijeenkomsten naar buiten te brengen; wat wordt verwacht van aankomende studenten (www.rijksoverheid.nl)? Het houden van individuele intakegesprekken kan een onderdeel vormen van deze voorlichting vanuit de opleiding, maar kan tevens voor de aankomende student een manier zijn om de eigen affiniteit met de opleiding en het vak nader te onderzoeken.

Metten van menslievendheid? (aspect 8)

Toetsing en beoordeling is een belangrijk punt van aandacht binnen alle vier de opleidingen. Het meten en beoordelen van een menslievende houding vraagt om verdere doordenking. De opleidingen SPH en MZ maken gebruik van een ‘attitudeschaal’ om de (ontwikkeling van) professionele attitude in kaart te brengen (aspect 8). De andere twee opleidingen lijken hier (nog) geen gebruik van te maken. De vraag of een professionele, menslievende houding toets- en meetbaar is volgens vooraf bepaalde indicatoren is een punt van discussie. Een student ‘menslievend’ noemen die op alle gescoorde houdingsaspecten een voldoende of goed scoort, lijkt weinig zinvol omdat dat de suggestie wekt dat dan een eindpunt (van ‘menslievend’ zijn) bereikt is en omdat er geen rekening gehouden wordt met contextuele factoren. Eerder onderzoek liet daarentegen zien dat menslievende ontwikkeling geen eindterm kent (Hermesen & Embregts, 2010b). Daarnaast is een goede professional iemand die in staat is per situatie te reageren, die in staat is contextuele factoren te betrekken in zijn of haar handelen. In het ene geval betekent dat dat de regels worden nageleefd; in het andere geval dat de regels worden overtreden met als doel de mens om wie het gaat niet uit het oog te verliezen. Deze dimensie wordt achterwege gelaten wanneer een menslievende houding in een momentopname wordt gescoord. Het kan verhelderend zijn om de functie van een dergelijk meetinstrument te bepalen; is het een instrument om reflectie op de eigen ontwikkeling te bevorderen of gaat het ook werken als selectie instrument? Is dat wenselijk?

De discussie over de mogelijkheid van meten en toetsen van een menslievende houding

raakt aan de discussie over de vraag of attitude en persoonlijkheid gerekend moeten worden tot het begrip ‘competentie’ (Embregts, 2009; Korthagen & Lagerwerf, 2008; van Nistelrooij, 2008). Critici maken zich zorgen over het feit dat de zorgverlenende professie lijkt samen te vallen met de competenties, waardoor competenties de kern van professie representeren en dat daardoor juist de kern uit het oog verloren wordt. *“De kern is toch echt de bewogenheid om de nood van de lijdende mens en de goede zorg voor die lijdende mens, om beter te worden, om verslechtering te voorkomen of om de verslechtering zo menswaardig mogelijk te houden”* (van Nistelrooy, 2008, p. 117).

Het is van belang tot een integratie te komen van het competentie gericht leren en handelen aan de ene kant en menslievendheid en aandachtige betrokkenheid aan de andere kant. Hoe de menslievende ontwikkeling van toekomstige beroepskrachten een onderdeel kan uitmaken van competentiegericht leren zónder dat ze tot vaktechnisch kunstje of objectief waarneembare, betekenisloze handeling of beschrijving gereduceerd wordt, is een uitdaging aan alle vier de opleidingen.

Voorbereiding op de praktijk (aspect 11 en 12)

Uit eerder onderzoek (Hermesen & Embregts, 2011b) is gebleken dat de mogelijkheid van het bieden van menslievende zorg te maken heeft met inbedding in een organisatiecultuur en structuur (aspect 11). Het is aan te bevelen dat studenten al tijdens de opleiding voorbereid worden op de organisatie- en teamcultuur waarin zij terecht komen. In de curricula van de vier opleidingen wordt dit onderwerp aangestipt maar behoeft verdere uitwerking. Veel studenten richten zich in opleiding en stage op cliënten en cliëntengroepen en hebben weinig inzicht in de complexiteit van organisaties. Studenten zouden een basaal inzicht moeten hebben in hoe groot en complex organisaties kunnen zijn en onder welke economische, organisatorische en politieke druk die organisaties staan. Daarnaast moeten studenten zich een kritische blik en houding eigen maken om alert te zijn op (onbewust ingeslopen) patronen en gedragingen in die organisatie die interveniëren met het menslievend handelen. Studenten passen zich soms (te) snel aan aan de heersende cultuur omdat zij ervan uitgaan dat die cultuur de norm is. Onderdeel van voorbereid worden op de praktijk is eveneens dat studenten al tijdens de opleiding leren wat het betekent om rapportages op een menslievende wijze, met respect voor de cliënt te schrijven (aspect 12). Dit is een thema dat nagenoeg ontbreekt binnen alle vier de opleidingen en verdient verdere uitwerking.

4.2 Zorg voor mensen met een verstandelijke beperking

Op de opleiding Pedagogiek (minor) en de opleiding Maatschappelijke Zorg komen studenten het meeste in aanraking met de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. Ook de vraag naar ‘Menslievend handelen’ in contact met deze doelgroep komt hierbij aan bod. Of het een bewuste keuze is voor de opleidingen MWD en SPH om minder aandacht aan deze specifieke doelgroep te besteden is op basis van de door ons bestudeerde documenten niet duidelijk geworden.

4.3 Beperkingen van dit onderzoek en vervolgonderzoek

Dit onderzoek kent een aantal methodologische beperkingen. De overwegingen die een rol hebben gespeeld bij het includeren van deze vier opleidingen en bij het selecteren van de bestudeerde documenten, staan vermeld in de ‘methode’ sectie. Voor een vervolgstudie zou het curriculum van meerdere opleidingen van ROC en HBO vergeleken kunnen worden met het referentiekader voor menslievende zorg.

Daarnaast is onderwijs voortdurend in ontwikkeling; in dit rapport staat een weergave van de wijze waarop *op dit moment* (in de periode augustus 2010-januari 2011) in de vier genoemde opleidingen het stimuleren en ontwikkelen van een menslievende houding wordt vormgegeven. Recente ontwikkelingen (vanaf januari 2011) binnen de opleidingen op dit gebied zijn niet meer opgenomen in dit rapport.

Tot slot laat dit onderzoek een aantal onderzoeksvragen onbeantwoord. Zo dienen de resultaten van dit onderzoek opgevat te worden als discussiestuk over de vraag hoe de menslievende professionalisering van toekomstige beroepskrachten verder ontwikkeld kan worden binnen de verschillende opleidingen.

Een grote rol voor nader onderzoek zou zijn weggelegd voor ‘effectmeting’: wat is het effect van een *Training Menslievende professionalisering voor docenten en/of praktijkbegeleiders* op het menslievend handelen van studenten? Wat is het effect van *experiential learning* op het menslievend handelen van studenten en op de kwaliteit van de geboden zorg in de (leer) praktijk?

Hoe de menslievende ontwikkeling van toekomstige beroepskrachten een onderdeel kan uitmaken van competentiegericht leren zónder dat ze tot vaktechnisch kunstje of objectief waarneembare, betekenisloze handeling of beschrijving wordt gereduceerd kan eveneens onderwerp van nader onderzoek zijn.

Tot slot is het interessant om met behulp van onderzoek de ontwikkeling van een menslievende houding langere tijd te volgen, bijvoorbeeld bij studenten aan het begin, halverwege en aan het eind van hun studie maar ook tijdens de overgang naar de praktijk (na afstuderen) en na een jaar praktijkervaring. Op die manier kunnen belemmerende factoren voor het behoud van een menslievende houding in de praktijk in kaart worden gebracht, maar kunnen ook bevorderende factoren aan studenten expliciet gemaakt worden:

*“Menslievendheid begint bij het gevoel van erkend te zijn, gezien en gehoord te zijn. Menslievendheid moet van binnenuit komen. We kunnen dit niet afdwingen, wel zelf het voorbeeld geven, aandacht en tijd besteden aan onze studenten. Ik stel dan ook voor om positief over onze studenten die de zorg in gaan te spreken, niet over wat ze niet kunnen, maar wat ze wel kunnen en daarop aansluiten. Zo zijn wij student(mens)vriendelijk”
(docent ROC).*

LITERATUURLIJST

- Ackerman, S.J., & Hilsenroth, M.J. (2003). A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the therapeutic alliance. *Clinical Psychology Review*, 23, 1-33.
- Arnsbergen, Ch., van, & Liefhebber, S. (2005). *Landelijk competentieprofiel beroepskrachten primair proces gehandicaptenzorg*. Utrecht: NIZW.
- Baart, A. (1997). Methodiek, zorgbenadering en professionaliteit. In M. Verkerk. *Denken over zorg. Concepten en praktijken*. Utrecht: Elsevier/De Tijdstroom.
- Baum, N. (2005). Quality of life is not only for people served- it is also for staff: The multi-focal approach. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 809-811.
- Boenink, A.D. (2006). *Teaching and learning reflection on medical professionalism*. Enschede: Gildeprint Drukkerijen B.V.
- Bruininks, A.C. (2006). *Orthopedagogisch groepswerk. Methodiegericht werken in de praktijk*. Maarsen: Elsevier Gezondheidszorg.
- Calibris. (2010-2011). *Landelijke Kwalificaties MBO. Maatschappelijke Zorg*.
- Clarkson, R., Murphy, G.H., Coldwell, J.B., & Dawson, D.L. (2009). What characteristics do service users with intellectual disability value in direct support staff within residential forensic services? *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34, 283-289.
- Embregts, P. (2009). *Zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. Menslievende professionalisering in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking*. Arnhem: HAN University Press.
- Eppstein, R.M. (1999). Mindful practice. *Journal of the American Medical Association*, 282, 833-839.
- Feijter, de C. (2010). Helft verpleegkundigen en verzorgenden vindt opleiding niet goed aansluiten op praktijk. *V&VN Magazine*, 14-15.
- Frederiks, B.J.M., Hooren, R.H. van, & Moonen, X.M.H. (2009). Nieuwe kansen voor het burgerschapsparadigma. Een pedagogische, ethische en juridische beschouwing. *Het Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan mensen met verstandelijke beperkingen*, 1, 3-30.
- Gennep, A. van, & Steman, C. (1997). *Beperkte burgers. Over volwaardig burgerschap voor mensen met verstandelijke beperkingen*. Utrecht: NIZW.
- Gennep, A.Th.G. van, (2009). Verstandelijke beperkingen als sociaal probleem. Kansen of bedreigingen van het burgerschapsparadigma? *Het Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan mensen met verstandelijke beperkingen*, 2, 101-124.
- Haft, G. ten. (2010). *Dokter is ziek. Als patiënt zie je hoe zorg beter kan*. Amsterdam/ Antwerpen: Uitgeverij Contact.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.

- Hermesen, M., Embregts, P., Hendriks, L. & Frielink, N. (2011a). De menselijke maat van de zorg. Menslievende zorg aan mensen met een lichte verstandelijke beperking. In P. Embregts & L. Hendriks (red). *Menslievende professionalisering in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking* (pp.81-102). Arnhem: HAN University Press.
- Hermesen, M., & Embregts, P. (2011b). *De (on)mogelijkheid van het aanleren van een menslievende houding. Zorg voor mensen met een verstandelijke beperking als casus*. Arnhem: HAN University Press. In press.
- Heijst, A. van. (2000). Van professie naar professionaliteit. In M. Pijnenburg & P. van Mansum (red). *Voor zorg gekozen: een uitdagende erfenis*. Nijmegen: Federatie samenwerkende Christelijke zorginstellingen.
- Heijst, A. van. (2005). *Menslievende zorg. Een ethische kijk op professionaliteit*. Kampen: Klement.
- Heijst, A. van. (2008). *Iemand zien staan. Zorgethiek over erkenning*. Kampen: Klement.
- Jahr, E. (1998). Current issues in staff training. *Research in Developmental Disabilities*, 19, 73-87.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.
- Leget, C. (2006). Ethisch, professioneel en menselijk. *Tijdschrift voor Gezondheidszorg en Ethiek*, 16, 129-130.
- Loenen, G. van. (2005). *Voor de geest staan. Zorg voor zingeving als taak voor de geestelijke gezondheidszorg*. Tilburg: KSGV.
- McGill, P., Bradshaw, J., & Hughes, A. (2007). Impact of extended education/training in positive behaviour support on staff knowledge, causal attributions and emotional responses. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 41-51.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Mol, A. (2005). *De logica van het zorgen. Actieve patiënten en de grenzen van het kiezen*. Amsterdam: Van Gennep.
- Moon, J.A. (1999). *Reflection in learning and professional development. Theory and Practice*. London, New York, Routledge Falmer.
- Mul, M. & Witman, Y. (2009). *Spiegelbijeenkomsten. Een methode voor feedback van patiënten*. AMC.
- Nistelrooy, I. van. (2008). *Basisboek Zorgethiek. Over menslievende zorg, moreel beraad en de motivatie van verpleegkundigen*. Heeswijk: Uitgeverij Abdij van Berne.
- Pijnenburg, M., Leget, C., & Berden, B. (2010). *Menslievende zorg, management en kwaliteit*. Budel: Damon.
- Reid, H.D., Parsons, M.B., Lattimore, L.P., Towery, D.L. & Reade, K.K. (2005). Improving staff performance through clinician application of outcome management. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 101-116.
- Reinders, H. (2010). The importance of tacit knowledge in practices of care. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 28-37.

- Rijn, C. van. (2010a). Vergelijking Sociaal Pedagogische Hulpverlening (HBO) met Maatschappelijke Zorg (mbo). Arnhem: Interstudie NDO.
- Rijn, C. van. (2010b). Vergelijking Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (HBO) met Maatschappelijke Zorg- medewerker volwassenenwerk, niveau 4 (mbo). Arnhem: Interstudie NDO.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104, 842-866.
- Roeleveld, E., Embregts, P.J.C.M, Hendriks, L.A.H.C., Bogaard, van den K.J.H.M. (2011). *Zie mij als mens! Noodzakelijke competenties voor begeleiders volgens mensen met een verstandelijke beperking*. In P. Embregts & L. Hendriks (red). *Menslievende professionalisering in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking* (pp. 41-60). Arnhem: HAN University Press.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London, Temple Smith.
- Schön, D.A. (1987). *Education the reflective practitioner*. San Francisco, London, Jossey-Bass Publishers.
- Schuurman, M.I.M. (2003). Zelfbeschikking en eigen verantwoordelijkheid van mensen met een verstandelijke handicap. *Rapport Signalering Ethiek en Gezondheid* (Hoofdstuk 5). Zoetermeer.
- Tronto, J. (1993). *Moral boundaries: a political argument for an ethic of care*. New York/ London: Routledge.
- Unen, C. van. (2000). *De professionals. Hulpverleners tussen kwetsbaarheid en beheersing*. Delft: Eburon.
- Vanlaere, L., Coucke, T. & Gastmans, C. (2010). Experiential learning of empathy in a care-ethics lab. *Nursing Ethics*, 17, 325-336.
- Veer, de A.J.E., Verkaik, R. & Francke A.L. (2010). *Hoge verwachtingen over pas gediplomeerden*. Utrecht: NIVEL.
- Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland. (2008). Beroepscompetentieprofiel voor professionals met een hogere functie (niveau D) in het primair proces van de gehandicaptenzorg. Utrecht: VGN.
- Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland. (2009). Competentieprofiel (SG)LVG jeugd en volwassenen. Competentieprofiel voor beroepskrachten in het primaire proces van de gehandicaptenzorg die behandeling en begeleiding bieden aan mensen met een licht verstandelijke beperking met ernstige gedragsproblemen. Utrecht: VGN.
- Verkerk, M., Lindemann, H., Maeckelberghe, E., Feenstra, E., Hartoungh, R. & de Bree, M. (2004). Enhancing reflection: an interpersonal exercise in ethics education. *Hastings Centre Report*, 34, 31-38.
- Vlaar, P., Hattum, M. van & Dam, C. van (2006). *Klaar voor de toekomst. Een nieuwe beroepsstructuur voor de branches welzijn en maatschappelijke dienstverlening, gehandicaptenzorg, jeugdzorg en kinderopvang*. Utrecht: NIZW beroepsontwikkeling.

Vries, S. de. (2007). *Wat werkt? De kern en kracht van het maatschappelijk werk*. Amsterdam: SWP.

Wit, F. de, Mul, M, & Bal, R. (2008). Leren van patiënten. De spiegelbijeenkomst als kwaliteitsinstrument. *Medisch Contact*, 63, 990-993.

Wuertz, K., & Reinders, H. (2009). *De kunst van het zorgen. Over verbinding in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

www.hbo-raad.nl (07.02.11)

<http://www.rijksoverheid.nl/regering/het-kabinet/bewindspersonen/halbe-zijlstra/nieuws/2011/02/07/meer-verscheidenheid-in-hoger-onderwijs.html>ref (13.02.11)

<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/02/07/kabinetsreactie-rapport-commissie-veerman.html> (13.02.11)

BIJLAGE I OVERZICHT VAN BESTUDEERDE DOCUMENTEN PER OPLEIDING

MAATSCHAPPELIJK WERK EN DIENSTVERLENING (HBO)

NIVEAU	ONDERWIJZENHEID	VERWERKT
Algemeen	Opleidingsstatuut domein Social Studies	X
	Toegang tot Scholar MWD Algemeen	X
	MWD Propedeuseboek	X
	MWD Hoofdphaseboek	X
	Major	
Niveau 1	PPA	X
	PPB	X
	CIHV	X
	Basisvaardighedenlijn 1-4	X
	Studieloopbaanbegeleiding; Werken en leren in de praktijk; intervisie en praktijkopdrachten	X
	De praktijk als leerbron	X
	Toetsing en beoordeling 1	X
	Integrale Toets Professionele Ontwikkeling 1 (vervangt T&B1)	X
Niveau 2	Individu en systeem	X
	Casemanagement	X
	Intervisie niveau 2	X
	De praktijk als leerbron	X
	Vaardigheidstraining 'Overleg, onderhandelen en conflicthantering'	X
	De kracht van diversiteit KBO	X
	Toetsing en beoordeling 2	X
	Studieloopbaanbegeleiding 2	X
Niveau 3	Handleiding praktijkleren	X
	Toetsing en beoordeling 3	X
	Supervisie niveau 3	X
	Studieloopbaanbegeleiding 3	X

SOCIAAL PEDAGOGISCHE HULPVERLENING (HBO)

NIVEAU	ONDERWIJSEENHEID	VERWERKT
Algemeen	Opleidingsstatuut domein Social Studies	X
	Toegang tot Scholar SPH Algemeen	X
	Toetsing en beoordeling propedeuse	X
	Toetsing en beoordeling hoofdfase	X
Niveau 1	Methodisch hulpverleners:	
	Contact maken en analyseren	X
	Doelen formuleren en plan ontwerpen	X
	Plan uitvoeren en evalueren	X
	Praktijkleren	X
	Signaleren en actie ondernemen 1	X
	Studieloopbaanbegeleiding 1	X
Niveau 2	Casemanagement 2	X
	Signaleren en actie ondernemen 2	X
	Methodisch hulpverleners:	X
	uitvoeren en evalueren 2	
	Methodisch hulpverleners:	X
	observeren en analyseren 2	
	Methodisch hulpverleners: methodisch ontwerpen 2	X
	Methodisch hulpverleners: gespreksvaardigheden	X
	Studieloopbaanbegeleiding 2 (periode 1-4)	X
	Stagehandleiding 2	X
Niveau 3	Supervisie (3 ^e jaar)	X
	Stage werkboek (3 ^e jaar)	X
	Studieloopbaanbegeleiding (attitudeschaal) 3	X
Werken aan professionalisering	Werken aan professionalisering (3 ^e jaar) (periode 1-4)	X
	Stage beoordelingsformulieren	X
	Methodische cyclus (3 ^e jaar)	X
Professionaliteit demonstreren	Leiding en begeleiding geven (4 ^e jaar)	X
	Onderzoek en Innovatie (4 ^e jaar)	X
	Paper eindbeoordeling (4 ^e jaar)	X

PEDAGOGIEK (HBO)

NIVEAU	ONDERWIJZENHEID	VERWERKT
Algemeen	Opleidingsstatuut domein Social Studies	X
	Toegang tot Scholar PED Algemeen	X
	Handleiding Toetsing en beoordeling. Niveau 1,2,3 voltijd en deeltijd	X
	Studiegids pedagogiek Niveau 1,2,3 voltijd en deeltijd	X
Niveau 1	Opvoedingsondersteuning	X
	Ontwikkelingsstimulering	X
	Orthopedagogische Hulpverlening	X
	Spelbegeleiding: onderdeel van de OWE Orthopedagogische Hulpverlening	X
	Groepsdynamica: onderdeel van de OWE Ontwikkelings-stimulering	X
	Communiceren met adolescenten: onderdeel van de OWE	X
	Orthopedagogische Hulpverlening	
	Communiceren met kinderen: onderdeel van de OWE	X
	Ontwikkelingsstimulering	
	Communiceren met opvoeders: onderdeel van de OWE	X
	Opvoedingsondersteuning	
Niveau 2	Opvoedingsondersteuning en Ontwikkelingsondersteuning	X
	Orthopedagogische Hulpverlening A	X
	Orthopedagogische Hulpverlening B	X
	Methodisch werken in de verstandelijk gehandicaptenzorg: onderdeel van de OWE Orthopedagogische Hulpverlening B	X
Niveau 3	Professioneel opvoeden	X
	MINOR mensen met een verstandelijke beperking	X

MAATSCHAPPELIJKE ZORG (ROC/MBO)

LEERJAAR	ONDERWIJSEENHEID/TRAINING	VERWERKT
Leerjaar 1	Intake en doorstroomdossier	X
	Studieloopbaanbegeleiding	X
	Methodische werkbegeleiding	X
	Zelfbeeldpresentatie	X
	Training leren communiceren	X
	Training geven en ontvangen van feedback	X
	Beroepspraktijkvorming	X
	Training observeren en rapporteren	X
Leerjaar 2	Methodische werkbegeleiding	X
	Studieloopbaanbegeleiding	X
	Intervisie	X
	Training cliënt in beeld (vraagverheldering)	X
	Project visie op begeleiden en zorg	X
	Beroepspraktijkvorming	X
	Project omgaan met groepen	X
	Lessen observeren en rapporteren	X
Leerjaar 3/4	Training bewegen in de groep	
	Methodische werkbegeleiding	X
	Studieloopbaanbegeleiding	X
	Intervisie	X
	Training maak je droom waar (coachen in de peergroep)	X
	Training 'out of the box' denken	X
	Training conflicthantering en onderhandelen	X
	Training begeleiden op maat	
	Project zingeving en casuïstiek	X
	Lessen ethisch omgaan met cliënten	X
	Lessen omgaan met het sociaal systeem (training coachen van vrijwilligers en mantelzorgers)	X
	Lessen omgaan met agressie en seksualiteit	X
	Verdiepingsblok VG	X
	Beroepspraktijkvorming	X

BIJLAGE II BESCHRIJVING VAN DE COMPETENTIES PER OPLEIDING

MAATSCHAPPELIJK WERK EN DIENSTVERLENING (HBO)

COMPETENTIE	
1	Contact leggen met cliënten, zich oriënteren op vragen, problemen en mogelijkheden van cliënten en in dialoog hun vragen en problemen analyseren en diagnosticeren
2	Op basis van een analyse en een diagnose en in de dialoog met de cliënt doelen formuleren en een plan van aanpak ontwerpen gericht op het tot zijn recht komen van de cliënt in wisselwerking met zijn of haar omgeving
3	Methodisch het ontworpen plan van aanpak uitvoeren: informatieve en psychosociale hulpverlening geven aan cliënten en voortdurend evalueren
4	Factoren en ontwikkelingen in omgeving en maatschappij die problemen voor cliënten en doelgroepen veroorzaken, signaleren en beïnvloeden door deze onder de aandacht te brengen van verantwoordelijke instanties en initiatieven te nemen tot preventieve activiteiten en belangenbehartiging
5	In mono- dan wel multidisciplinair teamverband samenwerken met vrijwilligers, medewerkers en functionarissen zowel binnen als buiten de arbeidsorganisatie
6	Leiding en (werk)begeleiding geven aan medewerkers en vrijwilligers
7	Voor hulp- en dienstverlening noodzakelijke beheersmatige activiteiten verrichten en organisatorische voorwaarden creëren en bewaken
8	In en vanuit de eigen arbeidsomgeving een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het beleid met betrekking tot de hulp- en dienstverlening en de zorg voor kwaliteit van de hulp- en dienstverlening
9	De eigen professionaliteit blijvend ontwikkelen door reflectie op het eigen beroepsmatig handelen en actief zoeken naar nieuwe ontwikkelingen
10	Een bijdrage leveren aan ontwikkeling en profilering van beroep en beroepsuitoefening van maatschappelijk werk en dienstverlening met betrekking tot praktijkgericht onderzoek

SOCIAAL PEDAGOGISCHE HULPVERLENING (HBO)

COMPETENTIE	
1	Contact leggen met cliënten, zich oriënteren op vragen, problemen en mogelijkheden van cliënten en in dialoog hun vragen en problemen analyseren en diagnosticeren
2	Op basis van een analyse en een diagnose en in de dialoog met de cliënt doelen formuleren en een plan van aanpak ontwerpen gericht op het tot zijn recht komen van de cliënt in wisselwerking met zijn of haar omgeving
3	Methodisch het ontworpen plan van aanpak voor sociaal pedagogische hulpverlening uitvoeren. De uitvoering evalueren en verantwoorden
4	Factoren en ontwikkelingen in omgeving en maatschappij die problemen voor cliënten en doelgroepen veroorzaken, signaleren en beïnvloeden door deze onder de aandacht te brengen van verantwoordelijke instanties en initiatieven te nemen tot preventieve activiteiten en belangenbehartiging
5	In een (al dan niet multidisciplinair) teamverband samenwerken met medewerkers, vrijwilligers en/of functionarissen zowel binnen als buiten de eigen arbeidsorganisatie
6	Leiding en (werk)begeleiding geven aan medewerkers, stagiaires, leerlingen en vrijwilligers
7	De voor sociaal pedagogische hulpverlening noodzakelijke beheersmatige activiteiten verrichten en organisatorische voorwaarden creëren en bewaken
8	In en vanuit de eigen arbeidsomgeving een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het sociaal pedagogisch hulpverleningsbeleid van de instelling en aan de zorg voor kwaliteit van de hulpverlening en het hulpverleningsbeleid
9	De eigen professionaliteit blijvend ontwikkelen door reflectie op het eigen beroepsmatig handelen en actief zoeken naar nieuwe ontwikkelingen in het beroep
10	Een bijdrage leveren aan de verdere ontwikkeling en profilering van beroep en de beroepsuitoefening van sociaal pedagogische hulpverlening onder andere door praktijkgericht onderzoek te verrichten
11	Inzetten van spel, kunstzinnige en/of sportieve media ten behoeve van een creatieve aanpak bij sociaal pedagogische hulpverlening, bij het (samen)werken in de organisatie en bij de ontwikkeling van het beroep en de eigen professionele ontwikkeling

PEDAGOGIEK (HBO)**COMPETENTIE**

1	Contact leggen met jeugdigen en hun opvoeders, cliënten, zich oriënteren op behoeften en vragen die betrekking hebben op het opvoedingsproces en deze in dialoog met jeugdigen en hun opvoeders analyseren en diagnosticeren
2	Doelen formuleren en een plan van aanpak ontwerpen gericht op optimalisering van het opvoedingsproces
3	Methodisch handelen volgens een pedagogisch plan van aanpak en evalueren van zowel het handelen als het plan
4	Factoren en ontwikkelingen in omgeving en maatschappij die van invloed zijn op het opvoedingsproces van groepen van jeugdigen signaleren en deze beïnvloeden op micro-, meso- en macroniveau
5	Samenwerken met vrijwilligers, medewerkers en functionarissen zowel binnen als buiten de arbeidsorganisatie
6	Leiding en (werk)begeleiding geven aan vrijwilligers, medewerkers en stagiaires
7	De noodzakelijke beheersmatige activiteiten verrichten voor het professioneel opvoeden verrichten en organisatorische voorwaarden creëren en bewaken
8	Een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het beleid m.b.t. professioneel opvoeden en de zorg voor kwaliteit van de pedagogische hulpverlening
9	De eigen professionaliteit blijvend ontwikkelen door reflectie op het eigen beroepsmatig handelen en actief zoeken naar nieuwe ontwikkelingen
10	Een bijdrage leveren aan ontwikkeling en profilering van beroep en beroepsuitoefening van HBO-pedagoog

MAATSCHAPPELIJKE ZORG (ROC/MBO)

COMPETENTIE	INHOUD
A	Beslissen en activiteiten initiëren
B	Aansturen
C	Begeleiden
D	Aandacht en begrip tonen
E	Samenwerken en overleggen
F	Ethisch en integer handelen
G	Relaties bouwen en netwerken
H	Overtuigen en beïnvloeden
I	Presenteren
J	Formuleren en rapporteren
K	Vakdeskundigheid toepassen
L	Materialen middelen inzetten
M	Analyseren
N	Onderzoeken
P	Leren
Q	Plannen en organiseren
R	Op de behoeften en verwachtingen van de cliënt richten
S	Kwaliteit leveren
T	Instructies en procedures opvolgen
U	Omgaan met verandering en aanpassen
V	Met druk en tegenslag omgaan

