

2016

Janita Jansen – 325163
Madeline Soliman – 325765
Academie Mens & Maatschappij Saxion
Enschede

[Muzisch-agogisch: eigenlijk heel logisch?]

Een inventariserend onderzoek naar de bijdrage van muzisch-agogische vakken aan de professionaliteit van sociaal werkers in de jeugdzorg in Nederland en Duitsland

Muzisch-agogisch: eigenlijk heel logisch?

Een inventariserend onderzoek naar de bijdrage van muzisch-agogische vakken aan de professionaliteit van sociaal werkers in de jeugdzorg in Nederland en Duitsland

Naam: J.A. Jansen – 325163 en M. Soliman – 325765
Klas: EMM4VC

Opleiding: Sociaal Pedagogische Hulpverlening uitstroomprofiel jeugdzorgwerker en
Maatschappelijk Werk en Dienstverlening
Honours Programme Health Care & Social Work

Leerpakket: Leerpakket 9.2 bachelor onderzoek onderdeel bachelor rapport
Docent: J. Kors
Toetscode: T.AMM.37555 bachelor rapport

Academie Mens en Maatschappij
Saxion Enschede
Enschede, 13 april 2016

Voorwoord

Voor u ligt een bachelor onderzoek van leerpakket 9.2 bachelor onderzoek. In dit bachelor onderzoek staat een onderzoek naar de bijdrage van muzisch-agogische vakken aan de professionaliteit van sociaal werkers die werkzaam zijn in de jeugdzorg in Nederland en Duitsland centraal. Tijdens de presentatie van het onderzoek op 29 september 2015 heeft dhr. Pim Stegen aangegeven, docent vaardigheidslessen leerpakket 9.2, dat het onderzoeken van het Nederlandse en Duitse werkveld en onderwijs mogelijk lastig kan zijn. Een belangrijke reden hiervoor is de (mogelijk) verschillende maatschappelijke ontwikkelingen die gaande zijn en de invloed hiervan op het muzisch-agogisch werken. Ook de verschillen tussen het Nederlandse en Duitse onderwijssysteem kunnen van invloed zijn op het onderzoek en de uiteindelijke onderzoeksresultaten. Naar aanleiding van deze feedback, is er voor gekozen om hierover in gesprek te gaan met Pim Stegen, de opdrachtgever van het onderzoek, Denise de Jong van Lier en Jillis Kors, omdat hij ons zou gaan begeleiden tijdens de intervisiebijeenkomsten gericht op het bachelor onderzoek. Naar aanleiding van het gesprek hebben wij er voor gekozen om het onderzoek wel uit te voeren in Nederland en Duitsland. Eén van de redenen hiervoor is dat er zowel Nederlandse als Duitse studenten Social Work studeren aan de academie Mens & Maatschappij van Saxion. Het onderzoek kan bijdragen aan veranderingen in het curriculum. Deze veranderingen dienen gebaseerd te zijn op de ontwikkelingen in het Nederlandse en Duitse werkveld, omdat studenten na het afronden van de opleiding Social Work kunnen gaan werken in beide landen.

Een andere belangrijke reden is dat wij geen ‘gewoon’ onderzoek willen doen. Wij volgen beide het Honours Programme Health Care & Social Work. Dit is een extra programma dat wij naast de reguliere bachelor opleiding doen. In dit programma staat zowel verbreding als verdieping centraal in onder andere een internationale context. Door onderzoek te doen in Nederland en Duitsland hebben wij onze eigen kennis en ervaringen en daarmee het onderzoek verbreed. Ook hebben we er voor gekozen om meer interviews uit te voeren dan de richtlijn die aangegeven is door dhr. Kors. Wij hebben deze keuze gemaakt, omdat het interviewen van meer respondenten kan leiden tot meer informatie, iets wat ten goede kan komen aan het onderzoek. Wij hebben in totaal 26 respondenten geïnterviewd. Naast het uitvoeren van het onderzoek in Nederland en Duitsland zijn wij samen met de opdrachtgever naar Portugal geweest om het onderzoek te presenteren en workshops te geven over muzisch-agogisch handelen. Ook hebben wij enkele instellingen in Portugal bezocht. De ervaringen hebben wij bij terugkomst in Nederland gepresenteerd aan studenten tijdens de ‘Social Work’-week en aan onze medestudenten van het Honours Programme Health Care & Social Work.

Het uitgevoerde onderzoek is onderdeel van de onderzoekslijn muzisch-agogisch van de opdrachtgever Denise de Jong van Lier in samenwerking met Stenden Hogeschool. In dit onderzoek staat slechts een aspect van muzisch-agogisch handelen centraal. Er is samenwerking geweest met het lectoraat Social Work and Arts Therapies van Stenden Hogeschool en het lectoraat community Care & Youth van Saxion met als doel het onderzoek te verbeteren. Wij hebben feedback ontvangen van Atilla Nemeth van het lectoraat community Care & Youth. Ook is het onderzoek besproken met Rommy Schaap van het lectoraat Social Work and Arts Therapies. De uitkomsten van dit onderzoek zijn gedeeld met studenten van Stenden Hogeschool die onderzoek doen naar een thema van de onderzoekslijn.

Door de voortgang van het onderzoek regelmatig te bespreken met Pim Stegen, Jillis Kors en Denise de Jong van Lier hebben de wij er naar gestreefd een zo goed mogelijk bachelor rapport te schrijven. Wij willen Pim Stegen bedanken voor zijn feedback en zinvolle vaardigheidslessen. Ook bedanken wij Jillis Kors voor de intervisiebijeenkomsten en feedback op het onderzoek.

Daarnaast willen wij Denise de Jong van Lier bedanken voor haar vertrouwen, feedback en bereidheid om ons niet alleen te begeleiden bij het onderzoek, maar ook bij het geven van de workshops over muzisch-agogisch handelen in Portugal. Dit is mede mogelijk gemaakt door financiering vanuit internationalisering en het Honours Programme Health Care & Social Work. Hiervoor bedanken wij Michael Auen en José te Walvaart. Wij willen ook Rommy Schaap en Atilla Nemeth bedanken voor hun feedback op het onderzoek. Tot slot bedanken wij de docenten van de katholieke universiteit in Lissabon en de deelnemers van de workshops voor de zinvolle en leerzame week.

Janita Jansen en Madeline Soliman

Enschede, 13 april 2016

Samenvatting

Vanaf 1 januari 2015 zijn gemeenten zelf verantwoordelijk voor de jeugdhulp. Dit is van invloed op de beroepsstructuur en de curricula binnen het middelbaar en hoger beroepsonderwijs (Ministerie van Volksgezondheid Welzijn en Sport, 2010). De bovenstaande veranderingen hebben ook gevolgen voor het muzisch-agogisch handelen binnen de hulpverlening. Een hulpverlener richtte zich in het verleden voornamelijk op het directe contact met cliënten terwijl hulpverleners zich in de huidige tijd richten op het toepassen van interventies in de omgeving van cliënten. Ook het uitvoeren van beleidsmatige taken behoort steeds vaker tot de taken van hulpverleners. In het werkveld en in het HBO bestaat een verouderd beeld van muzisch-agogisch handelen. Hulpverleners zien muzisch-agogisch handelen niet als een methodiek die ze kunnen inzetten om cliënten te begeleiden of behandelen. Als gevolg van dit verouderde beeld is het ingewikkeld muzisch-agogisch handelen te integreren in het curriculum van de opleiding Social Work. Het doel van dit onderzoek is inventariseren op welke wijze de academie Mens en Maatschappij van Saxion en de School of Social Work van de Stenden Hogeschool Leeuwarden het muzisch-agogisch handelen kunnen vormgeven in het curriculum. Het doel hiervan is dat zowel Nederlandse als Duitse studenten dit in kennis, vaardigheden en houding beter kunnen toepassen in het werkveld, waarbij onder andere gekeken is naar de maatschappelijke ontwikkelingen in Nederland en Duitsland. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: “Op welke manier dragen muzisch-agogische vakken, die studenten aan de opleiding Social Work volgen in het hoger onderwijs, volgens docenten en sociaal werkers bij aan de professionaliteit van sociaal werkers die werkzaam zijn in de jeugdzorg in Nederland en Duitsland?” Om deze hoofdvraag te beantwoorden is een kwalitatief en inventariserend onderzoek uitgevoerd. De onderzoekers hebben verschillende literaire bronnen bestudeerd en met elkaar vergeleken. Ook zijn twaalf docenten geïnterviewd die werkzaam zijn op hogescholen in Nederland en Duitsland en één of meerdere muzische vakken doceren. Daarnaast zijn veertien professionals geïnterviewd die werkzaam zijn in de (residentiële) jeugdzorg in Nederland en Duitsland.

Uit de resultaten van het onderzoek is gebleken dat in de Duitse en Nederlandse literatuur veel verschillende begrippen gebruikt worden om muzisch-agogisch handelen te beschrijven. Daarnaast worden in de literatuur verschillende argumenten gebruikt om het inzetten van muzisch-agogisch handelen te onderbouwen. Gedurende de interviews met de Nederlandse en Duitse professionals is gebleken dat de meeste professionals niet bekend zijn met de begrippen die beschreven staan in de Duitse en Nederlandse literatuur. Ze gebruiken deze begrippen niet tijdens het werken. De meeste professionals benoemen de interventies die zij uitvoeren om aan te geven dat zij muzisch-agogisch werken. Concluderend kan men vaststellen dat er zowel in Nederland als in Duitsland verschillende begrippen of helemaal geen begrippen gebruikt worden om muzisch-agogisch handelen te beschrijven. Hierdoor ontstaat geen eenduidigheid en geen methodisch handelen. Ook is tijdens de interviews gebleken dat vooral professionals zich niet bewust zijn van het eigen muzische handelen. Hierdoor kunnen zij het niet methodisch inzetten in het contact met cliënten. Een aantal professionals benoemt dat muzisch-agogisch handelen geïntegreerd is in de houding van professionals. Andere professionals zeggen dat muzisch-agogisch handelen per toeval plaatsvindt, omdat het geen onderdeel is van de werkwijze of methodiek die de instelling gebruikt. De meeste professionals benoemen dat zij in de beroepspraktijk hebben geleerd hoe zij muzisch-agogisch handelen in kunnen zetten in het contact met cliënten. Muzische vakken die professionals op hogescholen gevolgd hebben dragen volgens professionals niet, of in mindere mate bij aan de professionaliteit. Professionals kunnen zich niet meer goed herinneren welke muzische vakken zij gevolgd hebben of wat zij geleerd hebben tijdens deze vakken. Gedurende de interviews lukte het een aantal professionals om zich de ervaringen van het volgen van de muzische vakken te herinneren. Daarnaast hebben zij ook benoemd wat het volgen van

deze vakken hen heeft opgeleverd. De onderzoekers denken dat het belangrijk is om te verhelderen welke begrippen nog meer gebruikt worden om muzisch-agogisch handelen te definiëren. De begrippen die de onderzoekers gelezen hebben in literatuur zijn beschreven in hoofdstuk twee: Theoretisch kader. Ook kan onderzocht worden of professionals en docenten behoefte hebben aan een nieuw begrip. Als dit het geval is zal onderzocht moeten worden hoe dit begrip geïntegreerd kan worden in het werkveld en het HBO. Daarnaast is uit het onderzoek gebleken dat sociaal werkers muzisch-agogisch handelen geleerd hebben in de praktijk. De onderzoekers denken dat studenten meer inzicht zouden kunnen krijgen in het muzisch-agogisch handelen in de praktijk, als zij les zouden krijgen van een professional uit het werkveld. Ook kan het volgen van deze lessen studenten enthousiast maken voor de lessen muzisch-agogisch, omdat zij ideeën hebben hoe muzisch-agogisch handelen toegepast kan worden in het werkveld. Een aantal sociaal werkers gaf tijdens de interviews aan dat ze bereid zijn om gastlessen te geven over muzisch-agogisch handelen in de praktijk.

Inhoud

Voorwoord	2
Samenvatting	4
Inleiding.....	8
1. Aanleiding	9
1.1 Projectkader	11
1.2 Korte-termijn doelstelling	11
1.3 Lange-termijn doelstelling	11
1.4 Hoofdvraag.....	11
1.5 Deelvragen	11
1.5.1 Theoretische deelvragen	11
1.5.2 Praktische deelvragen.....	11
1.6 Leeswijzer.....	12
2. Theoretisch kader	13
2.1 Muzisch agogisch handelen	13
2.1.1 Diverse begrippen muzisch-agogisch.....	13
2.2 Muzisch-agogisch in Social Work opleidingen	14
2.2.1 Beroep Social Work.....	14
2.2.2 Opleidingsprofielen Nederland.....	15
2.2.3 Opleidingsprofiel Social Work.....	17
2.2.4 Taakgebieden	17
2.2.5 Sozialpädagogik en Sozialarbeit	17
2.2.6 Opleidingsprofielen Duitsland	18
2.2.7 Jeugdzorg	19
2.2.8 Ontwikkelingen jeugdzorg	20
2.3 Conclusie theoretische deelvragen.....	22
3. Methode van onderzoek.....	25
3.1 Methode van onderzoek.....	25
3.2 Populatie en steekproef.....	25
3.3 Betrouwbaarheid	26
3.4 Validiteit	27
3.4.1 Interne validiteit.....	27
3.4.2 Externe validiteit.....	27
3.5 Ethische aspecten	28
4. Resultaten	29
4.1 Kenmerken respondenten	29
4.2 Professionals	29
4.3 Docenten.....	30
4.4 Resultaten interviews professionals	30
4.5 Resultaten interviews docenten	35
5. Conclusie	40
5.1 Conclusie praktische deelvragen	40
5.1.1 Verschillende begrippen muzisch-agogisch handelen.....	40
5.1.2 Bijdrage muzisch-agogisch handelen volgens docenten	40
5.1.3 Gebruik begrippen muzisch-agogisch handelen.....	41
5.1.4 Bijdrage muzisch-agogisch handelen volgens sociaal werkers.....	41
5.2 Conclusie hoofdvraag.....	43

5.3 Aanbevelingen	45
5.4 Sterkte/zwakte analyse.....	46
5.4.1 Sterktes	46
5.4.2 Zwaktes	46
5.5 Discussie.....	47
Lijst met referenties	50
Bijlagen.....	55
Bijlage I Labelschema Duitse en Nederlandse professionals	55
Bijlage II labelschema Duitse en Nederlandse docenten.....	60
Bijlage III interviewvragen Duitse en Nederlandse professionals.....	66
Bijlage IV interviewvragen Duitse en Nederlandse docenten	68
Bijlage V lijst met Duitse termen	69
Bijlage IX beoordelingsformulier leerpakket 9.2 bacheloronderzoek	71

Inleiding

Voor u ligt een bacheloronderzoek van leerpakket 9.2 bacheloronderzoek. In dit onderzoek staat de bijdrage van muzische vakken aan de professionaliteit van sociaal werkers die werkzaam zijn in de jeugdzorg in Nederland en Duitsland, centraal. Het eerste hoofdstuk beschrijft de aanleiding, projectkader, korte-termijn doelstelling, lange-termijn doelstelling en de hoofd- en deelvragen van het onderzoek. De aanleiding is onderbouwd aan de hand van literatuur en geraadpleegde documenten. In het tweede hoofdstuk staat het theoretisch kader van het onderzoek centraal. Het theoretisch kader geeft antwoord op de theoretische deelvragen die beschreven zijn in het eerste hoofdstuk van het onderzoek. Hoofdstuk drie beschrijft de methode van onderzoek, populatie, steekproef, validiteit, betrouwbaarheid en ethische aspecten van het onderzoek. In het vierde hoofdstuk worden de kenmerken van de respondenten beschreven. Ook zijn de antwoorden die de professionals en docenten hebben gegeven op de interviewvragen uiteengezet in dit hoofdstuk. Hoofdstuk vijf bevat de conclusie van de praktische deelvragen en de hoofdvraag. Ook zijn aanbevelingen, sterkte/zwakte analyse en een discussie over het onderzoek beschreven. In bijlage I is een gedeelte van het labelschema van de Duitse en Nederlandse professionals beschreven. De tweede bijlage bevat een deel van het labelschema van de Duitse en Nederlandse docenten. Bijlage III geeft een beschrijving van de interviewvragen die gesteld zijn aan de Nederlandse en Duitse professionals. In bijlage IV zijn de interviewvragen die gesteld zijn aan de Nederlandse en Duitse docenten beschreven. Bijlage V bevat een lijst met de Duitse termen die gebruikt zijn in het onderzoek met daarbij de Nederlandse betekenis. In bijlage VI treft u de overeenkomst onderzoeksopdracht aan. Bijlage VII bevat het evaluatieformulier van de opdrachtgever aan. In bijlage VIII vindt u het model verlengde overeenkomst onderzoeksopdracht. Bijlage IX bevat het beoordelingsformulier leerpakket 9.2 bacheloronderzoek.

1. Aanleiding

In dit hoofdstuk wordt de aanleiding van het onderzoek beschreven. Er zal ingegaan worden op maatschappelijke ontwikkelingen en conclusies die uit een eerder onderzoek naar voren zijn gekomen. Ook wordt literatuur beschreven die de aanleiding van het onderzoek verheldert. Het projectkader is beschreven in paragraaf 1.1. In deze paragraaf worden de methode van onderzoek, onderzoekstype en het doel van het onderzoek kort toegelicht. In paragraaf 1.2 en 1.3 worden de korte- en lange termijn doelstellingen toegelicht. De korte termijn doelstelling leest u in paragraaf 1.2. Daarna volgt in paragraaf 1.3 de lange termijn doelstelling. Ook zijn de hoofd- en deelvragen beschreven. Paragraaf 1.4 beschrijft de hoofdvraag en in paragraaf 1.5 worden de deelvragen beschreven. In paragraaf 1.5.1 zijn de theoretische deelvragen beschreven. Paragraaf 1.5.2 beschrijft de praktische deelvragen.

Het afgelopen jaar zijn er ingrijpende veranderingen doorgevoerd op het gebied van de jeugdhulp. Per 1 januari 2015 zijn gemeenten verantwoordelijk voor de jeugdzorg. Voor 1 januari 2015 waren provincies hier verantwoordelijk voor. Deze transitie Jeugdzorg kent een vijftal uitgangspunten, namelijk: preventie, ontzorgen, sneller de juiste zorg bieden, integrale hulpverlening en ruimte voor de professional (Movisie, 2015). Als gevolg van de veranderingen in de (jeugd)zorg vinden er volgens de verkenningcommissie hoger sociaal agogisch onderwijs (2014) ook wijzigingen plaats in het werken op MBO en HBO niveau. Dit heeft gevolgen voor de beroepenstructuur en de curricula binnen het middelbaar en hoger beroepsonderwijs (Ministerie van Volksgezondheid Welzijn en Sport, 2010). Het Landelijk Opleidingsoverleg SPH (2011) geeft aan dat het opleidingsprofiel en beroepsprofiel met elkaar in verband staan. Ook kan naar aanleiding van deze profielen een curriculum opgesteld worden. Het Landelijk Opleidingsoverleg MWD (2010) zegt dat zij, wat beschreven staat in het beroepsprofiel van de maatschappelijk werker, vertalen naar het opleidingsprofiel en het curriculum voor studenten die Maatschappelijk Werk en Dienstverlening studeren. Een uitgebreide beschrijving van de bovengenoemde veranderingen kunt u lezen in hoofdstuk twee theoretisch kader.

De Jong van Lier (2014) zegt dat de bovenstaande veranderingen ook van invloed zijn op het muzisch-agogisch handelen binnen de hulpverlening. Een hulpverlener richtte zich in het verleden voornamelijk op het directe contact met cliënten terwijl hulpverleners zich in de huidige tijd richten op het toepassen van interventies in de omgeving van cliënten. Ook het uitvoeren van beleidsmatige taken behoort steeds vaker tot de taken van hulpverleners. Deze veranderingen zijn van invloed op het vakgebied muzisch-agogisch handelen, maar de gevolgen van deze veranderingen zijn onduidelijk. Ook zegt De Jong van Lier (2014) dat er in het werkveld en in het HBO een verouderd beeld bestaat van muzisch-agogisch handelen. Hulpverleners zien muzisch-agogisch handelen niet als een methodiek die ze kunnen inzetten om cliënten te begeleiden of te behandelen. Als gevolg van dit verouderde beeld van muzisch-agogisch handelen en de ontwikkelingen in het sociale domein, vraagt men zich af hoe men muzisch-agogisch handelen zo goed mogelijk kan integreren in het curriculum van de opleiding Social Work. Eadie & Lymbery (2007) benoemen dat men ook in Groot-Brittannië ervaart dat het lastig is om naast de technische aspecten, zoals bijvoorbeeld bewezen effectieve kennis, ook het creatief werken toe te voegen aan het curriculum.

Er worden veel verschillende begrippen gebruikt om het werken met zaken als spel en kunstzinnige middelen binnen het werkveld van de sociaal agogisch werker te beschrijven (Van Rosmalen, 1999). Hierbij valt te denken aan de begrippen muzisch-agogisch, muzisch-ludisch, ludisch-agogisch, kunstzinnige, expressieve of creatieve vorming. Meis & Mies (2011) benoemen dat er in Duitsland gesproken wordt over *künstlerisch-ästhetisch* werken om aan te duiden dat er muzisch-agogisch gewerkt wordt. Het is belangrijk om te onderzoeken wat er in de Duitse literatuur bekend is over

muzisch-agogisch handelen, omdat dit onderzoek zich richt op Nederlandse en Duitse sociaal werkers en docenten. In hoofdstuk twee theoretisch kader kunt u meer lezen over muzisch-agogisch handelen, beschreven vanuit Duitse literatuur. Als gevolg van de onduidelijkheid wat betreft onder andere het begrip muzisch-agogisch handelen, is in het kader van deze onderzoekslijn vanaf april 2015 tot juli 2015 onderzoek gedaan door een groep studenten, die de minor jeugdzorg volgen aan de Stenden Hogeschool Leeuwarden. Er is onderzocht wat Nederlandse en Duitse jeugdzorgprofessionals verstaan onder het begrip muzisch-agogisch. Daarnaast is onderzocht welk internationaal begrip het begrip muzisch-agogisch handelen kan vervangen zodat er een begrip ontstaat dat ook internationaal begrepen en gehanteerd kan worden. Uit onderzoek van Honnef, Münstermann, Wittkämper, Van de Kooij, Haagsma & Kruggel (2015) is gebleken dat Nederlandse en Duitse jeugdzorgprofessionals verschillende begrippen hanteren om aan te geven dat zij muzisch-agogisch handelen. Ook is geconcludeerd dat de professionals het eigen muzische handelen niet altijd herkennen. Tijdens de uitgevoerde interviews onder jeugdzorgprofessionals werden de begrippen creativiteit, creatief en speels vaak genoemd.

Naar aanleiding van het reeds uitgevoerde onderzoek aan de Stenden Hogeschool Leeuwarden willen de studenten, van Saxion te Enschede, sociaal werkers benaderen die werkzaam zijn binnen de jeugdzorg in Nederland en Duitsland. De onderzoekers willen inventariseren welke bijdrage muzisch-agogische vakken, die studenten volgen op een hogeschool, leveren aan de professionaliteit van sociaal werkers die werkzaam zijn in de jeugdzorg in Nederland en Duitsland. Ook willen zij docenten, die werkzaam zijn in Nederland en Duitsland, interviewen wie lesgeven aan de opleiding Social Work, omdat zij gezien kunnen worden als experts. Het doel hiervan is het verkrijgen van een duidelijk beeld over wat docenten aan de opleiding Social Work in Nederland en Duitsland verstaan onder muzisch-agogisch handelen. Daarnaast willen de onderzoekers weten welke ontwikkeling docenten in Nederland en Duitsland zien bij studenten, als gevolg van de lessen muzisch-agogisch handelen. Dit onderzoek is zowel voor de Stenden Hogeschool Leeuwarden als voor Saxion belangrijk, omdat op beide scholen Nederlandse en Duitse studenten Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, Sociaal Pedagogische Hulpverlening en Social Work studeren. Studenten kunnen na het afronden van hun studie zowel in het Nederlandse als in het Duitse werkveld gaan werken. Om die reden is het belangrijk om de bijdrage van muzische vakken op de professionaliteit van sociaal werkers te onderzoeken in Nederland en Duitsland. Dit kan mogelijk leiden tot veranderingen in het curriculum zodat het aanbod van muzische vakken past bij de ontwikkelingen in het Nederlandse en Duitse werkveld.

Als men wil onderzoeken hoe muzische vakken bijdragen aan de professionaliteit van sociaal werkers dient het begrip professionaliteit gedefinieerd te worden. Van Beek & Tijmes (2013) benoemen dat professionaliteit onder andere gaat over het zijn van een bekwaame of competente professional. Bekwaamheid is het geheel van kennis, begrip, vaardigheden, lef, wil, persoonlijkheid en houding. Van Beek & Tijmes (2013) beschrijven vier fases van bekwaamheid. De eerste fase wordt ook wel “onbewust onbekwaam” genoemd. In deze fase is de professional zich niet bewust van wat hij niet kan en weet. Fase twee wordt ook wel de “bewust onbekwame” fase genoemd. Een professional wordt bewust dat hij iets niet kan of weet. Het kan confronterend zijn als een professional ontdekt dat hij iets niet weet. Men kan zich hiertegen verzetten. Dit wordt ook wel weerstand genoemd. Als een professional kennis en/of vaardigheden ontwikkeld heeft, bevindt hij zich in de derde fase. Deze fase wordt ook wel “bewust bekwaam” genoemd. Als een professional zich deze kennis en/of vaardigheden eigen maakt en minder actief bezig is met het leerproces, bevindt de professional zich in fase vier, ook wel de “onbewust bekwame” fase genoemd. Als een professional hetgeen hij geleerd heeft zonder na te denken toepast, kan het voorkomen dat deze handeling niet werkt of past bij de situatie. Als dit veelvuldig voorkomt kan het leiden tot “onbewust onbekwaam” handelen (Van Beek & Tijmes, 2013).

1.1 Projectkader

Er zijn een drietal stromingen te onderscheiden binnen onderzoek, namelijk: empirisch-analytisch, interpretatief en kritisch-emancipatorisch onderzoek (Verhoeven, 2011). Interpretatief onderzoek gaat over hetgeen mensen ervaren en welke ideeën zij hebben. Ook is het bij dit type onderzoek belangrijk welke betekenis situaties voor mensen hebben. Interpretatief onderzoek is vaak kwalitatief (Verhoeven, 2011). Dit onderzoek is een kwalitatief, inventariserend en interpretatief onderzoek. Het doel van het onderzoek is inventariseren welke bijdrage muzisch-agogische vakken leveren aan de professionaliteit van sociaal werkers die werkzaam zijn in de jeugdzorg in Nederland en Duitsland. De ervaringen ofwel interpretaties van mensen worden geïnventariseerd door middel van het afnemen van half-gestructureerde interviews. De opdrachtgever voor dit onderzoek is Denise de Jong van Lier. Zij is docent muzisch-agogische methodiek (drama) aan de academie Mens en Maatschappij van Saxion in Enschede en werkt in het kader van dit onderzoek samen met de Stenden Hogeschool in Leeuwarden en het lectoraat Social Work and Arts Therapies.

1.2 Korte-termijn doelstelling

Inventariseren welke bijdrage muzisch-agogisch handelen levert aan de professionaliteit van sociaal werkers, die werkzaam zijn binnen de jeugdzorg in Nederland en Duitsland. Hierbij wordt onder andere gekeken naar de drie taakgebieden. In paragraaf 2.2.4 is informatie over de taakgebieden beschreven.

1.3 Lange-termijn doelstelling

Op de lange termijn weten de academie Mens en Maatschappij van Saxion in Enschede en de School of Social Work van de Stenden Hogeschool Leeuwarden op welke wijze zij het muzisch-agogisch handelen kunnen vormgeven in het curriculum. Het doel hiervan is dat zowel Nederlandse als Duitse studenten dit in kennis, vaardigheden en houding beter kunnen toepassen in het werkveld, waarbij onder andere gekeken is naar de maatschappelijke ontwikkelingen in Nederland en Duitsland.

1.4 Hoofdvraag

Op welke manier dragen muzisch-agogische vakken die studenten aan de opleiding Social Work volgen in het hoger onderwijs volgens docenten en sociaal werkers bij aan de professionaliteit van sociaal werkers die werkzaam zijn in de jeugdzorg in Nederland en Duitsland?

1.5 Deelvragen

1.5.1 Theoretische deelvragen

1. Wat is er in de internationale literatuur bekend over muzisch-agogisch handelen?
2. Wat is de plek van het vakgebied muzisch-agogisch in Social Work opleidingen in Nederland en Duitsland?

1.5.2 Praktische deelvragen

3. Wat verstaan docenten, die lesgeven aan de opleiding Social Work in Nederland en Duitsland, onder muzisch-agogisch handelen?
4. Hoe dragen muzisch-agogische vakken volgens docenten, die deze vakken onderwijzen aan de opleiding Social Work in Nederland en Duitsland, bij aan de professionaliteit van studenten die Social Work studeren?

5. Wat verstaan sociaal werkers, die werkzaam zijn in de jeugdzorg in Nederland en Duitsland, onder muzisch-agogisch handelen?
6. Welke bijdrage leveren muzisch-agogische vakken die sociaal werkers gevolgd hebben tijdens de opleiding Social Work aan de professionaliteit van sociaal werkers die werkzaam zijn in de jeugdzorg in Nederland en Duitsland?

1.6 Leeswijzer

In dit onderzoek worden de hoofd- en deelvragen die in paragraaf 1.4 en 1.5 beschreven zijn beantwoord. De theoretische deelvragen worden beantwoord in hoofdstuk twee theoretisch kader. In het derde hoofdstuk wordt de methode van onderzoek beschreven. Ook zijn de populatie, steekproef, betrouwbaarheid, validiteit en ethische aspecten in dit hoofdstuk uiteengezet. Het vierde hoofdstuk bevat de resultaten van de interviews die zijn afgenomen onder Nederlandse en Duitse professionals die werkzaam zijn in de jeugdzorg en Nederlandse en Duitse docenten die één of meerdere muzisch-agogische vakken doceren. In het vijfde hoofdstuk staan de conclusie, aanbevelingen, sterkte/zwakte analyse en de discussie centraal.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden de begrippen uit de theoretische deelvragen geoperationaliseerd. Het doel hiervan is het beantwoorden van de deelvragen met behulp van literatuur.

2.1 Muzisch agogisch handelen

In deze paragraaf zal antwoord gegeven worden op de vraag: “Wat is er in de internationale literatuur bekend over muzisch-agogisch handelen?”

2.1.1 Diverse begrippen muzisch-agogisch

Het gebruik van muzische middelen wordt door Behrend (2010) als speelse en creatieve benaderingswijzen beschreven. Ook zegt zij dat studenten zich er van bewust moeten zijn dat muzische vakken niet alleen recreatief te gebruiken zijn, maar juist ook bij de begeleiding en behandeling van cliënten een grote rol kunnen spelen. Problemen kunnen ook ontstaan doordat cliënten handelen volgens vaste patronen die niet leiden tot een gewenst eindresultaat (Van Rosmalen, 1999). De cliënten beschikken niet over andere of nieuwe ideeën waardoor het hen niet lukt zelfstandig betekenis te geven aan het eigen leven of een oplossing te vinden voor ontstane problemen. Een hulpverlener kan een cliënt hierbij ondersteunen door de problemen niet voor de cliënt op te lossen, maar een beroep te doen op het muzische vermogen van de cliënt. Hierdoor wordt het probleemoplossend vermogen van de cliënt gestimuleerd (Van Rosmalen, 1999). Daarnaast kan onderscheid gemaakt worden tussen muzische en ludische activiteiten (Van der Velde, 2002). Het woord ludisch is afgeleid van het Latijnse Ludus, wat spel betekent. Van der Velde (2002) benoemt dat naast het begrip muzisch-agogisch handelen ook het begrip ludagogisch handelen gebruikt kan worden. Het begrip ludagogisch handelen betekent spelen met als doel een verandering teweeg brengen bij een cliënt (Van der Velde, 2002). Ook kan gesproken worden over non-verbale hulpverlening om het werken met muziek, beweging, sport, toneel, tekenen en schilderen aan te geven (Scholte, 2007). Zij zegt dat cliënten verbaal sterk kunnen zijn, maar hun problemen hierdoor mogelijk bagatelliseren. Werken vanuit het non-verbale gedrag van een cliënt kan dan een ingang bieden voor hulpverlening (Scholte, 2007). Van Rosmalen (1999) concludeert dat er veel verschillende begrippen gebruikt worden om het werken met zaken als spel en kunstzinnige middelen binnen het werkveld van de sociaal agogisch werker te beschrijven. Hierbij valt te denken aan de begrippen muzisch-agogisch, muzisch-ludisch, ludisch-agogisch, kunstzinnige, expressieve of creatieve vorming. De zojuist beschreven begrippen zijn niet eenduidig. Dit is echter wel belangrijk om muzisch-agogisch handelen methodisch in te kunnen zetten en heldere communicatie hierover zowel nationaal als internationaal mogelijk te maken (van Rosmalen, 1999).

In Duitsland wordt over *künstlerisch-ästhetisch* werken gesproken om aan te duiden dat er muzisch-agogisch gewerkt wordt (Meis & Mies, 2011). De begrippen *künstlerisch* en *ästhetisch* worden gezien als synoniemen en verwijzen naar zaken die met kunst te maken hebben. Het begrip *künstlerisch* gaat over kunst. *Ästhetisch* komt van het Griekse Aisthesis, wat muzisch waarnemen en schoonheid betekent. Er kan *Künstlerisch-ästhetisch* gewerkt worden met groepen die problemen ervaren. Het *künstlerisch-ästhetisch* werken kan leiden tot ontwikkeling, versterken van de eigen kracht en competenties zoals bijvoorbeeld verantwoordelijkheid, samenwerking en creativiteit (Meis & Mies, 2011).

Ook zeggen Meis & Mies (2011) dat *künstlerisch-ästhetisch* werken niet alleen gaat over dans, theater of muziek, maar ook plaatsvindt tijdens alledaagse activiteiten, bijvoorbeeld tijdens het eten. Daarnaast benoemen zij dat er is aangetoond dat het inzetten van cultuur, esthetiek en media leidt tot positieve resultaten. Hierdoor zijn werkgevers geïnteresseerd in professionals die tijdens de opleiding geleerd hebben *künstlerisch-ästhetisch* te werken.

Ook Galuske & Thole (2006) spreken over het belang van creativiteit. Zij benoemen dat er in Duitsland een vereniging is die zichzelf *freigemeinnützige Verein* noemt. De leden van deze vereniging werken met technieken gericht op het ervaren en creativiteit. Deze vereniging keert zich tegen de verwetenschappelijking van het sociaal werk. Thole (2012) zegt dat het belang van professionalisering en verwetenschappelijking erkend wordt in Duitsland. Daarentegen zegt hij ook dat zowel professionals in het werkveld als studenten die sociaal werk studeren, niet te veel belast moeten worden met verwetenschappelijking en professionalisering van het beroep, omdat er te veel gefocust wordt op het evidence based werken.

Arbeit mit kreativen Medien of *Musisch-ästhetisch arbeiten* zijn termen die gebruikt worden door Kilb & Peter (2009) om muzisch-agogisch werken te beschrijven. Zij geven aan dat creativiteit het individu kan helpen zichzelf te ontwikkelen en te bepalen in welke mate hij zich aanpast aan de eisen die de samenleving stelt. Ook kan creativiteit mensen ondersteunen zich uit te drukken en een eigen mening of visie te ontwikkelen. Het doel van muzisch-agogisch werken is volgens hen: Het bieden van mogelijkheden om te experimenteren en non-verbaal uiting te geven aan gedachten, gevoelens en ideeën zonder beoordeeld of veroordeeld te worden. Het materiaal dat hierbij gebruikt wordt, kan van invloed zijn op het uiten van verschillende gevoelens. Uiteindelijk kan hierdoor iets nieuws ontstaan, waardoor cliënten inzichten krijgen die hen kunnen helpen bij het werken aan de eigen problemen.

De term sociaal werker wordt niet door Horneman & Nijhof (2011) gehanteerd, zij spreken echter over de werkwijze van een SPH professional of creatief agoog. Zij geven aan dat een SPH professional of creatief agoog kan werken volgens de creatief-agogische benadering. Deze benadering richt zich op de wijze waarop de cliënt zijn kennis, vaardigheden en mogelijkheden inzet om de wereld waarin hij leeft te hanteren. Dit wordt ook wel aangeduid met het begrip creatief proces. Er wordt gesproken van een creatief proces als een persoon op een nieuwe wijze betekenis verleent aan de werkelijkheid. Betekenisverlening gaat over de beleving van zichzelf, andere mensen en het andere.

2.2 Muzisch-agogisch in Social Work opleidingen

In deze paragraaf zal antwoord gegeven worden op de vraag: “Wat is de plek van het vakgebied muzisch-agogisch in Social Work opleidingen in Nederland en Duitsland?”

2.2.1 Beroep Social Work

Het begrip Social Work wordt sinds een aantal jaren veel gehanteerd in het Nederlandse onderwijs (Van Ewijk, Spierings & Wijnen, 2012). Er is gekozen voor een Engels begrip, omdat dit laat zien dat de studie Social Work internationaal erkend is en past bij het internationale werkveld. Ook kan dit begrip gehanteerd worden om de vele verschillende sociale beroepen in het sociale werkveld aan te duiden met een herkenbaar begrip. Daarnaast zeggen Van Ewijk et al. (2012) dat het begrip Social Work verschillende definities kent. Hierbij valt te denken aan:

- Het begrip Social Work om, zoals hierboven beschreven is, de vele verschillende beroepen aan te duiden met een herkenbaar begrip. Belangrijk hierbij is dat de beroepen veel overeenkomsten laten zien.
- Social Work als sector voor zorg en welzijn. Hierbij valt te denken aan organisaties, beleid en regelingen die passen binnen deze sector.
- Social Work als beroep. Hierbij valt te denken aan een professional die hoogopgeleid is en werkt voor de overheid of een organisatie die gefinancierd wordt door de overheid. Deze sociaal werker bepaalde in het verleden welke mensen bijstand ontvingen en ondersteunde mensen bij

deelname aan de samenleving. In Nederland wordt deze sociaal werker ook wel maatschappelijk werker genoemd.

- Social Work als kennisdomein. Er is sprake van een beroep als het beroep een body of knowledge heeft. Dit wordt ook wel een kennisdomein genoemd. Het kennisdomein van de sociaal werker bevat theorieën en methodieken. Hierbij valt te denken aan psychologie, sociologie en pedagogiek (Ewijk, et al., 2012). Van der Laan (2006) gaat in op het begrip sociaal. Hij zegt dat het begrip sociaal gezien kan worden als een resultaat van meerdere verschijnselen. Hierbij valt te denken aan presentie of zaken die zichtbaar worden in wijken, op scholen, verenigingen of in de gehele samenleving.

In het jaar 2000 is het begrip Social Work gedefinieerd door internationale verenigingen van de opleiding Social Work en beroepsverenigingen (Ewijk, 2012).

Men is gekomen tot het volgende begrip: *“The social work profession promotes social change, problem-solving in human relationships, and the empowerment and liberation of people to enhance wellbeing. Utilizing theories of human behavior and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work (Ewijk, et al., 2012, p. 48).”*

Er kan geconcludeerd worden dat Social Work gebaseerd is op de principes die beschreven zijn in de Rechten van de Mens en Sociale Rechtvaardigheid (Ewijk et al., 2012). De sociaal werker heeft kennis over gedrag van mensen en gebruikt kennis over sociale systemen met als doel mensen te ondersteunen bij het contact met hun omgeving. Deze principes en kennis worden ingezet om maatschappelijke veranderingen teweeg te brengen, vermogen tot zelfstandig oplossen van problemen bij mensen te stimuleren en mensen te ondersteunen als zij gedragspatronen hebben ontwikkeld waar zij hinder van ervaren (Ewijk et al., 2012).

Tot slot zegt Thole (2012) dat er onderscheid gemaakt wordt tussen twee typen sociaal werk in Duitsland. Het eerste type werkt onafhankelijk van de Duitse overheid en wordt ook wel het *Netz der Freien Träger Sozialer Arbeit* genoemd. Voorbeelden hiervan zijn initiatieven door sociaal werkers of samenwerkingsverbanden van sociaal werkers die zich richten op de jeugd. Het tweede type bestaat uit organisaties die gericht zijn op maatschappelijke integratie en participatie. Een voorbeeld hiervan is het *Jugendamt*. De Duitse overheid vindt beide vormen van sociaal werk belangrijk.

2.2.2 Opleidingsprofielen Nederland

De verkenningcommissie hoger sociaal agogisch onderwijs (2014) zegt dat er een verschuiving plaatsvindt in het werken op MBO en HBO niveau. Professionals die op MBO niveau werken richten zich meer op de uitvoering dan HBO professionals. Het werkveld heeft aangegeven behoefte te hebben aan hoogopgeleide professionals. Ook het Ministerie van Volksgezondheid Welzijn en Sport (2010) erkent het belang van goed opgeleide professionals, maar zegt ook dat men met professionalisering niet bedoelt dat alle professionals die werkzaam zijn binnen de hulpverlening een hogere opleiding moeten volgen. Vrijwilligers, MBO professionals en HBO professionals kunnen allemaal bijdragen aan het oplossen van maatschappelijke problemen en vraagstukken. Het Ministerie van Volksgezondheid Welzijn en Sport (2010) benoemt dat de veranderingen in het werken op MBO en HBO niveau ook gevolgen hebben voor de beroepsstructuur in het onderwijs. In 2005 is binnen het MBO een nieuwe beroepsstructuur ontwikkeld die past bij de zaken die in de WMO beschreven zijn. Het middelbaar beroepsonderwijs heeft deze structuur vertaald naar vernieuwingen in het onderwijsprogramma dat studenten volgen. Binnen het hoger beroepsonderwijs zijn ook veranderingen doorgevoerd in de curricula. Hierbij valt te denken aan meer aandacht voor reflectie, kennis over de transitie en

ontwikkeling in het sociale domein, professionele beroepshouding, participatie en het werken met het netwerk van de cliënt. Ook kunnen studenten in de toekomst een uitstroomprofiel volgen dat opleidt tot generalist of specialist (Verkenningcommissie hoger sociaal agogisch onderwijs, 2014).

In het opleidingsprofiel van de maatschappelijk werker staan kwalificaties beschreven waar maatschappelijk werkers aan het eind van de opleiding over dienen te beschikken (Landelijk Opleidingsoverleg MWD, 2010). Er zijn verschillende ontwikkelingen die van invloed zijn geweest op de totstandkoming van het opleidingsprofiel. Voorbeelden hiervan zijn het beroepsprofiel en de beroepenstructuur. In 2006 zijn de taakgebieden, kerntaken, beroepstaken en competenties voor de maatschappelijk werker beschreven in het beroepsprofiel (Landelijk Opleidingsoverleg MWD, 2010). Ook de beroepenstructuur werd in 2006 gepresenteerd. Deze beroepenstructuur is geschreven voor professionals die werkzaam zijn in de jeugdzorg, kinderopvang, gehandicaptenzorg, welzijn en maatschappelijke dienstverlening. De beroepenstructuur biedt organisaties handvatten bij het omschrijven van functiebeschrijvingen. In het document 'Vele takken, één stam' zijn visies van verschillende sociaal-agogische studies beschreven. Het gevolg hiervan was het herschrijven van de opleidingsprofielen (Landelijk Opleidingsoverleg MWD, 2010).

Het Landelijk Opleidingsoverleg MWD (2010) maakt onderscheid in drie gebieden, namelijk verzorging en verpleging, sociaal agogisch werk en het gebied van maatschappelijke zorg en opvang. Dit laatste gebied wordt ook wel het gedeelde gebied genoemd. De opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening richt zich vooral op het functioneren in de samenleving, de primaire leefsituatie en omgeving van de cliënt. Daarentegen richt de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening zich meer op de primaire leefsituatie, sociale omgeving en de dagelijkse levensverrichtingen. Uit het Landelijk Opleidingsoverleg MWD (2010) en het Landelijk Opleidingsoverleg SPH (2011) blijkt dat de verschillen tussen de taken van de MWD'er en de SPH'er vooral tot uiting komen in het ondersteunen van een cliënt bij de dagelijkse levensverrichtingen. De sociaal pedagogisch hulpverlener kan een cliënt ondersteunen bij de dagelijkse levensverrichtingen terwijl dit niet behoort tot de taken van de maatschappelijk werker. Een voorbeeld hiervan is een sociaal pedagogisch hulpverlener die werkt met jongeren in een leefgroep. De sociaal pedagogisch hulpverlener kan de cliënt ondersteunen door samen met de cliënt te onderzoeken wat de cliënt zelf kan. Ook richt een sociaal pedagogisch hulpverlener zich op het meedoen van cliënten in de samenleving. Belangrijk hierbij is het toepassen van creativiteit in het handelen (Landelijk Opleidingsoverleg SPH, 2011).

Ook Hottinga (2005) heeft een visie op muzisch-agogisch handelen en de toepassing hiervan. Hij herkent wat beschreven staat in het opleidingsprofiel. Daarnaast benoemt hij dat de sociaal pedagogisch hulpverlener muzisch-agogische middelen moet kunnen hanteren om de hulpvraag van de cliënt te kunnen behartigen. Daarnaast geeft Hottinga (2005) ook duidelijk aan dat muzisch-agogisch handelen niet de hoofdtaak is van de sociaal werker. Muzisch-agogisch handelen moet juist toegepast worden wanneer de gewone instellingsmethodiek niet toereikend is. Dan kunnen er muzisch-agogische middelen ingezet worden om de hulpvraag van de cliënt te beantwoorden. Studenten kunnen na het afronden van de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, Sociaal Pedagogische Hulpverlening of Social Work gaan werken in de jeugdzorg. In het landelijk uitstroomprofiel van de jeugdzorgwerker zijn kennisgebieden beschreven waar een jeugdzorgwerker over moet beschikken. Het kennisgebied kunsttheorie beschrijft het belang van kennis over creatieve werkwijzen en muzisch-agogisch handelen in het contact met jeugdigen (Landelijk Uitstroomprofiel Jeugdzorgwerker, 2010).

2.2.3 Opleidingsprofiel Social Work

Op dit moment is men onder andere op Saxion betrokken bij het ontwikkelen van een nieuw opleidingsprofiel Social Work. Het definitieve opleidingsprofiel is nog niet beschikbaar. Om die reden wordt in dit onderzoek uitgegaan van de meest recente beschikbare versie van het opleidingsprofiel.

2.2.4 Taakgebieden

De eindkwalificaties zijn afgeleid van het beroepsprofiel, welke beschreven staan in het Landelijk Opleidingsoverleg MWD (2010). In het beroepsprofiel wordt gesproken over taakgebieden, kerntaken en beroepstaken. Daarnaast wordt gesproken over competenties. Men definieert het begrip competentie als volgt: “de bekwaamheid om – met integratie van kennis, houding en vaardigheden –, adequaat beroepsmatig te handelen in complexe onvoorspelbare situaties” (Landelijk Opleidingsoverleg MWD, 2010, p. 49). Er wordt onderscheid gemaakt in drie taakgebieden. Per taakgebied is een aantal kerntaken beschreven die vertaald zijn naar beroepstaken. Het eerste taakgebied gaat over het bieden van hulpverlening aan cliënten. Volgens Behrend (2010) kan een hulpverlener in het contact met cliënten op diverse manieren muzisch-agogisch handelen. Hierbij valt te denken aan mogelijkheden voor invulling van vrijetijdsbesteding, inzetten van een spel in een gezin dat ondersteuning bij de opvoeding nodig heeft of samen met een cliënt te voetballen zodat hij leert omgaan met winnen en verliezen. Taakgebied twee richt zich op het werken binnen een organisatie en in samenwerkingsverbanden. Behrend (2010) zegt dat er muzisch-agogisch gewerkt kan worden met teams, bijvoorbeeld in de vorm van teambegeleiding of intervisie. Het doel van deze vorm van begeleiding kan zijn dat teamleden beter met elkaar samenwerken of elkaar advies kunnen geven over handelingsmogelijkheden in bijvoorbeeld cliëntsituaties. Muzische vormen die gebruikt kunnen worden, zijn bijvoorbeeld het tekenen van een metafoor dat het eigen gevoel over het team aangeeft of een vertrouwensoefening waarbij een persoon die geblinddoekt is, zich moet laten leiden door een collega. Het derde taakgebied gaat over professionaliseren. Hierbij valt te denken aan de eigen persoonlijke ontwikkeling, maar ook de beroepsontwikkeling. Behrend (2010) benoemt dat het zinvol is dat een hulpverlener zelf ervaren heeft wat het inzetten van een muzische activiteit teweeg brengt. Hierdoor is de hulpverlener zich bewust van wat een activiteit kan oproepen bij een cliënt en kan er daarom rekening mee houden bij de keuze van de activiteit. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan het gebruiken van een camera in het contact met een cliënt. Als een hulpverlener bijvoorbeeld tijdens de opleiding voor een camera heeft gestaan, weet hij dat dit mogelijk angst kan oproepen bij een cliënt. Ook de sociaal pedagogisch hulpverlener werkt aan de hand van deze taakgebieden (Landelijk Opleidingsoverleg SPH, 2011). Daarentegen wordt in het opleidingsprofiel van de sociaal pedagogisch hulpverlener geen onderscheid gemaakt in kerntaken en beroepstaken, maar er wordt beschreven op welke manieren het handelen per taakgebied tot uiting komt. Bij het eerste taakgebied verleent de SPH professional zorg, behandeling, begeleiding of ondersteuning. Ook kan de professional faciliterend optreden. Het tweede taakgebied kan tot uiting komen in het samenwerken en netwerken, al dan niet multidisciplinair. Bij taakgebied drie valt te denken aan innovatie, onderzoek en signalering (Landelijk Opleidingsoverleg SPH, 2011).

2.2.5 Sozialpädagogik en Sozialarbeit

De begrippen *Sozialpädagogik* en *Sozialarbeit* worden in Duitsland beide gehanteerd voor het sociaal werk als geheel (Schilling, 1997). Het begrip *Sozialarbeit* is in 1925 voor het eerst gebruikt tijdens een bijeenkomst van mannen en vrouwen die behoorden tot de jeugdbeweging. Vanaf 1929 werd het begrip als beroepstitel gebruikt. Daarnaast is het begrip terug te voeren op de sociale vrouwenschool. Deze school leidde verpleegsters op die de titel *Sozialarbeiterin* droegen. Het begrip *Sozialpädagogik* is gebaseerd op het pedagogische gedachtegoed van J.H. Pestalozzi. Daarnaast heeft F. Fröbels invloed

gehad op het begrip *Sozialpädagogik* door het ontwikkelen van de kleuterschool, ook wel *Kindergarten* genoemd. Vanaf 1848 wordt het begrip officieel gebruikt. Voordat het begrip *Sozialpädagogik* gebruikt werd, waren er al opleidingen voor kleuterjuf en jeugdleider, ook wel *Kindergärtnerin* en *Jugendleiterin* genoemd. Zij waren vooral werkzaam op (kleuter)scholen. Het begrip *Jugendleiterin* werd in 1967 veranderd in de term *Sozialpädagogin* (Schilling, 1997).

Om te concluderen wat de verschillen en overeenkomsten zijn tussen *Sozialpädagogik* en *Sozialarbeit*, worden reacties vanuit de praktijk, hogeschool en de theorie op deze vraag beschreven (Schilling, 1997). Het antwoord uit de praktijk luidt dat het werkveld van de *Sozialpädagoge* en de *Sozialarbeiter* hetzelfde is. Dit blijkt onder andere uit vacatures waarin men vraagt om een *Sozialpädagoge* of een *Sozialarbeiter*. Het werkveld richt zich op de kwaliteiten van de persoon en onderzoekt of deze kwaliteiten aansluiten bij de werkzaamheden voor het desbetreffende werk (Schilling, 1997). Hogescholen hanteren verschillende begrippen en titels om *Sozialarbeit* te beschrijven. Ook zijn er verschillende opleidingen te vinden op hogescholen, namelijk: *Fachhochschule für Sozialwesen*, *Fachbereiche Sozialpädagogik* en *Sozialarbeit*. Thole (2012) erkent dit. Hij zegt dat ook oude termen zoals *Soziale Erziehung* en *Soziale Therapie* gebruikt worden. Maus, Nodes & Röh (2010) zeggen dat *Sozialarbeit* zich richt op sociale ongelijkheid en sociale zekerheid. *Sozialpädagogik* zou zich richten op het oplossen van problemen of het verwerken van het verleden. Zowel *Sozialarbeit* als *Sozialpädagogik* richten zich op het werken aan sociale problemen. *Sozialarbeit* en *Sozialpädagogik* werken vanuit een verschillende invalshoek, maar kunnen elkaar hierdoor aanvullen. Daarnaast zijn er ook verschillen tussen de deelstaten in Duitsland. Studenten die studeren in bepaalde deelstaten zijn afgestudeerd als *Sozialpädagoge*, terwijl studenten in andere deelstaten afstuderen als *Sozialarbeiter*. Men wilde deze tweedeling opheffen door het begrip *Sozialwesen* in te voeren, maar in de praktijk is dit niet gelukt (Schilling, 1997).

De hierboven beschreven onduidelijkheid is van invloed op de autonomie van *Sozialarbeit*. Merten (1998) vraagt zich af hoe deze autonomie hersteld kan worden als er onduidelijkheid is over de identiteit van het vakgebied. Kijkend naar de literatuur blijkt dat een aantal auteurs de begrippen *Sozialpädagogik* en *Sozialarbeit* ziet als synoniemen. Daarentegen verwijzen andere auteurs naar een studie van Mühlum en gaan zelf niet in op mogelijke verschillen en overeenkomsten tussen deze begrippen (Schilling, 1997).

2.2.6 Opleidingsprofielen Duitsland

In Duitsland is het mogelijk om te studeren aan een beroepsvakschool, vakschool, beroepsacademie, hogeschool of universiteit (Thole, 2012). Als gevolg hiervan zijn er verschillen tussen de afgestudeerde professionals wat betreft het opleidingsniveau. Het is afhankelijk van de organisatie en locatie welke taken een sociaal werker uitvoert. Hierdoor verrichten professionals met een hoger opleidingsniveau dezelfde werkzaamheden als een sociaal werker die over een lager opleidingsniveau beschikt. Thole (2012) zegt dat het wenselijk is dat per opleidingsniveau duidelijk wordt welke taken de sociaal werker mag uitvoeren tijdens het werken. Als gevolg van de bachelor-masterstructuur erkent men ook in Duitsland het belang van een internationaal erkende opleiding. Dit heeft gevolgen voor de kwalificaties en competenties in de curricula van de verschillende opleidingen.

Ook heeft men geconcludeerd dat er meer aandacht moet komen voor professionalisering van het beroep tijdens de opleiding. Hierdoor zijn nieuwe opleidingen op verschillende opleidingsniveaus ontstaan, die men na de opleiding voor sociaal werker kan volgen. Dit worden ook wel *Fort- und Weiterbildungen* genoemd. De verschillende opleidingen tot sociaal werker worden *Erstausbildungen* genoemd.

Naast het belang van professionalisering moest er ook meer aandacht komen voor specialisatie, kritische zelfreflectie en het niveau van kennis en vaardigheden in de *Erstausbildungen* (Thole, 2012). De begrippen *Qualifikationen* en *Kompetenzen* ofwel kwalificaties en competenties worden vaak met elkaar verward aldus Pfaffenberger (2000).

Het begrip kwalificatie gaat over het zichzelf eigen maken van kennis, bevindingen en vaardigheden terwijl het begrip competenties gaat over het toepassen van deze zaken. Er wordt gesproken over een competente professional als deze professional werkzaamheden kan uitvoeren waarvan men op basis van bijvoorbeeld een gevolde opleiding verwacht dat hij dit kan. Studenten die *Sozialarbeit* studeren, leren sleutelcompetenties tijdens de opleiding (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit, 2008). Maus, Nodes & Röh (2010) hebben sleutelcompetenties geformuleerd voor het werkveld *Sozialarbeit* en *Sozialpädagogik*. Deze sleutelcompetenties zijn opgedeeld in een negental competenties, namelijk: strategische competenties, methodische competenties, sociaalpedagogische competenties, sociaalrechtelijke competenties, sociaal-administratieve competenties, persoonlijke en communicatieve competenties, beroepsethische competenties, sociaal-professioneel advies en competenties gericht op praktijkgericht onderzoek en evaluatie. De aandacht voor muzisch-agogisch handelen komt tot uiting binnen de methodische competenties (*Methodenkompetenz*) en de sociaalpedagogische competenties (*Sozialpädagogische Kompetenz*). Hieronder is uitgewerkt hoe dit tot uiting komt.

- *Methodische competentie ofwel Methodenkompetenz*

Deze competentie gaat onder andere over de beheersing van methodische grondcompetenties (Maus, Nodes & Röh, 2010). Studenten leren deze competenties tijdens de opleiding en ontwikkelen deze competenties tijdens het werken. Als gevolg van de weinig kritische houding van sociaal werkers zijn veel methoden die gebruikt worden door therapeuten en psychologen overgenomen in het sociaal werk. Pas na 1945 heeft men zich gericht op onderzoek naar nieuwe methoden die passend zijn binnen het sociaal werk. Het is belangrijk dat studenten niet alleen de theoretische basis van methodes kennen, maar ook vaardigheden en technieken beheersen om de methode toe te passen. Methodisch handelen gaat ook over planmatig werken en reflecteren op het eigen handelen. In Duitsland werd gewerkt vanuit drie klassieke methoden, namelijk: Individuele ondersteuning, groepsgerichte ondersteuning en gemeenschapswerk (bijvoorbeeld burgerinitiatieven). Kijkend naar het thema muzisch-agogisch handelen, worden bijvoorbeeld rollenspelen, ook wel interactiespelen genoemd en drama toegepast bij de groepsgerichte ondersteuning en gemeenschapswerk. Momenteel worden elementen van verschillende andere methoden, zoals casemanagement, toegevoegd aan de klassieke methoden.

- *Sociaalpedagogische competentie ofwel Sozialpädagogische Kompetenz*

Sozialarbeit en *Sozialpädagogik* zijn niet compleet verschillende begrippen, maar ook niet hetzelfde volgens Maus, Nodes & Röh (2010). De domeinen kennen overeenkomsten en verschillen en kunnen van elkaar leren zonder de eigen uniciteit te verliezen. Zowel *Sozialarbeiter* als *Sozialpädagogen* werken met kinderen en jongeren. Deze competentie komt onder andere tot uiting in het werken met kinderen en jongeren in de vorm van creatieve werkvormen, theater, beweging, spel, muziek en elektronische en audiovisuele media. Deze werkvormen passen bij muzisch-agogisch handelen.

2.2.7 Jeugdzorg

Studenten die aan de opleiding Social Work studeren kunnen na het afronden van hun opleiding gaan werken in de jeugdzorg. Volgens Boendermaker, van Rooijen, Berg & Bartelink (2013) wordt over residentiële jeugdzorg gesproken als een kind of jongere in de leeftijd van nul tot drieëntwintig jaar in een instelling verblijft. Voorbeelden van residentiële jeugdzorg zijn crisisopvang, kamertraining, justitiële jeugdinrichting, instelling voor observatie en diagnostiek en instellingen voor kinderen en jongeren met

psychiatrische problematiek. Kinderen en jongeren kunnen in een open, gesloten of besloten instelling verblijven. Ook het verblijf binnen instellingen kan verschillen. Er zijn instellingen die 24-uurs opvang en begeleiding bieden, maar ook deeltijdbehandeling of dagbehandeling behoren tot de mogelijkheden. Daarnaast kunnen kinderen en jongeren geplaatst worden in gemengde groepen (meisjes en jongens binnen één groep) of naar sekse ingedeelde groepen.

Tijdens de opname in een instelling voor residentiële jeugdzorg kan aan verschillende doelen gewerkt worden. Hierbij valt te denken aan zaken als verzorging en opvoeding, met als doel de ontwikkeling van een kind of jongere te stimuleren. Als er sprake is van een crisisopname kan gewerkt worden aan gedragsverandering en het aanleren van vaardigheden, bijvoorbeeld gericht op het zelfstandig wonen. Daarnaast wordt er een onderscheid gemaakt in zorg gericht op care of cure. Bij zorg gericht op care is het doel de ontwikkeling van een kind of jongere te stimuleren. Sociaal werkers kunnen zich richten op verzorging, opvoeding, onderwijs, werk en het geven van invulling aan vrije tijd. Zorg die gericht is op cure richt zich op vermindering van de problematiek van het kind of de jongere. De sociaal werker past interventies toe die zich richten op het individu of de groep. Voorbeelden hiervan zijn het voeren van gesprekken en het geven van feedback gericht op het gedrag van de jeugdige.

In Duitsland wordt gesproken over “*Erziehung im Heim*” om de residentiële jeugdzorg te beschrijven (Post, 1997). Het *Jugendamt* kan kinderen en jongeren verwijzen naar deze vorm van zorg. Plaatsing in een instelling voor residentiële jeugdzorg is mogelijk als andere vormen van hulp onvoldoende toereikend zijn. Dit geldt voor zowel de Nederlandse als de Duitse jeugdzorg. Een belangrijke reden hiervoor zijn de hoge kosten welke plaatsing in een instelling met zich mee brengen. Post (1997) maakt onderscheid tussen primaire en secundaire doelen waar aan gewerkt wordt met jeugdigen in een residentiële setting. De primaire doelen richten zich op de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Secundaire doelen zijn gericht op het bevorderen van de ontwikkeling en opvoeding van de jeugdigen. Deze doelen kunnen tot uiting komen in de vorm van therapie, muzische activiteiten en het volgen van een opleiding. Ook zijn de doelen vaak gebaseerd op verschillende waarden.

2.2.8 Ontwikkelingen jeugdzorg

In de jeugdzorg zijn veranderingen doorgevoerd tussen 2012 en 2015, dit benoemen Verharen & Hooghiemstra (2013). Gemeenten zijn bijvoorbeeld verantwoordelijk voor de financiering van de jeugdzorg. Ook is er een nieuwe jeugdwet ontwikkeld (Movisie, 2015). Volgens Movisie (2015) kent deze jeugdwet vijf belangrijke uitgangspunten, namelijk: preventie, ontzorgen, sneller de juiste zorg bieden, integrale hulpverlening en ruimte voor de professional. Het is belangrijk om het sociale netwerk van jeugdigen en ouders te betrekken, zodat het netwerk een gezin kan ondersteunen. Ontzorgen kan gerealiseerd worden als de pedagogische civil society in bijvoorbeeld wijken en scholen versterkt kan worden. Ook moet sneller de juiste zorg geboden worden, dichtbij en effectief zodat hoge kosten voorkomen kunnen worden. Van Es (2005) zegt dat de eigen kracht van ouders versterkt wordt als professionals ondersteuning bieden in gezinnen en de omgeving waarin kinderen en jongeren zich bevinden. Integrale hulpverlening is het werken met één regisseur die werkt in één gezin volgens één plan. Deze manier van werken leidt tot duurzame veranderingen voor het gezin en lagere kosten voor de overheid, omdat het kind niet in een gespecialiseerde residentiële inrichting geplaatst hoeft te worden. Tot slot moeten professionals meer ruimte krijgen door het verminderen van regels. De nieuwe jeugdwet moet voorkomen dat ouders en jeugdigen verdwalen in het systeem (Movisie, 2015). De hoge kosten binnen de jeugdzorg hebben onder andere geleid tot deze veranderingen. In Duitsland nemen, net als in Nederland, de kosten voor de jeugdhulpverlening toe (Nederlands Jeugdinstituut, z.j.).

De bovenstaande veranderingen vragen om een andere manier van denken over kinderen, jongeren, opvoeders en professionele zorg. De veranderingen kunnen gezien worden als een kans om meer vertrouwen te laten zien naar gezinnen en de dingen die zij zelfstandig of samen met hun omgeving kunnen bereiken (Verharen & Hooghiemstra, 2013). De veranderingen in de jeugdzorg zijn van invloed op kinderen, jongeren en opvoeders, maar ook op professionals. Volgens het Ministerie van Volksgezondheid Welzijn en Sport (2010) is er een verschuiving te zien binnen de taken van professionals. Zo dienen professionals zich te richten op het voeren van regie, coördinatie en afstemming. De gemeente kan hierbij ondersteunen door professionals van verschillende organisaties samen te brengen. Naast de hiervoor beschreven uitgangspunten is ook het werken met bewezen effectieve methoden een belangrijk aandachtspunt (Whittaker, 2014). Er is een verschuiving zichtbaar van het authority-based werken naar het evidence-based werken. Whittaker (2014) verwacht dat het werken met bewezen effectieve methoden leidt tot het toepassen van succesvolle interventies binnen de jeugdhulpverlening.

In Duitsland wordt in plaats van jeugdzorg de term *Kinder und Jugendhilfe* gebruikt (Berg & Vink, 2009). De *Kinder und Jugendhilfe* kent een aantal taken, namelijk: ondersteuning voor kinderen, jongeren en jongvolwassenen bij hun ontwikkeling en complexe problematiek, bieden van ondersteuning bij juridische kwesties over voogdij of familierecht, het informeren van ouders en verzorgers en het bieden van ondersteuning bij de opvoeding van kinderen. Kortdurende ondersteuning kan in Duitsland geboden worden door therapeuten. Deze ondersteuning wordt ook wel *Beratung* genoemd. Ouders en jongeren kunnen zelf contact zoeken met de therapeuten. Deze vorm van ondersteuning lijkt op de voorliggende ondersteuning (bijvoorbeeld sociale wijkteams) in Nederland. Als ambulante of residentiële zorg nodig is dient eerst een onderzoek uitgevoerd te worden door het *Jugendamt*. De resultaten van dit onderzoek worden beschreven in een *Hilfeplan*. Als een kind (gedwongen) opgenomen moet worden dient de rechter dit uit te spreken (Berg & Vink, 2009).

In Duitsland is men zich bewust geworden van het belang van preventie en bescherming van kinderen, omdat zich een aantal ernstige situaties hebben voorgedaan waarbij kinderen verwaarloosd werden (Berg en Vink, 2009). Sociaal werkers die met kinderen en jongeren werken hebben het belang van preventief werken ontdekt aldus Thole (2012). Hierdoor zijn ook sociaal werkers die met andere doelgroepen werken zich hier bewust van geworden. Het *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (2015) erkent het belang van preventief werken in de jeugdhulpverlening. Dit ministerie zegt dat professionals die behoren tot het netwerk van het gezin meer met elkaar moeten samenwerken. Hierdoor kunnen situaties die een gevaar vormen voorkomen worden en het leidt tot betere ondersteuning voor jeugdigen en gezinnen.

In Duitsland vinden, net als in Nederland, maatschappelijke ontwikkelingen plaats die onder andere van invloed zijn op het sociaal werk (Dahme, Otto, Trube & Wohlfart, 2003). In Duitsland wordt gesproken over het begrip activering en activerende staat ofwel *aktivieren* en *aktieverende Sozialstaat*. Deze begrippen worden gebruikt om aan te geven dat er veranderingen plaatsvinden in de zogenoemde welvaartsstaat en de diensten die de overheid aanbiedt. De visie van de activerende staat is als volgt; als een burger een beroep doet op ondersteuning van de staat dient hij een tegenprestatie of dienst te verlenen voor de staat. De ontwikkelingen van de activerende staat lijken op de ontwikkelingen die in Nederland en Groot-Brittannië plaats vinden. Het sociaal werk kan een belangrijke rol vervullen binnen de activerende staat, omdat sociaal werkers veel ervaring hebben met het activeren van individuen en groepen.

2.3 Conclusie theoretische deelvragen

Naar aanleiding van de beschreven theorie kunnen de theoretische deelvragen:

“wat is er in de internationale literatuur bekend over muzisch-agogisch handelen?”

en *“Wat is de plek van het vakgebied muzisch-agogisch in Social Work opleidingen in Nederland en Duitsland?”* beantwoord worden.

Uit de literatuur is gebleken dat er veel verschillende begrippen gebruikt worden om muzisch-agogisch handelen te beschrijven. Behrend (2010) beschrijft het gebruik van muzische middelen als speelse en creatieve benaderingswijzen. Van der Velde (2002) maakt onderscheid tussen muzische en ludische activiteiten. Hij benoemt dat naast het begrip muzisch-agogisch handelen ook het begrip ludagogisch handelen gebruikt kan worden. Het begrip ludagogisch handelen betekent spelen met als doel een verandering teweeg brengen bij een cliënt. Scholte (2007) spreekt over non-verbale hulpverlening om het werken met muziek, beweging, sport, toneel, tekenen en schilderen aan te geven.

In Duitsland wordt gesproken over *künstlerisch-ästhetisch* werken om aan te duiden dat muzisch-agogisch gewerkt wordt (Meis & Mies, 2011). Het begrip *künstlerisch* gaat over kunst en het begrip *ästhetisch* gaat over het muzische en schoonheid aldus Meis & Mies (2011). *Ästhetisch* komt van het Griekse Aisthesis dat muzisch waarnemen betekend. Kilb & Peter (2009) spreken over *arbeit mit kreativen Medien* of *Musisch-ästhetisch arbeiten* om muzisch-agogisch werken te beschrijven.

Concluderend kan men vaststellen dat er zowel in Nederland als in Duitsland verschillende begrippen gebruikt worden om muzisch-agogisch handelen te beschrijven. Begrippen die de onderzoekers zijn tegengekomen zijn: muzisch-agogisch, muzisch-ludisch, ludisch-agogisch, kunstzinnige, expressieve of creatieve vorming, *künstlerisch-ästhetisch arbeiten*, *arbeit mit kreativen Medien* en *Musisch-ästhetisch arbeiten*. De zojuist beschreven begrippen zijn niet eenduidig. Van Rosmalen (1999) zegt dat eenduidigheid wel belangrijk is om heldere communicatie hierover zowel nationaal als internationaal mogelijk te maken.

Naast het gebruik van verschillende begrippen blijkt uit de literatuur dat muzisch-agogisch handelen ingezet kan worden om verschillende redenen in het contact met cliënten met diverse hulpvragen. Hierbij valt te denken aan: het versterken van het probleemoplossend vermogen van een cliënt (Van Rosmalen, 1999), contact met cliënten die problemen bagatelliseren (Scholte, 2007), bijdrage leveren aan ontwikkeling, versterken van de eigen kracht, verantwoordelijkheidsgevoel, samenwerking en creativiteit van een cliënt (Meis & Mies, 2011). Ook kan muzisch-agogisch handelen ingezet worden in het contact met cliënten die zich overmatig of onvoldoende richten op aanpassing aan de samenleving, zich willen leren uitdrukken, eigen visie/mening willen ontwikkelen en durven experimenteren (Kilb & Peter, 2009).

Zowel in Nederland als in Duitsland worden verschillende termen gebruikt om het vakgebied van de sociaal werker aan te duiden. Van Ewijk, Spierings & Wijnen (2012) benoemen dat het begrip Social Work verschillende definities kent. Hierbij valt te denken aan: het begrip Social Work om verschillende beroepen aan te duiden, sector voor zorg en welzijn, beroep en het kennisdomein Social Work. Thole (2012) zegt dat men in Duitsland spreekt over twee soorten sociaal werk. Het eerste type werkt onafhankelijk van de Duitse overheid en wordt ook wel het *Netz der Freien Träger Sozialer Arbeit* genoemd. Type twee richt zich op maatschappelijke integratie en participatie. In Nederland werken hulpverleningsorganisaties nooit volledig onafhankelijk van de overheid terwijl dit in Duitsland wel mogelijk is.

Dit is onder andere het gevolg van veranderingen op het gebied van de jeugdhulp in Nederland (Movisie, 2015). Per 1 januari 2015 zijn gemeenten verantwoordelijk voor de jeugdzorg. Voor 1 januari 2015 waren provincies hier verantwoordelijk voor.

De begrippen *Sozialpädagogik* en *Sozialarbeit* worden in Duitsland gehanteerd voor het sociaal werk als geheel (Schilling, 1997). Echter hanteren hogescholen en deelstaten verschillende opleidingen, begrippen en titels om *Sozialarbeit* te beschrijven. Maus, Nodes & Röh (2010) zeggen dat *Sozialarbeit* zich richt op sociale ongelijkheid en sociale zekerheid. *Sozialpädagogik* zou zich richten op het oplossen van problemen of het verwerken van het verleden. Een belangrijke overeenkomst is dat zowel *Sozialarbeit* als *Sozialpädagogik* zich richten op het werken aan sociale problemen. Waar men in Duitsland spreekt over *Sozialpädagogik* en *Sozialarbeit* wordt in Nederland gesproken over studenten die Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD) studeren of studenten die Sociaal Pedagogische Hulpverlening (SPH) studeren.

De opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening richt zich op het functioneren in de samenleving en de primaire leefsituatie en omgeving van de cliënt (Landelijk Opleidingsoverleg MWD, 2010). Daarentegen richt de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening zich meer op de primaire leefsituatie, sociale omgeving en de dagelijkse levensverrichtingen. Het verschil tussen deze opleidingen is dat de sociaal pedagogisch hulpverlener ook met een cliënt kan werken aan het uitvoeren van dagelijkse levensverrichtingen terwijl dit niet behoort tot de taken van een maatschappelijk werker. Een ander verschil is dat in het Landelijk Opleidingsoverleg SPH (2011) nadrukkelijk beschreven staat dat het toepassen van creativiteit belangrijk is voor de sociaal pedagogisch hulpverlener. Dit staat niet beschreven in het landelijk opleidingsoverleg van de maatschappelijk werker.

In Nederland werken studenten die Maatschappelijk Werk en Dienstverlening of Sociaal Pedagogische Hulpverlening studeren niet aan exact dezelfde competenties. Dit zal op korte termijn veranderen door de samenvoeging van beide opleidingen tot één studie Social Work dat gebaseerd is op het beroepsprofiel van de social worker. Studenten kunnen na het afronden van de opleidingen Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, Sociaal Pedagogische Hulpverlening of de opleiding Social Work gaan werken in de jeugdzorg. In het landelijk uitstroomprofiel van de jeugdzorgwerker zijn kennisgebieden beschreven waar een jeugdzorgwerker over moet beschikken. Het kennisgebied kunsttheorie beschrijft het belang van kennis over creatieve werkwijzen en muzisch-agogisch handelen in het contact met jeugdigen (Landelijk Uitstroomprofiel Jeugdzorgwerker, 2010). In Duitsland werken studenten die *Sozialarbeit* of *Sozialpädagogik* studeren wel aan dezelfde competenties. Maus, Nodes & Röh (2010) hebben sleutelcompetenties geformuleerd voor het werkveld *Sozialarbeit* en *Sozialpädagogik*. De aandacht voor muzisch-agogisch handelen komt tot uiting binnen de methodische competenties (*Methodenkompetenz*) en de sociaalpedagogische competenties (*Sozialpädagogische Kompetenz*).

Studenten die aan de opleiding Social Work studeren kunnen na het afronden van hun opleiding gaan werken in de jeugdzorg. Dit onderzoek richt zich op de residentiële jeugdzorg. Volgens Boendermaker, van Rooijen, Berg & Bartelink (2013) wordt over residentiële jeugdzorg gesproken als een kind of jongere in de leeftijd van nul tot drieëntwintig jaar in een instelling verblijft. Volgens Post (1997) wordt in Duitsland gesproken over *Erziehung im Heim* om de residentiële jeugdzorg te beschrijven. Het Jugendamt kan kinderen en jongeren verwijzen naar deze vorm van zorg. Plaatsing in een instelling voor residentiële jeugdzorg is mogelijk als andere vormen van hulp onvoldoende toereikend zijn. Een belangrijke reden hiervoor zijn de hoge kosten die plaatsing in een instelling met zich mee brengt. Ook in Nederland wordt eerst gekeken naar andere vormen van ondersteuning voordat een jongere in een

instelling geplaatst wordt. Van Es (2005) zegt hierover dat het belangrijk is dat ondersteuning in de eigen omgeving van een kind of jongere plaatsvindt. Dit leidt tot duurzame veranderingen voor het gezin en lagere kosten voor de overheid, omdat het kind niet in een gespecialiseerde residentiële inrichting geplaatst hoeft te worden (Van Es, 2005). Deze veranderingen in het denken en handelen van professionals die werkzaam zijn in de jeugdzorg in Nederland zijn onder andere een gevolg van de transitie jeugdzorg en de nieuwe jeugdwet (Verharen & Hooghiemstra, 2013).

Volgens Dahme, Otto, Trube & Wohlfart (2003) vinden net als in Nederland ook in Duitsland maatschappelijke ontwikkelingen plaats die onder andere van invloed zijn op het sociaal werk. In Duitsland wordt gesproken over het begrip activering en activerende staat. Dit begrip wordt gebruikt om aan te geven dat er veranderingen plaatsvinden in de zogenoemde welvaartsstaat en de diensten die de overheid aanbiedt.

3. Methode van onderzoek

In dit hoofdstuk is de methode van onderzoek beschreven. Deze beschrijving staat centraal in paragraaf 3.1 Een uiteenzetting van de populatie en steekproef leest u in paragraaf 3.2 In paragraaf 3.3 is uitgelegd welke maatregelen de onderzoekers genomen hebben om de betrouwbaarheid van het onderzoek te realiseren. Paragraaf 3.4 zet de validiteit van het onderzoek uiteen. In paragraaf 3.4.1 wordt ingegaan op de interne validiteit waarna de externe validiteit in paragraaf 3.4.2 is beschreven. Paragraaf 3.5 geeft een beschrijving van de ethische aspecten van het onderzoek.

3.1 Methode van onderzoek

Het doel van dit onderzoek is inventariseren welke bijdrage muzisch-agogisch handelen levert aan de professionaliteit van sociaal werkers die werkzaam zijn binnen de jeugdzorg in Nederland en Duitsland. Hierbij is gekeken naar de drie taakgebieden. Om dit doel te realiseren is gekozen om een kwalitatief onderzoek uit te voeren. Volgens Verhoeven (2011) vindt kwalitatief onderzoek vaak in de praktijk plaats. Het is belangrijk wat de geïnterviewde personen zeggen over een situatie. Ervaringen van personen horen bij de wijze waarop deze personen zaken beleven. Dit kan worden samengevat in de term betekenisverlening.

Om de hoofdvraag van het onderzoek te beantwoorden zal eerst literatuuronderzoek worden uitgevoerd. Er zal Nederlandse, Duitse en Engelse literatuur verzameld worden door het bestuderen van boeken, artikelen en het internet. Ook zal documentsearch uitgevoerd worden om informatie te verkrijgen. Hierbij valt te denken aan eerder uitgevoerd onderzoek naar het begrip muzisch-agogisch handelen in het Nederlandse en Duitse werkveld en de onderzoekslijn over muzisch-agogisch werken in het Euregionale werkveld dat geschreven is door de opdrachtgever van het onderzoek. Hierna worden interviews afgenomen bij docenten die lesgeven aan de opleiding Social Work en sociaal werkers die werkzaam zijn in de jeugdzorg. Volgens Verhoeven (2011) zijn er verschillende interviewvormen, namelijk: ongestructureerde interviews, half-gestructureerde interviews of gestructureerde interviews.

3.2 Populatie en steekproef

Verhoeven (2011) zegt dat de populatie bestaat uit alle personen waar men zich in het onderzoek over uitspreekt. Baarda et al. (2009) benoemen dat bij een steekproef een aantal personen uit de populatie gekozen wordt om deel te nemen aan het onderzoek. Binnen kwalitatief onderzoek wordt vaak gekozen voor een gerichte of beredeneerde steekproef. Dit wordt ook wel een selecte steekproef genoemd. Een selecte steekproef is het vooraf nadenken over de personen die benadert worden voor het onderzoek op basis van bepaalde eigenschappen. Dit onderzoek richt zich op professionals die werkzaam zijn in de residentiële jeugdzorg. Volgens het Nederlands Jeugdinstituut (z.j.) kan gesproken worden over residentiële jeugdzorg als kinderen en jongeren vrijwillig of als gevolg van een gedwongen maatregel niet in hun eigen woonomgeving wonen, maar in een jeugdzorginstelling. De populatie van dit onderzoek bestaat uit alle professionals die werkzaam zijn in een instelling voor residentiële jeugdzorg. Vons & Zwikker (2010) geven aan dat er binnen de gehele jeugdzorg in Nederland 34000 professionals werkzaam zijn. Het Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013) zegt dat er eind 2010 en aan het begin van 2011 ongeveer 730.000 professionals werkzaam waren in de *Kinder und Jugendhilfe* in Duitsland. In het westen van Duitsland zijn ongeveer 610.000 professionals werkzaam en in het oosten van Duitsland zijn 120.000 professionals in deze sector aan het werk. Gezien de beschikbare tijd voor het onderzoek is het niet realistisch om alle professionals die werkzaam zijn in de residentiële jeugdzorg te interviewen. Om die reden is gekozen voor een selecte steekproef.

De onderzoekers willen vijf professionals die werkzaam zijn in de residentiële jeugdzorg in Nederland en vijf professionals die werkzaam zijn in de residentiële jeugdzorg in de deelstaat Nordrhein-Westfalen in Duitsland interviewen. Hier is voor gekozen, omdat de onderzoekers de verschillen en overeenkomsten tussen Nederland en Duitsland wat betreft de bijdrage van muzisch-agogisch handelen willen onderzoeken. De verschillen en overeenkomsten kunnen niet met elkaar vergeleken worden, omdat in Nederland en Duitsland verschillende maatschappelijke ontwikkelingen gaande zijn die van invloed kunnen zijn op het muzisch-agogisch handelen. De verschillen en overeenkomsten tussen Nederland en Duitsland die tot uiting zijn gekomen tijdens de interviews, worden gebruikt om de muzische vakken voor zowel Nederlandse als Duitse studenten vorm te geven binnen de academie Mens en Maatschappij.

Ook willen de onderzoekers tien docenten interviewen die muzisch-agogische vakken onderwijzen aan de opleiding Social Work in Nederland en Duitsland. Het doel hiervan is inventariseren wat docenten verstaan onder muzisch-agogisch handelen en welke ontwikkeling zij zien bij studenten tijdens het volgen van de lessen muzisch-agogisch handelen. Er is gekozen om vijf Nederlandse en vijf Duitse docenten te interviewen om verschillen en overeenkomsten te inventariseren. Er zijn verschillende hogescholen in de deelstaat Nordrhein-Westfalen die de opleiding *Sozialarbeit* aanbieden. Er zullen interviews afgenomen worden bij de Katholische Hochschule in Aachen, Fachhochschule in Bielefeld en de Remscheid Akademie in Remscheid. Ook worden interviews afgenomen bij docenten van Saxion in Enschede, Stenden Hogeschool in Leeuwarden en de Hogeschool Arnhem-Nijmegen. Er is gekozen om interviews af te nemen op deze Nederlandse hogescholen, omdat hier zowel Nederlandse als Duitse studenten Social Work studeren.

3.3 Betrouwbaarheid

Baarda et al. (2009) benoemen dat gesproken kan worden over betrouwbaarheid als de onderzoeksresultaten niet gebaseerd zijn op toevallige omstandigheden. Verhoeven (2011) zegt dat betrouwbaarheid van een onderzoek belangrijk is, omdat het onderzoek gebruikt kan worden om beslissingen te nemen die van invloed kunnen zijn op bijvoorbeeld een organisatie. Het onderzoek moet herhaalbaar zijn. Dit betekent dat het onderzoek dezelfde resultaten oplevert als het op een ander moment in de tijd wordt uitgevoerd of als er sprake is van veranderde omstandigheden.

De onderzoekers hebben zich gericht op het vergroten van de betrouwbaarheid van dit onderzoek door het onderzoek uit te laten voeren door twee onderzoekers. Dit vergroot de intersubjectiviteit. Ook willen de onderzoekers alle interviews met twee onderzoekers afnemen. Daarnaast zijn gelijke onderzoeks-omstandigheden belangrijk. Hierbij valt te denken aan een rustige ruimte waar alleen de onderzoekers en de geïnterviewde aanwezig zijn. Dit voorkomt dat de geïnterviewde personen worden afgeleid. Om de invloed van de verschillende interviewers op de antwoorden van de geïnterviewde te verkleinen wordt gekozen om alle interviews gezamenlijk af te nemen. Onverwachte omstandigheden kunnen dit streven belemmeren. De onderzoekers willen concrete en objectieve interviewvragen formuleren die aan alle geïnterviewde personen worden gesteld. Dit wordt ook wel standaardisatie genoemd (Verhoeven, 2011). Ook willen de onderzoekers twee proefinterviews afnemen om te concluderen of de vragen concreet en objectief geformuleerd zijn. Tot slot willen de onderzoekers de controleerbaarheid van het onderzoek vergroten door alle interviews op te nemen en daarna uit te schrijven. Men kan zowel de opnames beluisteren als de uitgeschreven interviews lezen om hetgeen gezegd en beschreven is te controleren.

De intervisiedocent heeft aangegeven dat de Duitse interviews naar het Nederlands vertaald moesten worden, ten behoeve van het labelen van de interviews. Het vertalen van de interviews kan van invloed zijn op de controleerbaarheid van het onderzoek. Om het risico wat betreft de controleerbaarheid te verkleinen hebben de onderzoekers er voor gekozen om de interviews in het Duits uit te werken en te labelen waarna de labels zijn vertaald naar het Nederlands.

3.4 Validiteit

Baarda et al. (2009) zeggen dat validiteit, ook wel geldigheid genoemd, gaat over de zuiverheid van de onderzoeksresultaten. Men kan hierbij de vraag stellen of de onderzoeksresultaten de feitelijke praktijksituatie weerspiegelen. Er kan onderscheid gemaakt worden in interne validiteit en externe validiteit.

3.4.1 Interne validiteit

Interne validiteit gaat over de mate waarin de juiste conclusies getrokken kunnen worden (Verhoeven, 2011). In dit onderzoek worden tien docenten en tien sociaal werkers die werkzaam zijn in de jeugdzorg geselecteerd. Een risico hiervan is dat slechts de mening van deze geselecteerde professionals wordt onderzocht. Dit is een risico voor de interne validiteit van het onderzoek (Verhoeven, 2011). Echter, denken de onderzoekers dat het interviewen van zowel docenten als sociaal werkers die werkzaam zijn in de jeugdzorg kan bijdragen aan het verkrijgen van een groter aantal verschillende visies over het onderwerp muzisch-agogisch werken en de bijdrage hier van. Dit kan leiden tot het vergroten van de validiteit. De onderzoekers zullen ook interviews uitvoeren in het Duits. Na het uitwerken van de interviews zullen de interviews vertaald moeten worden naar het Nederlands. Het risico hiervan is dat zaken niet goed vertaald worden waardoor de praktijksituatie niet goed weerspiegelt wordt. Dit is een risico voor de interne validiteit. De onderzoekers willen dit risico verkleinen door gebruik te maken van woordenboeken zodat de tekst zo goed mogelijk vertaald kan worden. Ook zullen de onderzoekers tijdens en na de interviews contact opnemen met de geïnterviewde personen als zaken onduidelijk zijn. De onderzoekers formuleren interviewvragen aan de hand van de geoperationaliseerde begrippen. Dit draagt bij aan de begripsvaliditeit (Verhoeven, 2011). Door gebruik te maken van half-gestructureerde interviews worden aan alle professionals en docenten dezelfde vragen gesteld, maar is toch ruimte om door te vragen. Volgens Verhoeven (2011) is het belangrijk om de interviewvragen niet tussentijds te veranderen. De onderzoekers willen dit voorkomen door de concept-interviewvragen meerdere malen voorleggen aan de opdrachtgever, medestudenten en de docent die de lessen onderzoeksintervisie zal geven. De onderzoekers verwachten dat dit leidt tot eenduidige en objectieve interviewvragen. Het doel hiervan is het realiseren van een valide onderzoek.

3.4.2 Externe validiteit

Verhoeven (2011) benoemt dat het belangrijk is dat de steekproef een afspiegeling is van de populatie. Als dit zo is wordt gesproken van generaliseerbaarheid. Als gesproken wordt over analytische generaliseerbaarheid betekent dit dat uitspraken gedaan kunnen worden over de onderzochte groep, maar ook over een breder gebied dan het gebied waar het onderzoek op is gericht. De conclusies van het onderzoek kunnen betekenisvol zijn voor andere verschijnselen die niet onderzocht zijn, maar wel behoren tot het gebied (Smaling, 2009).

De onderzoekers denken dat het mogelijk is om analytische generaliseerbaarheid te bereiken, omdat docenten van Nederlandse en Duitse hogescholen en sociaal werkers in het Nederlandse en Duitse werkveld deelnemen aan het onderzoek. Zij kunnen uitspraken doen over muzisch-agogisch handelen in het onderwijs en het werkveld van de jeugdzorgwerker.

Gezien het feit dat sociaal werkers allemaal een opleiding volgen aan een hogeschool en naast het werken in de jeugdzorg ook met andere doelgroepen kunnen gaan werken is het zinvol om deze uitspraken te kunnen generaliseren naar andere werkvelden. Als dit het geval is kunnen wijzigingen doorgevoerd worden in het curriculum wat betreft muzisch-agogisch die zinvol zijn voor alle beginnende beroepsprofessionals ongeacht het werkveld waarin zij gaan werken.

Migchelbrink (2006) zegt dat triangulatie in een onderzoek gerealiseerd kan worden door gebruik te maken van verschillende databronnen. Triangulatie verhoogt de betrouwbaarheid en validiteit (Migchelbrink, 2006). De onderzoekers verwachten dat door gebruik te maken van verschillende Nederlandse en Duitse literaire bronnen bronnentriangulatie bereikt kan worden. Het doel hiervan is het verzamelen van veel verschillende informatie waardoor een breed beeld ontstaat van het probleem. De onderzoekers verwachten dat de bronnentriangulatie leidt tot het beantwoorden van de hoofdvraag.

De onderzoekers hebben alle interviews getranscribeerd. Daarna hebben de onderzoekers er voor gekozen om de interviews open te coderen. Migchelbrink (2006) zegt dat coderen gaat over het lezen van fragmenten uit de interviews, labels of codes koppelen aan deze fragmenten, en het opnieuw lezen en ordenen van de fragmenten. Open coderen is een open benaderingsvorm. Onderzoekers die op deze wijze coderen hebben volgens Migchelbrink (2006) interesse in alles wat de respondenten gezegd hebben. De onderzoekers zijn samen gekomen tot hoofd- en sublabels waarna de fragmenten geplaatst zijn bij de hoofd- en sublabels. De hoofd- en sublabels zijn besproken met de opdrachtgever en de docent die de lessen onderzoeksintervisie geeft.

3.5 Ethische aspecten

Volgens Baarda et al. (2009) kan gesproken worden van een onderzoek dat ethisch verantwoord is als voldaan is aan de volgende voorwaarden:

- de geïnterviewde persoon neemt vrijwillig deel aan het onderzoek;
- de geïnterviewde persoon is voorafgaand aan het onderzoek voorzien van de juiste informatie over het onderzoek;
- de zaken die de geïnterviewde persoon zegt worden zonder naam en toenaam beschreven;
- de geïnterviewde persoon ondervindt geen hinder van hetgeen hij/zij gezegd heeft tijdens het interview.

Ook de onderzoekers hebben een aantal plichten jegens de opdrachtgever. Zo dienen zij zich bij de uitvoering van het onderzoek te richten op eerlijkheid en objectiviteit. Daarnaast mogen geen resultaten of andere gegevens aan andere mensen gegeven worden als de opdrachtgever het daar niet mee eens is (Baarda et al., 2009).

In dit onderzoek worden deze ethische voorwaarden gerealiseerd door personen te vragen of zij willen deelnemen aan het onderzoek. Als zij hier niet toe bereid zijn worden andere personen benaderd. Voorafgaand aan het onderzoek wordt informatie over het onderzoek verstrekt. Hierbij wordt het doel van het onderzoek aangegeven. Ook wordt benoemd wat de onderzoekers met de resultaten van het onderzoek zullen doen. Daarnaast wordt uitgelegd dat hetgeen de persoon zegt zonder naam en toenaam wordt beschreven. De onderzoekers verwachten dat de geïnterviewde personen geen hinder kunnen ondervinden van hetgeen zij gezegd hebben tijdens het interview vanwege de anonimiteit van de geïnterviewde persoon.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten beschreven. Paragraaf 4.1 geeft een beschrijving van de kenmerken van de respondenten. Er wordt onder andere uitgelegd hoe de respondenten geselecteerd zijn. In paragraaf 4.2 wordt uiteengezet waar de geïnterviewde professionals werkzaam zijn en hoe de man-vrouw verhouding er uit ziet. Paragraaf 4.3 bevat een uiteenzetting van de werplekken van de geïnterviewde docenten en de man-vrouw verhouding wat betreft de geïnterviewde docenten. In Paragraaf 4.4 zijn de antwoorden die de professionals hebben gegeven op de interviewvragen beschreven. Paragraaf 4.5 geeft een beschrijving van de antwoorden van de docenten op de gestelde interviewvragen.

4.1 Kenmerken respondenten

Het onderzoek richt zich op twee typen respondenten, namelijk Nederlandse en Duitse professionals die werkzaam zijn in de jeugdzorg en Nederlandse en Duitse docenten die één of meerdere muzische vakken doceren op hogescholen in Nederland en Duitsland. Alle professionals en docenten zijn verschenen tijdens de interviews. De interviews zijn afgenomen op diverse locaties waar de professionals en docenten werkzaam zijn.

In totaal zijn er veertien professionals geïnterviewd waarvan vier mannelijke hulpverleners en tien vrouwelijke hulpverleners. Twee mannelijke hulpverleners zijn werkzaam bij de Evangelische Jugendhilfe in Hörstel. De andere twee mannelijke hulpverleners zijn werkzaam bij het RIBW en Intermetzo. Daarnaast zijn in totaal twaalf docenten geïnterviewd waarvan drie mannelijke docenten en negen vrouwelijke docenten. Er zijn twee mannelijke docenten geïnterviewd die werkzaam zijn bij Saxion te Enschede en Stenden hogeschool te Leeuwarden. Ook is één mannelijke docent geïnterviewd aan de Fachhochschule in Bielefeld.

Er is niet specifiek gekeken naar een verdeling wat betreft sekse bij het benaderen van de respondenten voor de interviews. Een belangrijke reden hiervoor is dat tijdens het benaderen van professionals en docenten bleek dat het moeilijk was docenten en professionals bereid te vinden deel te nemen aan een interview. Professionals en docenten gaven aan dat ze onvoldoende tijd hadden om deel te nemen aan een interview. Ook benoemden professionals van verschillende organisaties dat ze alleen deel mochten nemen aan onderzoeken die uitsluitend gericht zijn op de eigen organisatie. Daarnaast gaven professionals aan dat ze geen kennis en ervaring hebben wat betreft het thema muzisch-agogisch handelen. Er zijn diverse instellingen benaderd via de officiële wegen. Dit had echter weinig tot geen resultaat (non-respons) waardoor het proces wat betreft het afnemen van de interviews meer tijd kostte dan de onderzoekers hadden verwacht. Door het inzetten van het eigen netwerk van de onderzoekers en het toepassen van de sneeuwbal methode is het toch gelukt om docenten en professionals in het Nederlandse en Duitse werkveld en docenten van diverse hogescholen in Nederland en Duitsland te interviewen.

4.2 Professionals

In Duitsland zijn vier professionals geïnterviewd die werkzaam zijn in jeugdzorginstellingen. Het gaat hierbij om professionals van de Evangelische Jugendhilfe in Hörstel en de Evangelische Jugendhilfe in Dortmund. Deze professionals zijn allemaal werkzaam op groepen met kinderen en jongeren.

De doelgroep bestaat uit kinderen en jongeren met gedragsproblemen, minderjarige asielzoekers en kinderen en jongeren die door andere redenen niet meer thuis kunnen wonen. Daarnaast zijn er tien

professionals geïnterviewd die werkzaam zijn in de jeugdzorg in Nederland. Het gaat hierbij om één professional van Aveleijn die werkzaam is op een leefgroep voor kinderen en jongeren met een verstandelijke beperking en gedragsproblematiek. Ook zijn twee professionals van Karakter geïnterviewd. Beide professionals zijn werkzaam op een leefgroep met kinderen en jongeren met psychiatrische problematiek. Er zijn twee professionals van het RIBW geïnterviewd tijdens één interview. Deze professionals werken op een leefgroep met jongvolwassenen tot de leeftijd van drieëntwintig met psychiatrische problematiek. Daarnaast is één jeugdbeschermer geïnterviewd die werkzaam is bij Jeugdbescherming Overijssel en ambulant werkt met kinderen, jeugdigen en opvoeders. Ook is één professional geïnterviewd die werkzaam is bij Intermetzo. Deze professional werkt op een leefgroep met kinderen en jongeren met een licht verstandelijke beperking en psychiatrische problematiek. Daarnaast verzorgt deze respondent de dagbesteding voor jongeren met een licht verstandelijke en psychiatrische problematiek. Verder is één professional van Jarabee geïnterviewd die werkzaam is op een leefgroep met kinderen en jongeren met psychiatrische problematiek en waarbij ouders problemen in de opvoeding ervaren. Tot slot zijn twee professionals van Ambiq geïnterviewd. Eén professional is werkzaam op de deeltijdbehandeling en werkt ambulant met kinderen en jongeren met een licht verstandelijke beperking en psychiatrische problematiek. De andere professional werkt ambulant met deze doelgroep.

4.3 Docenten

In Duitsland zijn in totaal vier docenten geïnterviewd. Er zijn twee docenten geïnterviewd die werkzaam zijn aan de Akademie Remscheid für Kulturelle Bildung. Eén docent geeft het vak drama, de andere docent geeft het vak beeldende vorming. Ook is één docent geïnterviewd die werkt bij de Katholische Hochschule in Aachen. Deze docent geeft het vak muziek. Tot slot is één docent aan de Fachhochschule in Bielefeld geïnterviewd die lesgeeft in het vak nieuwe media.

Naast het interviewen van de Duitse docenten zijn acht Nederlandse docenten geïnterviewd. Drie docenten zijn werkzaam bij Saxion in Enschede. Eén van deze docenten geeft het vak drama, één docent geeft het vak muziek en de andere docent geeft het vak sport en spel. Ook zijn drie docenten van Stenden hogeschool geïnterviewd. Eén docent geeft het vak gebaar, spel en beweging, één docent geeft het vak beeld en de andere docent geeft het vak spel. Tot slot zijn twee docenten van de hogeschool Arnhem en Nijmegen geïnterviewd. Eén docent geeft het vak drama en de andere docent geeft het vak beeldende vorming. Om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen is er voor gekozen om de sekse van de Nederlandse docenten niet te beschrijven.

4.4 Resultaten interviews professionals

Er zijn veertien vragen gesteld aan de Nederlandse en Duitse professionals. Deze vragen zijn gebaseerd op theorie die beschreven is in hoofdstuk twee 'theoretisch kader' van dit onderzoek. In bijlage III kunt u de interviewvragen lezen.

De eerste interviewvraag gaat over de bijdrage van muzische vakken op de begeleiding en behandeling van kinderen en jongeren. Deze vraagt luidt: ***Wat is bijdrage van muzische vakken op de begeleiding en behandeling van kinderen en jongeren?*** Een aantal oudere Duitse professionals heeft aangegeven dat zij niet geschoold zijn om muzisch-agogisch handelen toe te kunnen passen in het werken met kinderen en jongeren. Ook zeggen deze professionals dat muzisch-agogisch handelen volgens hen niet aangeboden wordt in opleidingen voor hulpverleners. Er zou gedacht worden dat muzisch-agogisch handelen niets oplevert voor kinderen en jongeren. Ook zou veel aandacht zijn voor zaken als rechten, gespreksvoering en andere zaken die wetenschappelijk onderbouwd zijn. Een aantal jongere Duitse

professionals geeft aan dat ze muzische vakken hebben gevolgd tijdens hun opleiding. In het verleden waren er geen mogelijkheden voor bij- en nascholing wat betreft muzisch-agogisch handelen volgens de respondenten. Momenteel is het mogelijk om bij- en nascholing of een seminarie gericht op muzisch-agogisch handelen te volgen. Ook kan muzisch-agogisch handelen volgens de jongere Duitse professionals bijdragen aan het leiden van groepen kinderen en jongeren. Eén Nederlandse professional benoemt dat ze door de kwetsbaarheid die zij zelf heeft ervaren tijdens de lessen muzisch-agogisch handelen begrijpt dat het voor ouders lastig is om in het bijzijn van het kind en een hulpverlener mee te doen met een muzisch-agogische interventie. Ook geeft deze professional aan dat zij muzisch-agogisch handelen tijdens haar opleiding kinderachtig en stom vond. Ook werd er lacherig over gedaan. Dit blijkt uit het volgende citaat: 'Want eerder was het, toen was ik natuurlijk ook een stuk jonger dat ik dacht van oh euhm, kinderachtig en stom en ik heb d'r geen zin in'.

Interviewvraag twee luidt: ***“Is non-verbale hulpverlening hetzelfde als muzisch-agogisch handelen?”***

Professionals noemen zowel overeenkomsten als verschillen tussen non-verbale hulpverlening en muzisch-agogisch handelen. Een Nederlandse professional zegt dat afhankelijk van de hulpvraag muzisch-agogisch gewerkt kan worden. Dit blijkt uit het volgende citaat:

Euhm, ja dat ligt er aan wat je doel is denk ik. Wat je, wat de hulpvraag is. Als een cliënt het bijvoorbeeld heel erg lastig vindt om gezichten te lezen en om, die gaat daar oefeningen mee doen dan is dat natuurlijk vaak alweer een stukje drama.

Non-verbale hulpverlening kan een onderdeel zijn van muzisch-agogisch handelen en tot uiting komen in drama-oefeningen, oefeningen gericht op het uiten en herkennen van emoties, sporten en handenarbeid volgens Nederlandse en Duitse hulpverleners. Een Duitse professional benoemt dat hij geleerd heeft om non-verbaal te werken en dat het bewust inzetten van non-verbaal werken overeenkomsten kan hebben met muzisch-agogisch handelen. Ook benoemen professionals verschillen tussen muzisch-agogisch handelen en non-verbale hulpverlening. Muzisch-agogisch handelen kan ook verbaal zijn en soms kunnen kinderen en jongeren geholpen worden door het inzetten van muzisch-agogisch handelen terwijl non-verbaal werken niet aansluit bij de hulpvraag. Ook zou muzisch-agogisch handelen meer afgebakend zijn dan non-verbale hulpverlening, maar muzisch-agogisch handelen kan ook meer mogelijkheden bieden dan non-verbaal werken. Daarnaast benoemen professionals dat non-verbaal werken onderdeel kan zijn van de professionele houding van een hulpverlener.

De derde interviewvraag gaat over muzisch-agogisch handelen en speels en creatief werken. Deze vraag luidt: ***“Hoe verhoud muzisch-agogisch handelen zich tot het toepassen van speelse en creatieve benaderingswijzen?”*** Een aantal Nederlandse professionals benoemt dat muzisch-agogisch handelen en speels en creatief bezig zijn hetzelfde is. De Duitse professionals benoemen dat dit niet hetzelfde is. Een professional zegt dat muzisch-agogisch handelen geen onderdeel is van hun programma waardoor muzisch handelen per toeval plaatsvindt. Dit blijkt uit het volgende citaat: 'Als het een deel van ons programma was dan was het geloof ik anders. Omdat dit domein überhaupt geen deel is van ons programma is het volgens mij toeval'. Ook een andere professional zegt dat muzisch-agogisch handelen en speels en creatief werken niet hetzelfde zijn, maar wel beide te maken hebben met pedagogiek.

Interviewvraag vier luidt: ***“Wat is de bijdrage van muzisch-agogisch handelen op het***

probleemoplossend vermogen van cliënten?” Een aantal Nederlandse en Duitse professionals benoemt dat muzisch-agogisch handelen een hulpmiddel kan zijn om kinderen en jongeren iets te leren. Muzisch-agogisch handelen kan volgens hen helpen bij: het omgaan met angsten, vrij gevoel ervaren, durven schamen, buiten comfortzone treden, complimenten ontvangen, inzicht, bewustwording, emoties uiten,

verwerken van verlieservaringen en andere ervaringen, sociale competenties, zaken verduidelijken, vinden van afleiding, veiligheid ervaren, plezier ervaren, tegen je verlies kunnen, winnen, talenten ontdekken, stop zeggen, ontspanning, minder nadenken over problemen en zorgen en leren praten over zaken die een cliënt lastig vindt. Muzisch-agogisch handelen is volgens professionals laagdrempeliger dan spreken. Ook wordt het inzetten van humor gezien als muzisch-agogisch handelen. De methode “een taal erbij” rollenspelen, muziek maken, tekenen, schilderen, sport en het inzetten van spel zijn vormen en middelen van muzisch-agogisch handelen. Een kind of jongere moet wel open staan voor muzisch-agogische interventies, omdat het anders niet succesvol is volgens de respondenten. Verder geven Nederlandse en Duitse professionals aan dat muzisch-agogisch handelen kan bijdragen aan het contact tussen een hulpverlener en een cliënt en het contact tussen cliënten. Hierbij is het belangrijk om aan te sluiten bij de interesses van het kind of de jongere. Dit blijkt uit het volgende citaat:

Een meisje dat heel erg goed kan tekenen en die heel veel tekeningen maakt en dan soms zegt van ik: vind het lastig om, ze heeft dan ook een stoornis, ik vind het lastig om je te vertellen hoe ik erbij zit, maar ik kan wel door middel van een tekening iets aan je laten zien.

Tot slot benoemen Duitse professionals dat als gevolg van de vluchtelingenstroom noodgedwongen meer aandacht komt voor muzisch-agogisch handelen, omdat er sprake is van een taalbarrière. Ook kan muzisch-agogisch handelen ingezet worden als alle andere manieren van werken niet leiden tot het gewenste resultaat.

De vijfde vraag gaat over de bijdrage van muzisch-agogisch handelen met als doel een verandering te laten plaatsvinden. Deze vraag luidt: **“Wat is de bijdrage van muzisch-agogisch handelen met als doel een verandering teweeg te brengen in het leven van kinderen en jongeren?”** Er kunnen volgens Nederlandse en Duitse professionals zowel bevorderende als belemmerende factoren onderscheiden worden als gekeken wordt naar de bijdrage van muzisch-agogisch handelen met als doel een verandering teweeg te brengen in het leven van kinderen en jongeren. Een bevorderende factor is het uiten van woede. Het inzetten van toneelstukken, ontspanningsoefeningen en spellen kunnen hierbij als hulpmiddel dienen. Een andere belangrijke bevorderende factor is het ervaren van ontspanning. Dit blijkt uit het volgende citaat:

Dan altijd euhm met de kinderen te bekijken of er iets veranderd is of niet. Ja, ze heeft dat met drie jongeren gedaan. En ik euhm het is werkelijk zo geweest dat bij één jongere euhm een meisje was het zo dat zij zich daardoor helemaal kon ontspannen.

Zaken die hierbij kunnen helpen zijn: kleuren, schilderen en vissen. Ook kan muzisch-agogisch handelen er toe bijdragen dat jeugdigen zichzelf terugvinden, zich kunnen concentreren en zich leren inleven in andere mensen. Een belangrijke belemmerende factor is de bereidheid tot verandering. Duitse professionals benoemen dat sommige jeugdigen hun gedrag niet willen veranderen. Het inzetten van muzisch-agogisch handelen is dan niet werkzaam.

Interviewvraag zes luidt: **“Wat is de bijdrage van muzisch-agogisch handelen in het contact met kinderen en jongeren die problemen ervaren?”** Er kan onderscheid gemaakt worden in de bijdrage van muzisch-agogisch handelen voor jonge kinderen en oudere kinderen. Duitse professionals benoemen dat kleine kinderen in de leeftijd van vijf tot acht of negen jaar veel tekenen en bijvoorbeeld ook hun situatie tekenen. Dit blijkt uit het volgende citaat: ‘Velen tekenen waarbij ik gehoord heb bij de kleine kinderen die 5, 6, 7, 8 jarigen dus de jongeren die tekenen meer en tekenen ook hun situatie’. Oudere kinderen willen volgens de professionals graag serieus genomen worden. Praten heeft volgens hen een

verband met serieus genomen worden, omdat geleerd is dat spelen voor kinderen is. Hierdoor wordt met oudere kinderen vaker gepraat en zouden minder muzisch-agogische middelen ingezet worden.

De zevende interviewvraag gaat over de bijdrage van muzisch-agogisch handelen op de ontwikkeling van jeugdigen. Deze vraag luidt: ***“Wat is de bijdrage van muzisch-agogisch handelen op de ontwikkeling van kinderen en jongeren?”*** Zowel Nederlandse als Duitse professionals benoemen dat muzisch-agogisch handelen een bijdrage levert aan het ontwikkelen van de vaardigheid samenwerken van kinderen en jongeren. Ook leren jeugdigen welke rol ze aannemen tijdens het samenwerken. Dit blijkt uit het volgende citaat: *“Neem ik die positie aan in die rol en zeg ik dat ik de leider ben of loop ik mee?”* Samen een spel spelen en samen muziek maken zijn hulpmiddelen om te leren samenwerken. Een professional zei: ‘Euhm dan gewoon die interactie. Wie ben ik? Een zeer egoïstische speler of wil ik altijd mijzelf vertegenwoordigen of kan ik ook op anderen in gaan? Ja’.

Interviewvraag acht luidt: ***“Wat is de bijdrage van muzisch-agogisch handelen op de eigen kracht van kinderen en jongeren?”*** Nederlandse en Duitse professionals benoemen dat jeugdigen werken aan het versterken van de eigen kracht door zelfstandig muzische middelen te gebruiken om minder stress te ervaren. Voorbeelden hiervan zijn schilderen en ontspanningsoefeningen. Ook wordt de eigen kracht gestimuleerd door muzische interventies aan te bieden die jeugdigen kunnen doen als de professional niet aanwezig is. Hierbij valt te denken aan tekenen als een kind merkt dat hij spanning ervaart. Bewustwording van het gevoel van spanning is hierbij belangrijk. Ook benoemen Nederlandse en Duitse professionals dat kinderen en jongeren zich vaak niet bewust zijn van hun krachten. Dit blijkt uit het volgende citaat: ‘Maar muzisch-agogische dingen kunnen zeker bijdragen voor de bewustwording van het kind. En ook van hé wat kan ik zelf doen om euh, euh, euh mijn spanning weer te laten zakken waardoor ik me ook weer fijner ga voelen dat’. Muzisch-agogische interventies kunnen bijdragen aan het vergroten van het zelfvertrouwen van jeugdigen door hen inzicht te geven in hetgeen ze al kunnen en welke ontwikkeling ze hebben doorgemaakt. Een voorbeeld hiervan is het maken van een kerstkaart. Een jongere kan door het maken van een kerstkaart ervaren wat hij kan en hierdoor ook een gevoel van trots ervaren.

De negende interviewvraag gaat over de bijdrage van muzisch-agogisch handelen tijdens alledaagse activiteiten. Deze vraag luidt: ***“Hoe komt muzisch-agogisch handelen tot uiting tijdens alledaagse activiteiten?”*** Een aantal Duitse professionals benoemt dat muzisch-agogisch handelen nauwelijks tot uiting komt tijdens alledaagse activiteiten. De professionals zeggen dat hier onvoldoende tijd voor is. Een professional zei: ‘Ja, als, als euhm creatief gewerkt wordt of als we met spel spelen dan euhm is het euhm moet er tijd zijn. En er is tijdsdruk, tijdsdruk is geloof ik een vijand voor alle rustige, muzische en kunstzinnige’. Een aantal Nederlandse professionals benoemt dat het muzische handelen tot uiting komt tijdens alledaagse activiteiten door de houding van de hulpverlener. Hierbij valt te denken aan enthousiasme van de hulpverlener in het contact met jonge kinderen bij het ochtendritueel. Ook is het mogelijk om afspraken die bijvoorbeeld gemaakt worden tijdens een muzische activiteit te generaliseren naar het belang van afspraken over bijvoorbeeld op tijd op het werk verschijnen. Daarnaast kan zich tijdens alledaagse activiteiten een situatie voordoen waardoor een rollenspel ingezet wordt. Verder benoemt een professional dat het inzetten van muzische activiteiten veel energie kan kosten voor jongeren met een geringe draagkracht.

Interviewvraag tien luidt: **Hoe draagt muzisch-agogisch handelen bij aan het uitvoeren van de regie van sociaal werkers?** Zowel Nederlandse als Duitse professionals benoemen dat als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen en transities bezuinigd wordt op muzisch-agogisch handelen. Een Duitse professional zegt dat muzisch-agogisch handelen geen traditie is en dat het ook niet ondersteunt wordt door de nieuwe hervormingen. Dit blijkt uit het volgende citaat:

Ik geloof dat het geen traditie is in Duitsland. Kunst in, in normale jeugdhulpverlening euhm om kunstzinnig te werken. Dat komt door het, het vooroordeel. Laat het spelen we moeten werken. Knalhard, maar het is jammer genoeg zo. Ik geloof dat, dat zonde is dat men dat kan toevoegen, maar het is überhaupt geen traditie in Duitsland. Euhm en het wordt ook niet door de nieuwe hervormingen ondersteunt.

Ook zegt een Duitse professional dat hierdoor geen rolmodellen zijn wat betreft muzisch-agogisch handelen. Nederlandse professionals benoemen dat ze op een creatieve manier leiding geven aan jeugdigen. Hierbij valt te denken aan professionals die mentor zijn voor een aantal jongeren. Een Duitse professional benoemt dat het mogelijk is om leiding te geven aan jongeren die werken aan een creatief project. Het bieden van hulp en geven van aanwijzingen is voor deze professional regie. Ook zeggen de Nederlandse professionals dat zij regie ervaren door te leren hoe ze creatieve methoden kunnen toepassen. Ook het spelen van een rollenspel als team kan inzicht bieden en een bijdrage leveren aan de eigen kennisontwikkeling. Daarnaast geeft een Nederlandse professional aan dat het zinvol is als een kind de regie ervaart en weet wat hij kan doen als hij bijvoorbeeld spanning ervaart.

De elfde interviewvraag gaat over de bijdrage van muzisch-agogisch handelen bij afstemming in de hulpverlening. Deze vraag luidt: **Hoe draagt muzisch-agogisch handelen bij aan afstemming in een hulpverleningsproces?** Zowel Nederlandse als Duitse professionals benoemen dat ze vooral met elkaar praten om af te stemmen. Ze gebruiken hierbij geen muzische middelen. Een professional zei:

Stel je voor je hebt een conflict? Euhm, nou ja praten. Dat euhm dat is natuurlijk een heel mooi middel, euhm, dat is het. Ik denk dat je het vooral euhm zou moeten gaan uitpraten met elkaar. Maar als ik een conflict zou hebben met iemand, nee zou ik er niet zo snel voor kiezen om te zeggen nou we gaan de gymzaal even in, nee.

Daarentegen worden wel teamdagen of teambuildingsactiviteiten georganiseerd. Tijdens deze dagen worden muzische activiteiten gedaan zoals spellen of sportieve activiteiten. Professionals benoemen dat deze activiteiten bijdragen aan reflectie, eigen kracht, effectiviteit in het werk en het versterken van de teamcohesie.

Interviewvraag twaalf luidt: **Hoe draagt muzisch-agogisch handelen bij aan de participatie van kinderen en jongeren?** Zowel Nederlandse als Duitse professionals benoemen dat muzische activiteiten jeugdigen kunnen helpen zich niet te vervelen. Dit blijkt uit het volgende citaat:

Euhm als, sowieso is het al als je bijvoorbeeld crea doet op de groep wat wij wel eens doen op de groep, maar dat je dus met ze iets gaat doen waardoor de tijd euh wordt gevuld en ze zich niet vervelen dat is al een, dat is een, nou dat is een heel belangrijk gegeven. Dat ze iets met volwassenen doen wat ze leuk gaan vinden, of wat ze leuk vinden en waarin ze zich niet vervelen.

Ook kunnen ze ervaren dat het leuk is om iets samen te doen met volwassenen waardoor muzisch-agogisch handelen bijdraagt aan de visie van jeugdigen jegens volwassenen. Een Duitse professional benoemt dat een kind of een jongere een hobby kan ontwikkelen. Tot slot benoemt een Duitse professional dat participatiewerkshops worden georganiseerd. Jeugdigen leren door middel van muzische middelen hoe zij de eigen vrije tijd kunnen besteden.

De dertiende interviewvraag gaat over de bijdrage van muzisch-agogisch handelen aan hulpvragen van jeugdigen. Deze vraag luidt: ***“Hoe draagt muzisch-agogisch handelen bij aan hulpvragen van kinderen en jongeren?”*** Een aantal Nederlandse professionals benoemt dat het belangrijk is om aan te sluiten bij de hulpvraag van de jeugdige. Een voorwaarde is dat de hulpverlener weet wie hij zelf is en welke muzisch-agogische activiteit hij aanbiedt. Ook kan muzisch-agogisch handelen er toe leiden dat op een laagdrempelige wijze doelgericht gewerkt wordt aan de hulpvraag van een jeugdige. Een professional zei: ‘Je kunt op een hele makkelijkere manier aan dingen werken en vooral bij die kinderen die wij hebben die zijn ook nog heel gemakkelijk over te halen tot een spelletje of tot een keer knutselen of verven’. Als er ‘gewoon’ een creatieve opdracht gedaan wordt is dat niet altijd gericht op de hulpvraag. Een Duitse professional zegt dat muzische middelen niet altijd doelgericht worden ingezet, maar dat dit wel zou moeten bijvoorbeeld in de vorm van spellen.

Interviewvraag veertien luidt: ***“Hoe draagt muzisch-agogisch handelen bij aan het contact tussen kinderen en jongeren en hun sociale omgeving?”*** Zowel Nederlandse als Duitse professionals benoemen dat het belangrijk is dat jeugdigen plezier beleven aan het gezamenlijk uitvoeren van activiteiten in een groep. Naast plezier kunnen deze activiteiten leiden tot trots, energie kwijt raken, goed kunnen slapen en positieve interactie met andere kinderen of jongeren. Dit blijkt uit het volgende citaat: ‘Het kan ze heel erg veranderen, maar ook heel erg samenbrengen. Door juist ook muzisch-agogisch handelen bijvoorbeeld samen in te zetten, met meerdere cliënten’. Ook zeggen professionals dat jongeren het vaak niet gewend zijn om samen activiteiten te ondernemen. Door het inzetten van muzische middelen leren jongeren hoe zij hun vrije tijd kunnen besteden en wat ‘normale’ of ‘geaccepteerde’ vrijetijdsbesteding is. Daarnaast zeggen professionals dat het inzetten van muzische activiteiten jongeren kan helpen een netwerk op te bouwen met andere jongeren die niet op een leefgroep wonen. Een Duitse professional benoemt dat muzische middelen bijvoorbeeld in de vorm van een spel ingezet kunnen worden om conflicten te bespreken in de groep. Nederlandse en Duitse professionals geven aan dat muzische activiteiten ingezet kunnen worden om het contact tussen ouders en kinderen te verbeteren. Hierbij valt te denken aan het spelen van een familiespel, spellen gericht op psycho-educatie, schilderen met de ouders en het kind of het opnemen van een lied en dit cadeau geven aan één van de ouders. Zaken die verbeteren zijn de samenwerking tussen ouders en het kind, begrip en trots. Ook zeggen Duitse en Nederlandse professionals dat muzische activiteiten tussen kinderen en andere volwassenen (bijvoorbeeld hulpverleners) er toe kunnen leiden dat jeugdigen vertrouwen krijgen in volwassenen en ervaren dat volwassenen hen willen helpen.

4.5 Resultaten interviews docenten

Naast het interviewen van de Nederlandse en Duitse professionals zijn een achttal vragen gesteld aan Nederlandse en Duitse docenten die één of meerdere muzische vakken onderwijzen aan hogescholen in Nederland en Duitsland. Deze vragen zijn gebaseerd op theorie die beschreven is in hoofdstuk twee ‘theoretisch kader’ van dit onderzoek. In bijlage IV kunt u de interviewvragen lezen.

De eerste interviewvraag luidt: ***“Is non-verbale hulpverlening volgens u hetzelfde als muzisch-agogisch handelen?”*** Een aantal Duitse docenten en Nederlandse docenten benoemt dat muzisch-agogisch

handelen en non-verbaal werken overeenkomstig of hetzelfde zijn. Hierbij valt te denken aan het gebruiken van symbolen, schetsen en mimiek. Ook kan non-verbaal werken volgens enkele docenten een onderdeel zijn van muzisch-agogisch handelen. Dit blijkt uit het volgende citaat:

Bij muzisch-agogische hulpverlening denk ik dat je muzische middelen inzet, doelen gebruikt waarom je de muzische middelen inzet of doelen gebruikt die de cliënt heeft geformuleerd of de instelling. En dat je dus het muzisch heel bewust inzet om te werken aan bepaalde doelen. Dus het non-verbale is een onderdeel van het muzisch-agogische hulpverlening.

Daarnaast zeggen meerdere Duitse en Nederlandse docenten dat muzisch-agogisch handelen meer mogelijkheden biedt dan non-verbaal werken. Hierbij valt te denken aan de rol van kunst en esthetische afstand. Non-verbale middelen kunnen cliënten helpen hun situatie uit te drukken, bewust te worden van de eigen fysieke gesteldheid en in een proces van verbeelding of fantasie te komen. Daarnaast geven Nederlandse en Duitse docenten aan dat reflectie een belangrijke rol speelt bij muzisch-agogisch handelen. Hierbij valt te denken aan reflectie op het eigen esthetische handelen, reflectie door middel van een gesprek na een muzische activiteit en reflectie op de eigen ontwikkeling door middel van het creëren van een muzisch product. Tot slot speelt verbale communicatie een belangrijke rol. Een Duitse docent zegt dat men door verbale communicatie niet alles kan ontdekken waardoor het zinvol kan zijn om bijvoorbeeld dramamethoden in te zetten. Ook benoemen Nederlandse docenten dat non-verbale hulpverlening en muzisch-agogisch handelen verschillend zijn. Non-verbale hulpverlening kan ook tot uiting komen tijdens een gesprek. Daarnaast kan men muzisch-agogisch handelen zonder non-verbaal te werken.

Interviewvraag twee gaat over de verhouding tussen muzisch-agogisch handelen en speelse en creatieve benaderingswijzen. Deze vraag luidt: ***“Hoe verhoudt muzisch-agogisch handelen zich tot het toepassen van speelse en creatieve benaderingswijzen?”*** Een aantal Duitse en Nederlandse docenten benoemt dat het doel dat men heeft belangrijk is. Als een persoon zich verkleet om creatief te zijn is dit niet muzisch-agogisch terwijl een aspect als verkleden ook onderdeel kan zijn van een pedagogisch proces. Muzisch-agogisch handelen is volgens de docenten niet hetzelfde als creatief en speels bezig zijn, omdat muzisch-agogisch handelen gericht is op het werken aan doelen in pedagogische processen. Spelen en creativiteit zijn niet per definitie doelgericht. Een docent zegt: ‘Met een doel bewust handelen volgens mij zit daar ook het muzisch-agogisch handelen in. Dat je bewust bezig bent. Dat je een verandering in werking wil stellen’. Ook benoemt een aantal Nederlandse docenten dat onderwijs, opvoeding, afkomst en ervaringen invloed hebben op de creativiteit van een persoon. De Nederlandse docenten verschillen wat betreft hun mening over de ruimte voor creativiteit in het onderwijs. Een aantal docenten benoemt dat het werken met formats leidt tot minder creativiteit terwijl een andere docent zegt dat het onderwijs zodanig is ingericht dat creativiteit bij studenten gestimuleerd wordt. Ook zegt een aantal Duitse docenten en één Nederlandse docent dat kunst, spelen en creativiteit veel overeenkomsten vertonen of hetzelfde zijn. Tot slot benoemt een Duitse docent dat er verschillen zijn tussen muzisch-agogisch handelen en *Erlebnispädagogik*. Bij *Erlebnispädagogik* zou geen esthetisch medium centraal staan terwijl dit bij muzisch-agogisch handelen wel het geval is.

De derde interviewvraag luidt: ***“Wat is de bijdrage van muzisch-agogisch handelen op het probleemoplossend vermogen van studenten?”*** Een Duitse docent geeft aan dat muzisch-agogisch handelen een hulpmiddel kan zijn om het maken van fouten toe te laten, open te staan voor veranderingen en sneller te kunnen reageren. Als men deze zaken geleerd heeft tijdens het muzische werken dan kan men dat ook toepassen in andere situaties en heeft het invloed op andere leefgebieden. Dit blijkt uit het volgende citaat: ‘Ik geloof ook dat veel die kunstzinnig werken ook flexibeler kunnen

omgaan met sommige werksituaties, sneller kunnen reageren, niet zo star vasthouden aan dezelfde weg en dat heeft gevolgen voor andere leefgebieden. Dat geloof ik werkelijk'. Ook zeggen een Duitse en een Nederlandse docent dat muzisch-agogisch handelen bij kan dragen aan het reageren in complexe beroepssituaties zoals bijvoorbeeld crisissituaties. Sociaal werkers kunnen spanning ervaren, omdat ze juist willen handelen. Dit kan leiden tot verkramping. Muzisch-agogisch handelen bijvoorbeeld in de vorm van dramaoefeningen kan een professional helpen fouten te durven maken, zichzelf te waarderen en een open houding aan te nemen ten opzichte van nieuwe ideeën. Ook zegt een docent dat spontaan handelen bijvoorbeeld tijdens een crisissituatie ingegeven is door creativiteit. Een Duitse docent benoemt dat het trainen van de zintuigelijke waarneming door middel van muzisch-agogisch handelen cliënten kan helpen nieuwe zienswijzen te ontwikkelen die kunnen bijdragen aan het probleemoplossend vermogen. Als mensen samen muziek maken en ervaren dat iedere persoon andere zaken waarneemt kan dit mensen helpen zich bewust te worden van de eigen waarneming en conflicten en communicatieproblemen die kunnen ontstaan als men zich niet bewust is van deze verschillen wat betreft waarneming. Ook zeggen een Duitse en Nederlandse docent dat het belangrijk is dat studenten emoties leren uiten in een bepaalde omgeving. Dit kan hen helpen zich bewust te worden van verschillende emoties waardoor zij cliënten ook kunnen helpen bij deze bewustwording en het uiten van de emoties. Daarnaast zegt een Duitse docent dat het werken met creatieve media overeenkomsten laat zien met het proces van het oplossen van problemen. Als studenten werken met creatieve media leren ze problemen op te lossen. Dit is belangrijk, omdat ze in het contact met cliënten ook in contact komen met diverse probleemstellingen. Tot slot zeggen Nederlandse en Duitse docenten dat muzisch-agogisch handelen studenten een extra medium biedt dan alleen de spraak om contact te maken met cliënten. Hierdoor kan een hulpverlener een cliënt beter helpen volgens de respondenten.

Interviewvraag vier gaat over de bijdrage van muzisch-agogisch handelen aan de creativiteit van een student. Deze vraag luidt: ***"Hoe draagt muzisch-agogisch handelen bij aan de creativiteit van de student?"*** Een aantal Duitse en Nederlandse professionals zegt dat muzisch-agogisch handelen leidt tot experimenteren, out of the box denken in diverse situaties, overstijgend denken en mogelijkheden ontdekken waardoor studenten creatiever worden. Een docent zegt: 'Als je muzisch agogisch bezig bent kan je problemen doorgaans op een andere manier benaderen dan dat je doorgaans gewend bent. Het is inherent aan het muzisch-agogisch handelen dat je creatiever denkt en out of the box dingen durft doet'. Ook zegt een Duitse professional dat het belangrijk is dat studenten niet alleen praten over creativiteit, maar zelf creatief werken op school of in de praktijk zodat zij creatiever worden. Deze zaken kunnen een professional helpen cliënten te ondersteunen bij het werken aan hun problemen. Daarnaast benoemt een aantal Duitse en Nederlandse professionals dat muzisch-agogisch handelen kan bijdragen aan vrijheid. Verder is de omgeving waarin studenten muzisch-agogisch leren handelen van belang. Een veilige, angstvrije ruimte kan hierbij helpen. Ook de rol van de docent is belangrijk. Als een docent durft te laten zien dat hij fouten maakt of meespeelt met de studenten kan dit drempelverlagend werken. Tot slot is het belangrijk om structuur en ruimte aan te bieden aan studenten. Te veel structuur biedt studenten niet de mogelijkheid om creativiteit te ontwikkelen terwijl te weinig structuur kan leiden tot onduidelijkheid en angst hetgeen creativiteit belemmert.

De vijfde interviewvraag luidt: ***"Hoe draagt muzisch-agogisch handelen bij aan spelen met als doel een verandering teweeg te brengen bij een student?"*** De Nederlandse en Duitse docenten hebben zowel bevorderende als belemmerende factoren benoemt die van invloed kunnen zijn op het teweeg brengen van een verandering bij studenten. Een aantal Duitse en Nederlandse docenten zeggen dat een verandering kan ontstaan als studenten niet bang zijn om zich buiten hun comfortzone te bewegen. Het volgende citaat gaat hierover:

Een student die, in de basis leer je denk ik bij muzisch-agogisch handelen binnen onze opleiding dat is wel hetgeen waar we volgens mij voor pleiten dat je buiten je eigen comfortzone kunt treden en volgens mij is dat heel belangrijk op het moment dat jij met problematiek in aanraking komt binnen het werkveld zal ik maar zeggen.

Veranderingen ontstaan als studenten nieuwe ervaringen opdoen, zaken ontdekken en een open houding aannemen jegens nieuwe oplossingen. Ook zeggen Duitse en Nederlandse docenten dat zelfvertrouwen een belangrijk bevorderend aspect is. Studenten moeten in zichzelf leren geloven. Dit kan hen helpen bij het oplossen van problemen. Verder zegt Nederlandse docent dat dramaoefeningen kunnen bijdragen aan het zelfvertrouwen van studenten wat betreft het spreken voor groepen. Daarnaast benoemen Nederlandse en Duitse docenten dat muzisch-agogisch handelen cliënten en studenten kan helpen talenten te ontdekken. Hierdoor ervaren cliënten en studenten wat ze wel kunnen, hetgeen kan leiden tot meer zelfvertrouwen. Ook geeft één Duitse docent aan dat muzisch-agogisch handelen, bijvoorbeeld in de vorm van muziek een bijdrage kan leveren aan de identiteitsontwikkeling. Een Nederlandse docent benoemt dat muzisch-agogisch handelen tot de verbeelding kan spreken en mensen kan stimuleren om na te denken. Ook zeggen Nederlandse docenten dat een student door middel van muzisch-agogisch handelen leert observeren. Een aantal Duitse docenten benoemen dat muzisch-agogisch handelen kan bijdragen aan de interactie met anderen. Hierbij valt te denken aan het leren kennen van elkaar door middel van spel. Ook zegt één Duitse docent dat men in een flow kan raken door muzische activiteiten. Tot slot benoemen Duitse docenten dat angst een belemmerende factor is voor verandering. Mensen kunnen bang zijn dat ze iets niet goed doen. Een docent geeft aan dat muzische oefeningen bij haar hogeschool niet met een cijfer beoordeeld worden. Dit vermindert de angst om te falen ofwel de prestatiedruk.

Interviewvraag zes gaat over de bijdrage van muzisch-agogisch handelen op de ontwikkeling van studenten. Deze vraag luidt: ***“Wat is de bijdrage van muzisch-agogisch handelen op de ontwikkeling van studenten?”*** Een Nederlandse docent benoemt dat het belangrijk is dat studenten oefenen met nieuwe inzichten zodat zij zich hierin ontwikkelen. Ook zegt één Duitse docent dat studenten door muzisch-agogisch handelen zich leren ontwikkelen wat betreft contact maken en sensitief reageren op cliënten. Dit heeft ook te maken met aansluiten. Een docent zegt: ‘Een muzisch agogische geschoolde SPH’er het meer gebruikt om contact te leggen en basisvaardigheden misschien te oefenen’. Zowel Nederlandse als Duitse docenten zeggen dat muzisch-agogisch handelen studenten leert contact te maken en aan te sluiten. Verder benoemen Nederlandse en Duitse docenten dat het belangrijk is dat studenten zelf ervaren hoe creatief werken en muzisch-agogisch handelen gaat zodat zij dit kunnen toepassen en doorgeven in het contact met cliënten. Praktijkervaringen bijvoorbeeld in de vorm van spel kunnen studenten helpen bij het reflecteren. Hierdoor kunnen ze later in de praktijk benoemen welke processen ze bij cliënten zien. Tot slot benoemt één Nederlandse docent dat veiligheid belangrijk is voor studenten om zich te kunnen ontwikkelen.

De zevende interviewvraag luidt: ***“Hoe draagt muzisch-agogisch handelen bij aan het uitvoeren van de regie van een student tijdens een stage?”***

Een Duitse docent benoemt dat creatieve media inzicht kunnen bieden in groepsdynamiek. Ook kunnen muzische middelen studenten leren hoe ze leiding moeten geven aan een groep en zichzelf kunnen laten zien volgens Nederlandse en Duitse docenten. Daarnaast zegt één Duitse docent dat regie hebben ook gaat over fouten durven maken en te durven laten zien dat je niet perfect bent. Dit blijkt uit het volgende citaat:

En ik geloof dat regie voeren dus leiding ook inhoud hoofdzakelijk het thema niet perfect te zijn of fouten te maken. En ik vind dat dat soms een onderschatte competentie is die niet zo gewaardeerd is en bevorderd wordt. Juist voor, voor leiding of leiding en daarin vind ik creatieve media een cadeau daar kan men veel door ontwikkelen.

Als studenten dit tijdens muzisch-agogisch handelen leren kunnen ze het toepassen in diverse contexten. Verder leren studenten door muzisch-agogisch handelen te kijken vanuit een helikopterview zodat zij regie kunnen voeren. Daarnaast benoemen een Nederlandse en een Duitse docent dat men regie kan voeren door duidelijk te zijn, maar ook door te weten met welke voorwaarden rekening gehouden moet worden. Hierbij valt te denken aan zaken als tijd en geld.

Interviewvraag acht gaat over de bijdrage van muzisch-agogisch handelen aan de afstemming in een hulpverleningsproces. Deze vraag luidt: ***“Hoe draagt muzisch-agogisch handelen bij aan afstemming in een hulpverleningsproces?”*** Een Duitse en één Nederlandse docent zeggen dat het belangrijk is dat studenten leren hoe ze van perspectief kunnen wisselen. Dit is relevant, omdat men door perspectiefwisseling nieuwe mogelijkheden kan ontdekken om cliënten te helpen. Ook kan het nieuwe inzichten bieden in conflictsituaties. Een docent zegt:

Er zijn eigenlijk altijd mogelijkheden conflicten dat is normaal en men leert de conflicten op een andere manier op te lossen of ook de, de diversiteit toe te laten dus die verscheidenheid, omdat het anders niet gaat. En dat leert men van het creatieve.

Dramaoefeningen kunnen studenten leren hoe ze van perspectief kunnen wisselen. Daarnaast zegt één Duitse docent dat conflicten voor kunnen komen in afstemmingsprocessen. Creatieve vakken leren studenten hoe ze conflicten op een andere manier kunnen oplossen of diversiteit kunnen toelaten. Ook benoemen Duitse docenten dat het uitspelen van een situatie met attributen kan helpen bij het analyseren van de eigen rol en behoefte in situaties. Daarnaast kan het helpen bij het in contact treden met zichzelf. Dit kan bijdragen aan het oplossen van conflicten. Verder zeggen Duitse en Nederlandse docenten dat studenten moedig moeten zijn om de waarde van muzisch-agogisch handelen uit te dragen in de beroepspraktijk, omdat muzisch-agogisch handelen niet vanzelfsprekend is. Muzisch-agogisch handelen kan ook leiden tot bewustwording van gebeurtenissen, gevoelens, grenzen en de eigen positie. Dit kan studenten helpen bij het afstemmen.

Daarnaast benoemen Nederlandse docenten dat muzisch-agogisch handelen van invloed is op het gevoelsniveau van mensen. Dit kan studenten helpen op een andere manier naar problemen te kijken, empathie te laten zien en af te stemmen met en aan te sluiten bij de cliënt. Ook kan door middel van muzisch-agogisch handelen afstemming plaatsvinden in een team. Teamleden kunnen elkaar door een muzische activiteit leren kennen. Tijdens een cliëntbespreking kan een muzisch product inzicht bieden voor collega's in het hulpverleningsproces van de cliënt.

5. Conclusie

In dit hoofdstuk staat de conclusie van het onderzoek centraal. In paragraaf 5.1 is beschreven hoe de praktische deelvragen beantwoord zijn. Paragraaf 5.1.1 geeft antwoord op de eerste praktische deelvraag. In paragraaf 5.1.2 is de conclusie op de tweede praktische deelvraag beschreven. Paragraaf 5.1.3 bevat de conclusie van de derde praktische deelvraag. In paragraaf 5.1.4 staat de conclusie op de vierde praktische deelvraag centraal. Paragraaf 5.2 geeft antwoord op de hoofdvraag van het onderzoek. In paragraaf 5.3 staan de aanbevelingen die de onderzoekers naar aanleiding van het onderzoek geformuleerd hebben centraal. Paragraaf 5.4 bevat een beschrijving van de sterke en zwakke punten van het onderzoek. Tot slot staat in paragraaf 5.5 een discussie op het onderzoek centraal.

5.1 Conclusie praktische deelvragen

In paragraaf 5.1.1 tot en met 5.1.4 zijn de praktische deelvragen die in paragraaf 1.5.2 beschreven zijn beantwoord. De deelvragen zijn beantwoord met behulp van de resultaten die centraal staan in hoofdstuk vier van het onderzoek.

5.1.1 Verschillende begrippen muzisch-agogisch handelen

De eerste praktische deelvraag van het onderzoek is: ***“Wat verstaan docenten die lesgeven aan de opleiding Social Work in Nederland en Duitsland onder muzisch-agogisch handelen?”*** Er kan geconcludeerd worden dat alle docenten muzisch-agogisch handelen op verschillende wijzen definiëren. Een belangrijke reden hiervoor is de verschillende begrippen die op de hogescholen gebruikt worden.

Hierbij valt te denken aan muzisch-agogisch handelen/werken, ludisch-agogisch, muzisch-ludisch, creatief werken en creatief werken met media, künstlerisch-ästhetisch arbeiten, arbeit mit kreative Medien, Mäusisch-ästhetisch arbeiten en kreative arbeit mit Medien. Muzisch-agogisch handelen kan tot uiting komen in non-verbaal werken, maar muzisch-agogisch handelen kan ook verbaal zijn. Daarnaast kan muzisch-agogisch handelen speels en creatief zijn, maar speels en creatief handelen hoeft niet muzisch-agogisch te zijn. De reden hiervoor is dat muzisch-agogisch handelen meestal doelgericht wordt ingezet en onderdeel is van een pedagogisch proces terwijl dit bij speels en creatief werken niet altijd het geval is. Kunst, spel en creativiteit vertonen volgens de respondenten veel overeenkomsten. Er zijn wel verschillen tussen ervaringspedagogiek en muzisch-agogisch handelen. Een Duitse docent zegt dat bij ervaringspedagogiek geen esthetisch medium centraal staat terwijl dit bij muzisch-agogisch handelen wel het geval is.

5.1.2 Bijdrage muzisch-agogisch handelen volgens docenten

De tweede praktische deelvraag van het onderzoek luidt: ***Hoe dragen muzisch-agogische vakken volgens docenten die deze vakken onderwijzen aan de opleiding Social Work in Nederland en Duitsland bij aan de professionaliteit van studenten die Social Work studeren?*** Er kan geconcludeerd worden dat muzisch-agogische vakken studenten leren op welke wijze zij muzisch-agogisch kunnen handelen in het contact met cliënten en in teams. Hierbij valt te denken aan het inzetten van non-verbaal werken, dramoefeningen, beeldende methoden, muziek, sport en spel.

Nederlandse en Duitse docenten zeggen dat muzisch-agogisch handelen studenten leert: observeren, reflecteren op het eigen handelen, van perspectief te wisselen, fouten te durven maken, open staan voor veranderingen en ideeën, inzicht krijgen in groepsdynamiek, oefenen met nieuwe inzichten, leiding nemen, kijken vanuit helicopterview, conflicten op te lossen, diversiteit toelaten, out of the box denken, buiten comfortzone treden, overstijgend denken, mogelijkheden ontdekken, sneller te reageren, zichzelf

te waarderen, emoties te uiten, zelfvertrouwen te ontwikkelen, talenten ontdekken, contact maken, sensitief reageren, aansluiten en de eigen identiteit te ontwikkelen. Ook draagt muzisch-agogisch handelen bij aan bewustwording van de eigen waarneming, emoties, gebeurtenissen en de eigen grenzen. Muzisch-agogisch handelen biedt studenten een extra medium dat ze kunnen toepassen in het contact met cliënten. Een hulpverlener kan een cliënt hierdoor beter helpen volgens de docenten.

Een veilige, angstvrije ruimte en het bieden van ruimte en structuur zijn belangrijke voorwaarden voor studenten tijdens het volgen van muzisch-agogische vakken. Angst en prestatiedruk tijdens muzische vakken kunnen een negatieve invloed hebben op ontwikkeling van studenten wat betreft muzisch-agogisch handelen. Nederlandse en Duitse docenten benoemen dat het belangrijk is dat studenten zelf ervaren hoe creatief werken en muzisch-agogisch handelen gaat, zodat zij dit kunnen toepassen en doorgeven in het contact met cliënten. Ook zeggen de docenten dat het belangrijk is dat studenten muzische vakken volgen zodat zij de zaken die ze geleerd hebben ook kunnen toepassen in andere situaties. Hierdoor kan muzisch-agogisch handelen van invloed zijn op diverse leefgebieden. Naast de invloed van muzisch-agogische vakken zijn ook zaken als onderwijs, opvoeding, afkomst en ervaringen van invloed op de creativiteit van studenten

5.1.3 Gebruik begrippen muzisch-agogisch handelen

De derde praktische deelvraag van het onderzoek is: ***“Wat verstaan sociaal werkers die werkzaam zijn in de jeugdzorg in Nederland en Duitsland onder muzisch-agogisch handelen?”*** Er kan geconcludeerd worden dat Nederlandse en Duitse professionals muzisch-agogisch handelen op verschillende wijzen definiëren. De meeste Duitse en Nederlandse professionals zijn niet bekend met de begrippen die beschreven staan in de Duitse en Nederlandse literatuur. Ze gebruiken deze begrippen niet tijdens het werken. De meeste professionals benoemen de interventies die zij uitvoeren in het contact met cliënten of collega's om aan te geven dat zij muzisch-agogisch werken.

Nederlandse en Duitse professionals zeggen dat non-verbaal werken een onderdeel kan zijn van muzisch-agogisch handelen. Daarentegen kan muzisch-agogisch handelen ook verbaal zijn. Ook wordt muzisch-agogisch handelen gezien als een afgebakende methode die meer mogelijkheden biedt dan non-verbaal werken. Ook zeggen een aantal professionals dat non-verbaal werken behoort tot de professionele houding van een hulpverlener. Muzisch-agogisch handelen en speels en creatief werken is volgens een aantal Nederlandse professionals hetzelfde. Daarentegen zeggen Duitse professionals dat speels en creatief werken en muzisch-agogisch handelen verschillend zijn. Muzisch-agogisch handelen kan een bijdrage leveren aan de hulpvraag van een cliënt volgens Nederlandse professionals. Als er 'gewoon' een creatieve opdracht gedaan wordt is dat niet altijd gericht op de hulpvraag. Een Duitse professional zegt dat muzische middelen niet altijd doelgericht worden ingezet, maar dat dit wel zou moeten. Tot slot zeggen professionals dat speels, creatief en muzisch-agogisch werken allemaal een verband hebben met pedagogiek.

5.1.4 Bijdrage muzisch-agogisch handelen volgens sociaal werkers

De vierde praktische deelvraag van het onderzoek luidt: ***“Welke bijdrage leveren muzisch-agogische vakken die sociaal werkers gevolgd hebben tijdens de opleiding Social Work aan de professionaliteit van sociaal werkers die werkzaam zijn in de jeugdzorg in Nederland en Duitsland?”*** Er kan geconcludeerd worden dat muzisch-agogisch handelen volgens Nederlandse en Duitse professionals tot uiting komt in de vorm van: drama, sport, handenarbeid, (rollen)spel, muziek, ontspanningsoefeningen, vissen, tekenen, kleuren en schilderen. Ook methoden zoals een taal erbij, familiespel of muzische

methoden gericht op psycho-educatie worden gezien als muzisch-agogisch handelen door de professionals.

Nederlandse en Duitse professionals benoemen dat muzisch-agogisch handelen cliënten kan helpen bij: het herkennen van emoties, uiten van emoties, ervaren van ontspanning, omgaan met angsten, vrij gevoel ervaren, durven schamen, buiten comfortzone treden, trots, energie kwijtraken, complimenten ontvangen, inzicht, bewustwording, emoties uiten, verwerken van verlieservaringen en andere ervaringen, sociale competenties, vrijetijdsbesteding, contact maken met andere mensen, contact met ouders verbeteren, zaken verduidelijken, vinden van afleiding, tot zichzelf komen, concentreren, veiligheid ervaren, plezier ervaren, tegen je verlies kunnen, winnen, talenten ontdekken, stop zeggen, ontspanning, ontwikkelen van inlevingsvermogen, samenwerken, zelfvertrouwen, kwaliteiten ontdekken, eigen kracht/regie, conflicten oplossen, minder nadenken over problemen en zorgen en leren praten over zaken die men lastig vindt.

Eén Nederlandse professional benoemt dat ze door de kwetsbaarheid die zij zelf heeft ervaren tijdens de lessen muzisch-agogisch handelen, begrijpt dat het voor ouders lastig is om in het bijzijn van het kind en een hulpverlener mee te doen met een muzisch-agogische interventie. Ook geeft dezelfde Nederlandse professional aan dat zij muzisch-agogisch handelen tijdens haar opleiding kinderachtig of stom vond. Ook werd er lacherig over gedaan. Een aantal oudere Duitse professionals hebben aangegeven dat zij niet geschoold zijn om muzisch-agogisch handelen toe te kunnen passen in het werken met kinderen en jongeren. Ook zeggen deze professionals dat muzisch-agogisch handelen volgens hen niet aangeboden wordt in opleidingen voor hulpverleners. Er zou gedacht worden dat muzisch-agogisch handelen niets oplevert voor kinderen en jongeren. Een aantal jongere Duitse professionals geven aan dat ze muzische vakken hebben gevolgd tijdens hun opleiding. In het verleden waren er geen mogelijkheden voor bij- en nascholing wat betreft muzisch-agogisch handelen volgens de respondenten. Momenteel is het mogelijk om bij- en nascholing of een seminarie gericht op muzisch-agogisch handelen te volgen.

Nederlandse en Duitse professionals zeggen dat muzisch-agogisch handelen sociaal werkers leert een groep te leiden, aan te sluiten bij een cliënt en contact te maken met een cliënt. Daarnaast hebben een aantal Nederlandse professionals door het volgen van muzische vakken geleerd wie zij zelf zijn en hoe ze het muzisch-agogisch handelen kunnen toepassen tijdens het voeren van regie in contact met cliënten. Muzisch-agogisch handelen kan ingezet worden als alle andere manieren van werken niet leiden tot het gewenste resultaat. Ook zeggen Nederlandse en Duitse professionals dat hulpverleners muzisch-agogisch handelen noodgedwongen inzetten in situaties waarin sprake is van een taalbarrière. Door de toename van vluchtelingen zal men muzisch-agogisch vaker inzetten volgens de professionals. Nederlandse professionals zeggen dat een kind of jongere wel open moet staan voor muzisch-agogische interventies, omdat het anders niet succesvol is. Ook zeggen Duitse professionals dat de weerstand tot verandering een belemmerende factor kan zijn. Duitse professionals benoemen dat sommige jeugdigen hun gedrag niet willen veranderen. Het inzetten van muzisch-agogisch handelen is dan niet werkzaam.

Professionals benoemen dat muzisch-agogisch handelen ook een bijdrage kan leveren aan het samenwerken met andere professionals in een team. Hierbij valt te denken aan teamdagen en teambuildingsactiviteiten waar (rollen)spelen en sportieve activiteiten gedaan worden. Deze activiteiten dragen volgens de professionals bij aan kennisontwikkeling, teamcohesie, reflectie eigen kracht en de eigen effectiviteit.

5.2 Conclusie hoofdvraag

De hoofdvraag luidt: ***“Op welke manier dragen muzisch-agogische vakken die studenten aan de opleiding Social Work volgen in het hoger onderwijs volgens docenten en sociaal werkers bij aan de professionaliteit van sociaal werkers die werkzaam zijn in de jeugdzorg in Nederland en Duitsland?”***

Naar aanleiding van het bestuderen van Duitse en Nederlandse literatuur is gebleken dat er veel verschillende begrippen gebruikt worden om muzisch-agogisch handelen te beschrijven. Daarnaast worden in de literatuur verschillende argumenten gebruikt om het inzetten van muzisch-agogisch handelen te onderbouwen.

Ook tijdens de interviews is gebleken dat verschillende begrippen gebruikt worden door docenten van hogescholen in Nederland en Duitsland, namelijk: muzisch-agogisch handelen/werken, ludisch-agogisch, muzisch-ludisch, creatief werken en creatief werken met media, künstlerisch-ästhetisch arbeiten, arbeit mit kreatieve Medien, Muisch-ästhetisch arbeiten en kreatieve arbeit mit Medien. Gedurende de interviews met de Nederlandse en Duitse professionals is gebleken dat de meeste Duitse en Nederlandse professionals niet bekend zijn met de begrippen die beschreven staan in de Duitse en Nederlandse literatuur. Ze gebruiken deze begrippen niet tijdens het werken. Dit komt niet overeen met het onderzoek dat uitgevoerd is door Honnef, Münstermann, Wittkämper, Van de Kooij, Haagsma & Kruggel (2015), omdat uit dit onderzoek bleek dat Nederlandse en Duitse jeugdzorgprofessionals verschillende begrippen hanteren om aan te geven dat zij muzisch-agogisch handelen. De meeste professionals benoemen de interventies die zij uitvoeren om aan te geven dat zij muzisch-agogisch werken. Concluderend kan men vaststellen dat er zowel in Nederland als in Duitsland verschillende begrippen gebruikt worden of helemaal geen begrippen gebruikt worden om muzisch-agogisch handelen te beschrijven. Hierdoor ontstaat geen eenduidigheid. Van Rosmalen (1999) zegt dat eenduidigheid wel belangrijk is om heldere communicatie hierover zowel nationaal als internationaal mogelijk te maken en muzisch-agogisch handelen methodisch in te kunnen zetten.

Ook tijdens de interviews is gebleken dat met name professionals zich niet bewust zijn van het eigen muzische handelen, waardoor zij het niet methodisch in kunnen zetten in het contact met cliënten. Dit komt overeen met de resultaten van het onderzoek uitgevoerd door Honnef, Münstermann, Wittkämper, Van de Kooij, Haagsma & Kruggel (2015), omdat ook in dat onderzoek geconcludeerd is dat de professionals het eigen muzische handelen niet altijd herkennen. Van Beek & Tijmes (2013) hebben een theorie ontwikkeld over bewustzijn van het eigen handelen. Zij benoemen dat professionaliteit onder andere gaat over het zijn van een bekwame of competente professional. Bekwaamheid is het geheel van kennis, begrip, vaardigheden, lef, wil, persoonlijkheid en houding. Van Beek & Tijmes (2013) beschrijven vier fases van bekwaamheid. De eerste fase wordt ook wel “onbewust onbekwaam” genoemd. In deze fase is de professional zich niet bewust van hetgeen hij niet kan en weet. Fase twee wordt ook wel de “bewust onbekwame” fase genoemd. Een professional wordt bewust dat hij iets niet kan of weet. Als een professional kennis en/of vaardigheden ontwikkeld heeft bevindt hij zich in de derde fase. Deze fase wordt ook wel “bewust bekwaam” genoemd. Als een professional zich deze kennis en/of vaardigheden eigen maakt en minder actief bezig is met het leerproces bevindt de professional zich in fase vier, ook wel de “onbewust bekwame” fase genoemd. Als een professional hetgeen hij geleerd heeft zonder na te denken toepast kan het voorkomen dat deze handeling niet werkt of past bij de situatie. Als dit veelvuldig voorkomt kan het leiden tot “onbewust onbekwaam” handelen (Van Beek & Tijmes, 2013).

Tijdens het onderzoek is gebleken dat de meeste professionals onbewust bekwaam zijn. Professionals benoemen dat muzisch-agogisch handelen onderdeel is geworden van de eigen professionele houding. Andere professionals zeggen dat muzisch-agogisch handelen per toeval plaats vindt, omdat het geen onderdeel is van de werkwijze of methodiek die de instelling gebruikt. De meeste professionals benoemen dat zij in de beroepspraktijk hebben geleerd hoe zij muzisch-agogisch handelen in kunnen zetten in het contact met cliënten. Muzische vakken die professionals op hogescholen gevolgd hebben dragen volgens professionals niet of in mindere mate bij aan de professionaliteit. Professionals kunnen zich niet meer goed herinneren welke muzische vakken zij gevolgd hebben of wat zij geleerd hebben tijdens deze vakken. Gedurende de interviews lukte het een aantal professionals om zich de ervaringen van het volgen van de muzische vakken te herinneren en te benoemen wat het volgen van deze vakken hen had opgeleverd.

Integrale hulpverlening en ruimte voor de professional zijn belangrijke uitgangspunten van de nieuwe jeugdwet (Movisie, 2015). Een aantal professionals hebben tijdens de interviews aangegeven dat muzisch-agogisch handelen vroeger alleen uitgevoerd werd door therapeuten. Een professional beschreef muzisch-agogisch handelen als een soort eiland waar alleen therapeuten mee bezig waren. Als gevolg van de veranderingen in de jeugdzorg is volgens een aantal professionals meer aandacht gekomen voor integraal werken. Hierdoor zijn professionals en therapeuten meer gaan samenwerken in een team. Dit heeft een positieve invloed gehad op muzisch-agogisch handelen, omdat de sociaal werkers weten wat de therapeuten doen en enkele muzische interventies die kinderen en jongeren tijdens therapie leren ook kunnen toepassen als de kinderen bijvoorbeeld op de leefgroep zijn. Een aantal professionals hebben aangegeven dat zij als gevolg van de nieuwe jeugdwet meer ruimte ervaren om aan te sluiten bij de cliënt. Eén professional benoemde dat voor de komst van de jeugdwet minder goed werd aangesloten bij de behoefte van het kind. Op dit moment ervaart deze professional dat er minder gehandeld wordt vanuit regels of visies, maar meer vanuit het aansluiten bij de behoefte van de cliënt. Nederlandse professionals benoemen dat de bezuinigingen een negatieve invloed hebben op de ruimte voor de professional om muzisch-agogisch te handelen. Er is minder tijd en geld om muzisch-agogisch te handelen. De oorzaak hiervan ligt volgens de professionals bij de verantwoordelijkheid van gemeentes om de zorg voor jeugdigen te realiseren. Een aantal oudere Duitse professionals hebben aangegeven dat zij niet geschoold zijn om muzisch-agogisch handelen toe te kunnen passen in het werken met kinderen en jongeren. Ook zeggen deze professionals dat muzisch-agogisch handelen volgens hen niet aangeboden wordt in opleidingen voor hulpverleners. Er zou door de overheid gedacht worden dat muzisch-agogisch handelen niets oplevert voor kinderen en jongeren en te veel tijd kost. Een aantal jongere Duitse professionals geven aan dat ze muzische vakken hebben gevolgd tijdens hun opleiding. In het verleden waren er geen mogelijkheden voor bij- en nascholing wat betreft muzisch-agogisch handelen volgens de respondenten.

Momenteel is het mogelijk om bij- en nascholing of een seminarie gericht op muzisch-agogisch handelen te volgen. Hetgeen de jongere Duitse professionals benoemt hebben tijdens de interviews komt overeen met de literatuur. Studenten die Sozialarbeit studeren leren sleutelcompetenties gericht op muzisch-agogisch handelen tijdens de opleiding (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit, 2008).

5.3 Aanbevelingen

Op basis van het onderzoek zijn aandachtspunten naar voren gekomen. Naar aanleiding hiervan zijn drie aanbevelingen geformuleerd.

Aanbeveling 1: Begrip muzisch-agogisch

Door het bestuderen van literatuur en het uitvoeren van interviews in het werkveld en op hogescholen komt naar voren dat er verschillende begrippen gebruikt worden om het muzisch-agogisch handelen te definiëren. Dit is beschreven in paragraaf 5.2 conclusie hoofdvraag. Voor verder onderzoek is het belangrijk om te verhelderen welke begrippen nog meer gebruikt worden om muzisch-agogisch handelen te definiëren. Ook kan onderzocht worden of men behoefte heeft aan een nieuw begrip. Als dit het geval is zal onderzocht moeten worden hoe dit begrip geïntegreerd kan worden in het werkveld en in het HBO.

Aanbeveling 2: Onderzoek leidinggevend

Tijdens het uitvoeren van de interviews stelden een aantal sociaal werkers de vraag of de onderzoekers ook leidinggevend zouden gaan interviewen over het thema muzisch-agogisch handelen. Door het doorvragen van de onderzoekers, werd duidelijk dat sociaal werkers behoefte hebben aan de visie van leidinggevend op het muzisch-agogisch handelen van de sociaal werkers. Daarnaast vinden sociaal werkers het ook van belang dat aan leidinggevend gevraagd wordt hoe zij de bijdrage van muzisch-agogisch handelen in werkveld ervaren. De onderzoekers denken dat het zinvol is dat onderzoek gedaan wordt naar de visie van leidinggevend wat betreft muzisch-agogisch handelen, omdat de rol van leidinggevend belangrijk is als het gaat om de plek van muzisch-agogisch handelen in het beleid en de werkwijze van sociaal werkers. Ook is het belangrijk dat organisaties kunnen verantwoorden wat zij doen naar gemeenten, omdat gemeenten een belangrijke rol spelen bij het afgeven van indicaties voor jeugdhulp. Het verzoek wat betreft onderzoek naar de visie van leidinggevend ten aanzien van muzisch-agogisch handelen hebben de onderzoekers besproken met studenten van Stenden Hogeschool. De studenten van de Stenden hogeschool hebben aangegeven dat zij zullen overwegen om dit te onderzoeken. Als de studenten van de Steden hogeschool geen onderzoek doen naar dit thema kan dit mogelijk gedaan worden door studenten van Saxion.

Aanbeveling 3: Uitnodigen professionals

Gedurende het afnemen van de interviews gaven de meeste sociaal werkers aan dat zij de opleidingen Maatschappelijk Werk en Dienstverlening en Sociaal Pedagogische Hulpverlening te theoretisch en te weinig praktijkgericht vinden. De professionals vinden dat zij muzisch-agogisch hebben leren handelen in de praktijk en dat de lessen op school hier niet of nauwelijks aan hebben bijgedragen. De onderzoekers denken dat studenten meer inzicht zouden kunnen krijgen in de bijdrage die muzisch-agogisch handelen zou kunnen leveren, als zij les zouden krijgen van een professional uit het werkveld. Ook kan het volgen van deze lessen studenten enthousiast maken voor de lessen muzisch-agogisch, omdat zij ideeën hebben hoe muzisch-agogisch handelen toegepast kan worden in het werkveld.

Een aantal sociaal werkers hebben aangegeven dat ze bereid zijn om gastlessen te geven over muzisch-agogisch handelen in de praktijk.

5.4 Sterkte/zwakte analyse

In deze paragraaf worden de sterktes en zwaktes van het onderzoek beschreven. In tabel 1 wordt hier een kort overzicht van gegeven daarop volgt een uitwerking.

Sterktes	Zwaktes
Bronnentriangulatie	Vertalen Duitse interviews
Nederland en Duitsland	Vergelijking Nederland en Duitsland
Visie meerdere personen	Afwijkende populatie

Tabel 1: Sterke/zwakte analyse

5.4.1 Sterktes

5.4.1.1 Bronnentriangulatie

In het theoretisch kader van het onderzoek zijn diverse Nederlandse en Duitse bronnen gebruikt. Hierdoor hebben de onderzoekers de hoofdvraag kunnen beantwoorden door middel van het vergelijken van literatuur met de resultaten van de interviews. In paragraaf 3.4.2 kunt u hier meer over lezen.

5.4.1.2 Nederland en Duitsland

De onderzoekers hebben gekozen voor het interviewen van Nederlandse en Duitse professionals en docenten. Een belangrijke reden hiervoor is dat binnen de academie Mens en Maatschappij zowel Nederlandse als Duitse studenten studeren die muzische vakken volgen en kunnen gaan werken in het Nederlandse en Duitse werkveld. Om die reden was het de wens van de opdrachtgever om muzisch-agogisch handelen in Nederland en Duitsland te onderzoeken. De onderzoekers hebben hierdoor Nederlandse en Duitse perspectieven beschreven in het onderzoek. Dit is een sterkte van het onderzoek, omdat deze diverse perspectieven hebben geleid tot een vollediger beeld van muzisch-agogisch handelen in Nederland en Duitsland.

5.4.1.3 Visie meerdere personen

De onderzoekers hebben gestreefd naar het uitvoeren van een zo goed mogelijk onderzoek door het onderzoek te bespreken en feedback te vragen aan docenten, medestudenten, lectors, opdrachtgever en studenten en docenten van het Honours Programme Health Care & Social Work.

5.4.2 Zwaktes

5.4.2.1 Vertalen Duitse interviews

De docent die de lessen onderzoeksintervisie heeft gegeven benoemde dat het onderzoek in één taal geschreven moet worden. Echter hebben de onderzoekers onder andere interviews afgenomen in de Duitse taal. De Duitse taal is niet de moedertaal van de onderzoekers. Eén van de onderzoekers kan Duits spreken en begrijpen. De andere onderzoeker heeft moeite met het spreken van de taal, maar kan de taal wel begrijpen. Uiteindelijk hebben de onderzoekers de interviews vertaald naar het Nederlands. Dit is een risico, omdat niet letterlijk overgenomen kon worden wat de respondenten gezegd hebben. De onderzoekers hebben geprobeerd dit risico te verkleinen door de Duitse fragmenten te labelen in het Duits waarna de labels vertaald zijn naar het Nederlands. Hierbij is gebruik gemaakt van woordenboeken. Ook hebben de onderzoekers beide zowel de Duitse als de Nederlandse vertaling gelezen.

5.4.2.2 Vergelijking Duitsland en Nederland

Het risico van het uitvoeren van een onderzoek in twee landen is dat er gedacht wordt dat zaken met elkaar vergeleken worden die niet met elkaar te vergelijken zijn. De onderzoekers hebben getracht helder te beschrijven dat het niet gaat om een vergelijking, maar het inventariseren van de visies van professionals en docenten uit beide landen met als doel de resultaten van het onderzoek toe te passen binnen de academie Mens en Maatschappij. De reden hiervoor is dat binnen deze academie zowel Nederlandse als Duitse studenten studeren die in Nederland en Duitsland kunnen gaan werken na het afronden van de opleiding Social Work.

5.4.2.3 Afwijkende populatie

In hoofdstuk drie is beschreven dat de populatie bestaat uit sociaal werkers die werkzaam zijn binnen de residentiële jeugdzorg. Vanwege de beperkte respons aan het begin van het onderzoek hebben de onderzoekers er voor gekozen om ook twee sociaal werkers te interviewen die werkzaam zijn binnen de ambulante jeugdzorg. De onderzoekers denken dat dit een zwakte is van het onderzoek, omdat de taken en de werkomgeving van ambulant hulpverleners verschillen van hulpverleners die werken in een residentiële setting. Deze zwakte had voorkomen kunnen worden als de onderzoekers vertrouwen hadden gehad in het bereiken van voldoende respons, wat uiteindelijk ook gelukt is.

5.5 Discussie

Meer doen met minder middelen. Het is een uitspraak die regelmatig gehoord wordt als gesproken wordt over de transities in het sociale domein. Liefhebber & Van Dam (2011) benoemen dat hulpverleners voor een grote uitdaging staan. Problemen worden ingewikkelder, burgers moeten participeren, mensen in de eigen omgeving helpen en zelf verantwoordelijkheid nemen voor hun problemen. De kosten voor de verzorgingsstaat stijgen. Hierdoor moet bezuinigt worden wat leidt tot minder beschikbare middelen. Dit is van invloed op het handelen van professionals. Professionals en docenten hebben tijdens de interviews het belang van muzisch-agogisch handelen en creativiteit benoemd. De onderzoekers vragen zich het volgende af: ***“Helpt creativiteit om met minder middelen te kunnen werken of zijn middelen nodig om creatief te werken?”***

Ook Schipper (2013) benoemt dat de verzorgingsstaat er toe geleid heeft dat zorg door professionals voor burgers vanzelfsprekend was. Momenteel zijn er, als gevolg van bezuinigingen, minder middelen beschikbaar. Dit is van invloed op de burger, maar zeker ook op de taken van de professional. Anderzijds benoemen Huber & Räkens (2010) dat bezuinigingen ook tot positieve effecten kunnen leiden. Als professionals minder middelen tot hun beschikking hebben richten zij zich op zaken waar het echt om draait. Hierbij valt te denken aan een presente houding jegens burgers. Toch zeggen Huber & Räkens (2010) dat voldoende tijd een belangrijk middel is voor professionals. Een professional heeft tijd nodig om burgers met elkaar te verbinden en het informele netwerk van cliënten te ondersteunen zodat zij niet overvraagd worden. Liefhebber & Van Dam (2011) hebben de bakens van Welzijn Nieuwe Stijl vertaald naar gedragskenmerken waar de nieuwe sociale professional over dient te beschikken. Eén van deze gedragskenmerken geeft aan dat een professional bereid moet zijn om te improviseren en zich buiten de gebaande paden te bewegen. Een ander gedragskenmerk gaat over flexibiliteit wat betreft tijd en werkplek. Ook moet een professional creatief kunnen omgaan met regels en voorzieningen zodat hij een cliënt hiermee kan helpen. Daarnaast moet de professional creativiteit en flexibiliteit laten zien wat betreft het omgaan met middelen, diverse aanpakken en creativiteit wat betreft samenwerkingsvormen.

Zoals uit het onderzoek gebleken is zijn er diverse begrippen die muzisch-agogisch handelen en/of het werken met creatieve media beschrijven. In deze discussie is gekozen om de definitie van Behrend te gebruiken. Behrend (2010) beschrijft het gebruik van muzische middelen als speelse en creatieve benaderingswijzen. Muzisch-agogisch handelen kan ingezet worden om cliënten te begeleiden of behandelen. Smeijsters (z.j.) zegt dat de creativiteit van professionals beter benut moet worden. Hij spreekt over creatieve professionaliteit. Creatieve professionaliteit kan hulpverleners helpen te reageren als ze geconfronteerd worden met nieuwe, onvoorziene situaties. Ook Hemelsoet (z.j.) zegt dat het belangrijk is dat sociaal werkers kunnen reageren op onvoorspelbare gebeurtenissen. Sociaal werkers moeten kunnen omgaan met veranderingen zoals cliënten met diverse behoeften. Hierdoor moet niet aanbodgericht, maar vraaggericht gewerkt worden.

Creativiteit is nodig om dit te realiseren. Professionals moeten vrijheid nemen om een eigen werkwijze te ontwikkelen zodat zij cliënten kunnen begeleiden bij diverse problematiek (Smeijsters, z.j.). Om dit te realiseren heeft een professional een organisatie nodig die creativiteit ondersteunt. Een manager kan dit doen door mentale ruimte en zero space te creëren. Een organisatie die werkt volgens het zero-space principe biedt ruimte om ideeën en nieuwe perspectieven met elkaar te bespreken. Professionals hebben mentale ruimte nodig om bijvoorbeeld nieuwe werkwijzen te ontwikkelen. Een manager die volgens deze principes werkt biedt professionals kansen om knelpunten te signaleren en na te denken over mogelijke oplossingen (Smeijsters, z.j.). Ook Sijbom, Janssen & Van Yperen (2015) zeggen dat managers een belangrijke positie innemen wat betreft middelen voor creativiteit. De macht van de manager heeft invloed op de middelen die toegekend worden voor het realiseren van een creatief idee.

In Duitsland wordt onder andere de term aktivierende Sozialstaat gehanteerd om de veranderingen in het sociale domein te beschrijven. Opielka (2003) benoemt dat de visie van de aktivierende Sozialstaat omstreeks 1990 ontstond. Het doel van de aktivierende Sozialstaat is het stimuleren van eigen initiatief van burgers, empowerment, civil society en het verlagen van overheidsuitgaven. Het verlagen van overheidsuitgaven kan een risico zijn voor creativiteit. Köhler (2012) zegt dat tijd en geld een persoon een kader kunnen bieden om tot creativiteit te komen. Tijd en geld is nodig om te experimenteren en mislukking toe te laten. Daarnaast zeggen Kraaij, Nieuwenhoff & Brugman (z.j.) dat er ruimte, tijd en middelen moeten zijn zodat creatieve ideeën toegepast kunnen worden. Anderzijds benoemt Köhler (2012) dat te veel geld ook kan leiden tot weinig creativiteit, omdat mensen die veel geld tot hun beschikking hebben dit kunnen besteden aan zaken die hen aangeboden worden. Volledige gerichtheid op een bepaald aanbod leidt niet tot nieuwe creatieve ideeën.

De onderzoekers hebben dit bacheloronderzoek in Portugal gepresenteerd aan Social Workers, psychologen, therapeuten, docenten die lesgeven aan de opleiding Social Work en studenten die Social Work studeren. Uit literatuur blijkt dat in Portugal momenteel een economische crisis gaande is waardoor er wordt bezuinigd op sociaal werk (International Federation of Social Workers, 2012). Dit betekent dat de Portugese professional minder middelen heeft om te kunnen gebruiken. Professionals moeten creatieve oplossingen vinden voor problemen die zij ervaren in hun werk. Sociaal werkers in Portugal voelen zich onbegrepen. Ze geven aan dat ze het jammer vinden dat de overheid niet ziet dat zij een bijdrage kunnen leveren aan het omgaan met de problemen in Portugal (The guardian, z.j.). Dit is ook wat genoemd werd door een Portugese professional. Zij gaf aan dat hulpverleners in Portugal al een lange tijd creatiever moeten zijn, omdat ze weinig tot geen middelen tot hun beschikking hebben. Haar visie is dat Portugese professionals om die reden creatiever zijn dan Nederlandse professionals. Studenten die Social Work studeren zeiden daarentegen dat zij onvoldoende tijd en middelen tot hun beschikking hebben waardoor het niet mogelijk is om creatief te werken.

Aan het begin van de discussie hebben de onderzoekers zichzelf de volgende vraag gesteld ***“Helpt creativiteit om met minder middelen te kunnen werken of zijn middelen nodig om creatief te werken?”*** Concluderend kan gesteld worden dat professionals middelen nodig hebben om hun werk uit te kunnen voeren. Een tekort aan middelen kan er toe leiden dat professionals creatiever worden. Anderzijds kan een tekort aan middelen ook leiden tot het gevoel niet gehoord en serieus genomen te worden. Dit kan leiden tot weerstand wat een negatieve invloed kan hebben op het (creatieve) handelen van professionals.

Lijst met referenties

- Advies van de verkenningcommissie hoger sociaal agogisch onderwijs. *Kwaliteitsimpuls en ontwikkelrichting voor het hoger sociaal agogisch onderwijs*. (2014). Meer van waarde. Opgevraagd van http://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/060/original/Rapport_Meer_van_waarde__verkenningcommissie_hsao_def.pdf?1438686489
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de, & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Beek, M. van, & Tijmes, I. (2013). *Leren coachen. Basisboek theorie en methode*. Amsterdam: Boom/nelissen.
- Behrend, D. (2010). *Muzisch-Agogische methodiek een handleiding*. Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Berg, T., & Vink, C. (2009). *Jeugdzorg in Europa. Lessen over strategieën in zorgsystemen uit Engeland, Duitsland, Noorwegen en Zweden*. Nederlands Jeugdinstituut. Opgevraagd van http://www.zats.nl/nji/dossierDownloads/Jeugdzorg_Kabinetsvisie_april_2010_brief_bijlage_internationaal.pdf
- Boendermaker, L., Rooijen, K. van, Berg, T., & Bartelink, C. (2013). *Residentiële jeugdzorg: wat werkt?* Opgevraagd van http://www.jeugdinformatie.nl/nl/Watwerkt_ResidentieleJeugdzorg.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2013). 14. Kinder- und Jugendbericht. *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Opgevraagd van http://abafachverband.org/fileadmin/user_upload/2013_user_upload/berichterstattung/14_Kinder_und_Jugend_Bericht_2013.PDF
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015). *Kinder- und Jugendschutz*. Opgevraagd van <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinder-und-jugendschutz.html>
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (2008). *Grundlagen für die Arbeit des DBSH e.V. Berufsbild*. Opgevraagd van <https://www.dbsh.de/fileadmin/downloads/Berufsbild.Vorstellung-klein.pdf>
- Dahme, H.J., Otto, H.U., Trube, A., & Wohlfart, N. (2003). *Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat*. Opladen: Leske und Budrich.
- Eadie, T., & Lymbery, M. (2007). *Promoting Creative Practice through Social Work Education. Social Work Education. October 2007, volume 26, No 7, 670-683*. Opgevraagd van <http://web.b.ebscohost.com/saxion.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d7630b92-3a59-439f-9c61-4b49f317eda0%40sessionmgr110&vid=6&hid=101>

- Ewijk, H., Spierings, F., & Wijnen, R. (2012). *Basisboek sociaal werk. Activeren en verbinden*. Den-Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Es, E. van. (2005). *Jeugdzorg thuis: werkt beter, beklijft langer, is humaner en goedkoper. Kind en Adolescent Praktijk, december 2005, volume 4 issue 4*, 136-139. Opgevraagd van <http://link.springer.com/article/10.1007/BF03059537>
- Galuske, M., & Thole, W. (2006). Vom Fall zum Management. *Neue Methoden der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: GWV Fachverlage.
- Hemelsoet, E. (z.j.). Hulpverlening aan gezinnen in precair verblijf. *Sociaal werk op de proef gesteld*. Opgevraagd van http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31118678/Alert_-_Hulpverlening_aan_gezinnen_in_precair_verblijf.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1459183246&Signature=HeuK6BaWcqbFYvq3BSu6wSrEC0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHulpverlening_aan_gezinnen_in_precair_ve.pdf
- Honnef, H., Münstermann, L., Wittkämper, L., Kooij, van de, L., Haagsma, L., & Kruggel, J. (2015). Eindrapport muzisch-agogisch handelen in de jeugdzorg.
- Horneman, S. & Nijhof, W. (2011). Methodiek sociaal-pedagogische hulpverlening. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Hottinga, A. (2005). Drama-interventies in agogische situaties. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Huber, M. A., & Räkers, M. (2010). Waar ligt de grens? Eropaf! *Maatwerk, volume 11, issue 6*, 16-18. Opgevraagd van <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12459-010-0132-0?LI=true>
- International Federation of Social Workers. (2012). Portugal: Social Work Association takes position on EU austerity measures. Opgevraagd van <http://ifsw.org/news/portugal-social-work-association-takes-position-on-eu-austerity-measures/>
- Jong van Lier, D. de. (2014). Onderzoekslijn: muzisch-agogisch werken in het Euregionale werkveld. Saxion Academie Mens & Maatschappij, Stenden School of Social Work, Stenden lectoraat Social Work & Arts Therapies (SW&AT).
- Kilb, R., & Peter, J. (2009). Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Köhler, B. (2012). Kreative Achtsamkeit und ihre Hemmnisse – *Ein Interview mit Karl-Heinz Brodbeck von Sandra Winzer*. Opgevraagd van <http://soziologieblog.hypotheses.org/2981>
- Kraaij, H.F., Nieuwenhoff, L., & Brugman, O.P.G. (z.j.). Creatief met leiderschap en management. *Aanzetten tot een opleidingsmodel voor officieren*. Opgevraagd van <http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/122008/122008.PDF?sequence=1>

- Laan, G. van der. (2006). Wat werkt. Aantekeningen bij een kennisagenda voor het maatschappelijk werk. *Maatwerk vakblad voor maatschappelijk werk, juni 2006, volume 7, issue 3*, 123-126. Opgevraagd van <http://link.springer.com/article/10.1007/BF03070677>
- Landelijke Uitstroomprofiel Jeugdzorgwerker. (2010). Sectorraad HSAO. Opgevraagd van <http://haka-nederland.nl/wp-content/uploads/2015/08/Landelijk-Uitstroomprofiel-Jeugdzorgwerker.pdf>
- Liefhebber, S., & Dam, C. (2011). De 'nieuwe sociale professional' op weg naar nieuwe competenties. Opgevraagd van Blackboardomgeving minor jeugdzorg.
- Maus, F., Nodes, W., & Röh, D. (2010) Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit. *Für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Meis, M.S., & Mies, G.A. (2011). Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. *Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Merten, R. (1998). Sozialarbeit Sozialpädagogik Soziale Arbeit. *Begriffsbestimmungen in einen unübersichtlichen Feld*. Freiburg: Lambertus.
- Migchelbrink, F. (2006). Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn. Amsterdam: SWP.
- Ministerie van Volksgezondheid Welzijn en Sport. (2010) Welzijn Nieuwe Stijl. Opgevraagd van http://www.invoeringwmo.nl/sites/default/documenten/Brochure_WNS.pdf
- Movisie. (2015). Transitie jeugdzorg: een overzicht. Opgevraagd van <https://www.movisie.nl/artikel/transitie-jeugdzorg-Overzicht>
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.j.). Residentiële jeugdhulp. Opgevraagd van <http://www.nji.nl/Residentiele-jeugdhulp>
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.j.). Structuur jeugdzorg. Opgevraagd van <http://nji.nl/nl/Databanken/Overzicht-van-de-jeugdsector/Duitsland-Structuur-jeugdzorg-Achtergrond>
- Opielka, M. (2003). Was spricht gegen die Idee eines aktivierenden Sozialstaats? *Zur Neubestimmung von Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. Opgevraagd van https://www.researchgate.net/profile/Michael_Opielka/publication/258904424_Was_spricht_egen_die_Idee_eines_aktivierenden_Sozialstaats_Zur_Neubestimmung_von_Sozialpdagogik_un_d_Sozialpolitik/links/02e7e529887d5a935a000000.pdf
- Pfaffenberger, H. (2000). Identität - Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft. Münster: Lit Verlag.

- Post, W. (1997). *Erziehung im Heim. Perspektiven der Heimerziehung im System der Jugendhilfe*. Weinheim-München: Juventa Verlag.
- Raither, J., Dollinger, B., & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe. Strömungen. Klassiker. Fachrichtungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosmalen, J. van. (1999) *Spel en kunstzinnige middelen in het sociaalagogisch werk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Schilling, J. Soziale Arbeit. (1997). *Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit*. Neuwied: Luchterhand.
- Schipper, L. (2013). Symposiumverslag. Is zelfredzaamheid wenselijk voor ouderen en hun mantelzorgers? *TSG, jaargang 91, nummer 2, 097-098* Opgevraagd van http://download.springer.com/static/pdf/901/art%253A10.1007%252Fs12508-013-0036-1.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2Fs12508-013-0036-1&token2=exp=1459169418~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F901%2Fart%25253A10.1007%25252Fs12508-013-00361.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1007%252Fs12508-013-0036-1*~hmac=e80220d74ee86d9ca0889186c124f1ae7c0793e7c76bb302f4ebf9738cec53c5
- Scholte, M. (2007). *Non-verbale therapie. Maatwerk vakblad voor maatschappelijk werk, februari 2007, nummer 1*, p 16.
- Sijbom, R, B, L., Janssen, O., & Yperen, N.W. van. (2015). *Reacties van leidinggevers op radicale creatieve ideeën van medewerkers. De rol van prestatiedoelen van leidinggevers*. Opgevraagd van https://www.researchgate.net/profile/Roy_Sijbom/publication/277949936_Reacties_van_leidinggevers_op_radical_creative_ideen_van_medewerkers_De_rol_van_prestatiedoelen_van_leidinggevers/links/55a4b7f608ae00cf99c91415.pdf
- Smaling, A. (2009). Generaliseerbaarheid in kwalitatief onderzoek. *KWALON. Tijdschrift voor kwalitatief onderzoek in Nederland*, 42, jaargang 14 nr. 3. 5-12. Opgevraagd van http://www.boomlemmatijdschriften.nl/tijdschrift/KWALON/2009/3/KWALON_2009_014_003_002.pdf
- Smeijsters, H. (z.j.) Vakmanschap is meesterschap. *De professional als middelpunt van management en onderzoek*. Opgevraagd van <http://kenvak.nl/wp-content/uploads/2015/01/Smeijsters-H.-Vakmanschap-is-meesterschap-2006-artikel-MGV.pdf>
- The Guardian. (z.j.). How are Portugal's cuts affecting social workers? Opgevraagd van <http://www.theguardian.com/social-care-network/2012/nov/19/portugal-cuts-social-work?INTCMP=SRCH>
- Thole, W. (2012). *Grundriss Soziale Arbeit: Ein Einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS verlag.

- Velde, J.W. van de. (2002). Muzisch-agogisch begeleiden in de hulpverlening. Bouwstenen voor een speelse en spirituele benadering. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Verharen, L., & Hooghiemstra, E. (2013). Een transformatie in denken over kinderen en gezinnen. Alledaagse krachten. *Maatwerk vakblad voor maatschappelijk werk*, nummer 3 juni 2013, pp 2-5.
- Verhoeven, N. (2011). Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Vons, W., & Zwikker, N. (2010). Het gezicht van de jeugdzorgwerker. Opgevraagd van <http://www.nji.nl/nl/Publicaties/Het-gezicht-van-de-jeugdzorgwerker>
- Whittaker, J.K. (2014). 50 Years in Therapeutic Child and Youth Care: Some Lessons Learned. Relational Child & Youth Care Practice. Volume 27 number 2. Opgevraagd van <http://web.b.ebscohost.com/saxion.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=de697782-a038-40e3-b9aa-ef06ae266d12%40sessionmgr112&vid=3&hid=106>

Bijlagen

Bijlage I Labelschema Duitse en Nederlandse professionals

Er is gekozen om één interviewvraag als labelschema in de bijlage op te nemen, vanwege de grootte van het volledige labelschema.

1. Wat is bijdrage van muzische vakken op de begeleiding en behandeling van kinderen en jongeren?

Hoofdlabel	Sublabel	Fragmentnummer	Fragment
Opleiding	Muzisch-agogisch geschoold	20.7	Maar dan werkelijk dan in het kunstzinnige, muzische domein bezig te zijn daartoe moet men geschoold zijn.
		20.4	Maar een soortgelijk programma daarvoor moeten wij zelf geschoold, opgeleid zijn.
		21.1	Euhm er zijn de eerste beginselen van euhm euhm muziekpedagogiek of soortgelijke zaken, maar toen was het, het was werkelijk in het begin toentertijd toen ik begonnen ben.
		21.2	Zo die ontwikkeling die heeft zich de laatste 25 jaar euhm werkelijk ook versterkt.
		23.1	Ja, ik had kunst en muziek op school.
		23.2	Ja, dus die muziek tussendoor moet men hier wel eens zingen. Dus bij feesten en soortgelijke zaken. Kunst is wij kleuren en

			schilderen heel veel. Wij hebben heel veel creatieve jongeren die veel kleuren en schilderen.
	Bijscholing	20.18 21.3 21.5	Ook de bijscholingen zijn dun zeer dun in dat domein. En als ze aangeboden worden, worden ze nauwelijks gebruikt euhm De jonge collega's hier, die hier komen dat betekent die hebben een opleiding bijvoorbeeld gedaan of een seminarie gedaan. Dat is werkelijk hoe moet ik dat zeggen laatste tien jaar pas dat ik dat waarneem zo. En dat het ook als bijscholing aangeboden wordt.
	Visie muzisch-agogisch en creativiteit	13.1	Wat ik daar nu nog over kan zeggen is dat je in ieder geval denk ik hé de kwetsbaarheid die je toen op dat moment voelde, omdat je het zelf moest gaan doen. Dat ik nu wel heel erg duidelijk euhm ook respect heb gekregen voor euhm ouders, kinderen dat het euhm best moeilijk is om je zo, zomaar even hé, in euhm in een groep of in een euhm een samenstelling van mensen die je niet, misschien wel niet zo heel erg goed kent.

		13.2	Voor al in het begin als je dan aan het werk gaat met een jongere of een gezin om dan bijvoorbeeld even Jan Huigen in de ton te doen of euhm dat respecteer ik nu wel meer
		13.3	Maar ik zie nu wel meer in, en ik gebruik het natuurlijk ook wel euhm, als ontspanning of een oefening, dat het wel wat vraagt van euhm, van de kwetsbaarheid van het, van je gezin waar je mee bezig hebt, bent.
		13.4	Want eerder was het, toen was ik natuurlijk ook een stuk jonger dat ik dacht van oh euhm, kinderachtig en stom en ik heb d'r geen zin in.
		14.1	Ik denk het meest dat vak is je eigen creativiteit, want het is zo inspelen op het moment.
		14.6	Ik geloof dat kinderen worden creatief geboren zeg maar en speels. Door ervaren in het verleden wordt dat meer afgeremd en wordt je steeds meer verbaal. Op school moeten ze stil zitten. Wordt je voor mijn gevoel een treintje en gooien ze er

			methodieken in. Ik geloof dat kinderen beter leren door te bewegen of door de integreren of door te doen ervaren.
		15.2	Drama daar wordt heel lacherig over gedaan vaak op scholen.
		20.8	En ik geloof en ik heb niet ervaren dat aan de hogescholen in Duitsland op zijn minst dat het ergens nog een rol speelt. Alles gaat over leren met het hoofd wetten, rechten, praten.
		20.5	En dat is in ieder geval mijn ervaring. Dat de medewerkers die, dat is een vriendendienst, vriendenpedagogiek. En ik geloof in Duitsland is het ook we werken met woorden, toonhoogtes. Brutaal gezegd wordt heel veel zinvolle tijd, heeft de jongere niks aan, brengt hem niet verder in zijn studie. In de regel waardeloos.
		20.9	Ik vind het jammer, maar allemaal de hele school is euhm euhm in Duitsland richt zich niet op sport op het muzische van alles wat niet wetenschappelijk.
		20.5	Er komen kinderen die hebben een zware crisis dat wij in dit

		24.13	werkveld weinig bezig zijn, maar gewoon handelen. Ik denk als je inderdaad want zo zie ik muzisch-agogisch zie ik eigenlijk een beetje kan heel professioneel zijn, maar ik zie het eigenlijk een beetje buiten de professionaliteit om.
	Groep leiden	23.14	Men moet ook, die rollenspelen helpen ook, omdat men voor de jongeren voor een grote groep ook moet optreden die niet altijd respectvol zijn. En dan helpen die rollenspelen ook die men tijdens de studie doet om competent te worden

Bijlage II labelschema Duitse en Nederlandse docenten

Er is gekozen om één interviewvraag als labelschema in de bijlage op te nemen, vanwege de grootte van het volledige labelschema.

1. Is non-verbale hulpverlening hetzelfde als muzisch-agogisch handelen?

Hoofdlabel	Sublabel	Fragmentnummer	Fragment
Overeenkomsten non-verbaal werken	Enkele overeenkomsten	1.4	In zoverre geloof ik dat dat niet helemaal hetzelfde is, maar het heeft in ieder geval overeenkomsten.
		2.1	Ik geloof dat creatief werken non-verbaal kan zijn. Ik heb momenteel ook een cursus met als thema schilderen zonder angst en woorden, omdat deelnemers mij gevraagd hebben of ik niet eens een cursus kon ontwikkelen euhm die ze kunnen gebruiken voor het werken met vluchtelingen. En ja daar zijn taalverschillen en zij zochten naar methoden om non-verbaal in een creatief proces te komen. En toen heb ik, hebben wij dat gedaan. Wij hebben een week lang methoden uitgetoetst zonder dat men woorden hoefde te gebruiken. Wij hebben symbolen, schetsen en mimiek gebruikt om te communiceren. En dat was passend.
		2.2	Maar dat is natuurlijk niet alleen zo. Het is een deel daarvan, ja.
		3.1	Nee, ik geloof niet dat, dat daar verschillen in zijn, omdat creatief werken euhm gaat over de

			uiteenzetting van het medium. Dat betekent dan dat de taal of het materiaal waarmee men werkt een belangrijke voorwaarde is. De voorwaarde van het medium speelt dan een hele belangrijke rol. De betrekking die een materiaal of een medium binnen een creatief of een kunstzinnig proces heeft, heeft andere paradigma's als de ontmoeting die een professional heeft in contact met zijn cliënt.
		5.1	Nee, dat hoeft niet. Muzisch-agogisch handelen is uhm werken met kunst met cliënten. Als je het daarover hebt, in dit geval jeugdzorg. Dus jongeren. Er kunnen veel vormen ingezet worden en non-verbaal is er één van.
		8.1	Bij muzisch-agogische hulpverlening denk ik dat je muzische middelen inzet, doelen gebruikt waarom je de muzische middelen inzet of doelen gebruikt die de client heeft geformuleerd of de instelling. En dat je dus het muzisch heel bewust inzet om te werken aan bepaalde doelen. Dus het non-verbale is een onderdeel van het muzisch-agogische hulpverlening.
		6.1	Nee, volgens mij niet. Interventies zonder woorden. Dat kan ook

		5.2 9.2	van hun beperking niet verbaal kunnen uitdrukken. In die gevallen is er natuurlijk ook euhm of als ik met mensen muziek maak die mijn taal niet kunnen dan gebruik ik het medium muziek om te communiceren en de mensen uitdrukingsmogelijkheden te geven voor hun sociale situatie of voor hun toestand. Als je met kinderen en jongeren dus non-verbaal werkt kun je ze van allerlei opdrachten geven. En ik als dramadocent uhm doe dat uhm om ze zich bewust te laten worden van hun fysieke gesteldheid bijvoorbeeld, maar ook om fantasie los te krijgen. Verbeelding los te krijgen Neem iemand die moeilijk kan converseren dat hij op een andere manier wel kan converseren door zijn lichaam te gebruiken. Dus dan kan je zeggen dat het non-verbale is opgenomen in het muzisch-agogisch handelen.
	Reflectie	4.1 6.2	Het gaat ook veelvuldig om het reflecteren op het eigen esthetische handelen. Als het gaat om muziek, kan ik dat inzetten in een hulpverleningsproces op allerlei manier en dan kan ik daarna wel een gesprek over hebben. Het gesprek

		12.10	daarna is natuurlijk ook heel belangrijk. Ik denk dat door het muzisch-agogisch handelen dat je heel erg bij je eigen ontwikkeling kunt komen. Omdat je ook ziet dat jouw ontwikkeling heel anders is dan die van de ander. En als je daar over hebt want volgens mij moet je daar wel over hebben met elkaar. En dan kan dat in reflectie of gesprek of misschien wel een beeldend eindproduct of muziekstuk of wat dan ook. Maar ik denk dat die twee samen belangrijk zijn om die ontwikkeling in beeld te krijgen en dat je dus als student de waarde ervan ervaart.
		7.2	Het gaat in mijn beleving ook over oké als we dan met dat speels en creatieve proces ergens zijn gekomen dan moeten we het daarna wel effe ergens over hebben zeg maar en dat gaat niet alleen speels en creatief.
		8.3	Dus niet alleen het ervaren maar ook het vertellen erover. Wat is dat nou eigenlijk? Dat studenten dat steeds meer gaan toepassen.
	Verbale communicatie	1.29	Ik werk ook als supervisor en werk veel met teams die werkzaam zijn in de jeugdhulpverlening. En met hen werk ik ook altijd met theatermethoden, omdat ik geloof dat euhm

			bepaalde dingen door te spreken, alleen verbaal te spreken, niet te ontdekken zijn.
		4.2	Te bespreken en euhm daarvoor dan ook daardoor of in communicatie in de uitwisseling met euhm de cliënte of de cliënt te komen.
		7.1	Nee, nee als ik dat euhm non-verbale hulpverlening zou in mijn optiek ook kunnen gaan over het voeren van een gesprek met de cliënt zeg maar. En het voeren van een gesprek vind ik echt iets anders dan muzisch-agogisch werken.
		12.1	Nee, want muzisch-agogisch handelen. Ik zit te denken heeft het überhaupt met elkaar te maken? Heeft met elkaar te maken maar het één is niet een voorwaarde voor het ander. Je kan muzisch agogisch handelen zonder non-verbaal te zijn. Ik denk dat het meestal verbaal is namelijk. Er gebeurt wel heel veel in het non-verbale maar op het moment dat je het niet verbaliseert gebeurt er minder. Ik denk dat er juist een waarde zit in het daarna verbaliseren wat er gebeurd is, dat het dan handen en voeten gaat krijgen dat het zichtbaar gaat worden.

Bijlage III interviewvragen Duitse en Nederlandse professionals

Introductie interview

- Voorstellen onderzoekers
- Thema en doel van het onderzoek
- Duur van het interview
- Opname en vertrouwelijkheid
- Vragen/opmerkingen van de respondent
- Vragen of de respondent het onderzoek na afronding wil ontvangen
- Respondent bedanken voor deelname aan het interview

Nederlandse professionals

1. Welke bijdrage leveren muzische vakken volgens u aan de begeleiding en behandeling van cliënten?
2. Is non-verbale hulpverlening volgens u hetzelfde als muzisch-agogisch handelen?
3. Hoe verhoudt muzisch-agogisch handelen zich tot het toepassen van speelse en creatieve benaderingswijzen?
4. Hoe draagt muzisch-agogisch handelen volgens u bij aan het probleemoplossend vermogen van de cliënt?
5. Hoe draagt muzisch-agogisch handelen volgens u bij aan spelen met als doel een verandering teweeg brengen bij een cliënt?
6. Welke bijdrage kan muzisch-agogisch werken leveren in het contact met groepen mensen die problemen ervaren?
7. Hoe draagt muzisch-agogisch werken bij aan de ontwikkeling van een cliënt?
8. Hoe draagt muzisch-agogisch werken bij aan het versterken van de eigen kracht van een cliënt?
9. Hoe komt muzisch-agogisch werken tot uiting tijdens alledaagse activiteiten?
10. Hoe draagt muzisch-agogisch handelen bij aan het voeren van de regietaak van een professional?
11. Hoe draagt muzisch-agogisch handelen bij aan afstemming in een hulpverleningsproces?
12. Hoe draagt muzisch-agogisch handelen bij aan participatie van cliënten?
13. Hoe draagt muzisch-agogisch handelen bij aan de hulpvraag van een cliënt?
14. Hoe draagt muzisch-agogisch handelen bij aan het contact tussen de cliënt en zijn/haar sociale omgeving?

Duitse professionals

1. Was ist die Wirkung von künstlerisch-ästhetische Schulfächer bei der Betreuung von Kindern und Jugendlichen?
2. Ist nonverbale Hilfeleistung dasselbe wie künstlerisch-ästhetisch Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien?
3. Wie unterscheidet sich künstlerisch-ästhetisch Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien im Vergleich zu spielerischen und kreativen Vorgehensweisen?
4. Was ist der Einfluss von künstlerisch-ästhetisch Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien auf die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen ihre Probleme zu lösen?
5. Was ist der Einfluss von künstlerisch-ästhetisch Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien bei dem Ziel eine Veränderung im Leben von Kindern und Jugendlichen zu erwirken?
6. Wie kann künstlerisch-ästhetisch Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen die Probleme erfahren wirken?
7. Was ist der Beitrag von künstlerisch-ästhetischem Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen?

8. Was ist der Beitrag von künstlerisch-ästhetischem Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien auf die eigenen Kraft/Empowerment von Kinder und Jugendlichen?
9. Wie kommt künstlerisch-ästhetisches Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien während alltäglichen Aktivitäten zum Ausdruck?
10. Wie trägt künstlerisch-ästhetisches Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien bei der Ausführen von der eigenen Regie als Sozialarbeiter bei?
11. Wie kann künstlerisch-ästhetisches Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien bei der kollegialen Überlegung zum Hilfeleistungsprozess beitragen?
12. Wie trägt künstlerisch-ästhetisches Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien zur Partizipation/Beteiligung von Kinder und Jugendlichen bei?
13. Wie beeinflusst künstlerisch-ästhetisches Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien von Kinder und Jugendlichen bei dem Anliegen um Hilfe zu fragen?
14. Wie unterstützt künstlerisch-ästhetisches Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien die Kontaktaufnahme von Kinder und Jugendlichen mit ihrer soziale Umgebung?

Bijlage IV interviewvragen Duitse en Nederlandse docenten

Introductie interview

- Voorstellen onderzoekers
- Thema en doel van het onderzoek
- Duur van het interview
- Opname en vertrouwelijkheid
- Vragen/opmerkingen van de respondent
- Vragen of de respondent het onderzoek na afronding wil ontvangen
- Respondent bedanken voor deelname aan het interview

Nederlandse docenten

1. Is non-verbale hulpverlening volgens u hetzelfde als muzisch-agogisch handelen?
2. Hoe verhoudt muzisch-agogisch handelen zich tot het toepassen van speelse en creatieve benaderingswijzen?
3. Hoe draagt muzisch-agogisch handelen volgens u bij aan het probleemoplossend vermogen van de student?
4. Hoe draagt muzisch-agogisch handelen volgens u bij aan de creativiteit van een student?
5. Hoe draagt muzisch-agogisch handelen volgens u bij aan spelen met als doel een verandering teweeg brengen bij een student?
6. Hoe draagt muzisch-agogisch werken bij aan de ontwikkeling van een student?
7. Hoe draagt muzisch-agogisch handelen bij aan het voeren van regie door een student tijdens een stage?
8. Hoe draagt muzisch-agogisch handelen bij aan afstemming in een hulpverleningsproces?

Duitse docenten

1. Ist nonverbale Hilfeleistung dasselbe wie künstlerisch-ästhetisch Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien?
2. Wie unterscheidet sich künstlerisch-ästhetisch Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien im Vergleich zu spielerischen und kreativen Vorgehensweisen?
3. Was ist der Einfluss von künstlerisch-ästhetisch Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien auf die Fähigkeit von Studenten ihre Probleme zu lösen?
4. Wie kann künstlerisch-ästhetisches Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien an der Kreativität von der Student beitragen?
5. Was ist der Einfluss von künstlerisch-ästhetisch Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien bei dem Ziel eine Veränderung im Leben von ein Student zu erwirken?
6. Was ist der Beitrag von künstlerisch-ästhetischem Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien zur Entwicklung von Studenten?
7. Wie trägt künstlerisch-ästhetisches Arbeiten/Arbeit mit kreativen Medien bei der Ausführen von der eigenen Regie als Student während die Praxis bei?
8. Wie kann künstlerisch-ästhetisches Arbeiten/arbeit mit kreativen Medien bei der kollegialen Überlegung zum Hilfeleistungsprozess beitragen?

Bijlage V lijst met Duitse termen

Omdat de Duitse interviews in het Nederlands vertaald zijn, hebben de onderzoekers er voor gekozen om een overzicht te geven van de vertalingen.

- *Künstlerisch-ästhetisch*: kunstzinning-esthetisch werken. Dit is één van de begrippen die wordt gebruikt in de Duitse literatuur om muzisch-agogisch handelen te beschrijven.
- *Freigemeinnützige Verein*: De leden van deze vereniging werken met technieken gericht op ervaren en creativiteit. Deze vereniging keert zich tegen de verwetenschappelijking van het sociaal werk.
- *Arbeit mit kreativen Medien*: werken met creatieve media. Dit is één van de begrippen die wordt gebruikt in de Duitse literatuur om muzisch-agogisch handelen te beschrijven.
- *Musisch-ästhetisch arbeiten*: muzisch-esthetisch werken. Dit is één van de begrippen die wordt gebruikt in de Duitse literatuur om muzisch-agogisch handelen te beschrijven.
- *Netz der Freien Träger Sozialer Arbeit*: Vorm van sociaal werk. Deze vorm werkt onafhankelijk van de Duitse overheid.
- *Jugendamt*: bureau jeugdzorg (jeugdbescherming) in Duitsland.
- *Sozialpädagogik*: gebaseerd op het pedagogische gedachtegoed van J.H. Pestalozzi. Sozialpädagogik richt zich op het oplossen van sociale problemen.
- *Sozialarbeit*: richt zich op het oplossen van sociale problemen.
- *Kindergärtnerin*: kleuterjuf.
- *Jugendleiterin*: jeugdleidster.
- *Sozialpädagogin*: vrouwelijke hulpverlener die werkt met cliënten aan het oplossen van sociale problemen.
- *Sozialpädagoge*: hulpverlener die met cliënten werken aan het oplossen van sociale problemen.
- *Sozialarbeiter*: hulpverlener die met cliënten werkt aan het oplossen van sociale problemen.
- *Fachhochschule für Sozialwesen*: hogeschool waar men een opleiding tot sociaal werker/hulpverlener kan volgen.
- *Fachbereich Sozialpädagogik und Sozialarbeit*: hogeschool waar men de opleidingen Sozialpädagogik en Sozialarbeit kan volgen.
- *Soziale Erziehung*: in het verleden werd een opleiding tot sociaal werker/hulpverlener Soziale Erziehung genoemd. Uit de literatuur is gebleken dat dit een verouderde term is.
- *Soziale Therapie*: in het verleden werd een opleiding tot sociaal werker/hulpverlener Soziale Therapie genoemd. Uit de literatuur is gebleken dat dit een verouderde term is.
- *Sozialwesen*: begrip dat is ingevoerd om de tweedeling tussen de begrippen Sozialpädagoge en Sozialarbeiter op te heffen. Dit is in de praktijk niet gelukt.
- *Fort- und Weiterbildungen*: nieuwe opleidingen op verschillen opleidingsniveaus die men na de opleiding voor sociaal werker kan volgen. Dit zijn opleidingen gericht op verdere professionalisering.
- *Erstausbildungen*: De verschillende opleidingen tot sociaal werker.
- *Qualifikationen*: kwalificaties. Het begrip kwalificatie gaat over het zichzelf eigen maken van kennis, bevindingen en vaardigheden.

- *Kompetenzen*: competenties. het begrip competenties gaat over het toepassen van kennis, bevindingen en vaardigheden.
- *Methodenkompetenz*: methodische competentie. Deze competentie gaat onder andere over de beheersing van methodische grondcompetenties. Studenten leren deze competenties tijdens de opleiding en ontwikkelen deze competenties tijdens het werken.
- *Sozialpädagogische Kompetenz*: sociaalpedagogische competentie. Deze competentie komt onder andere tot uiting in het werken met kinderen en jongeren in de vorm van creatieve werkvormen, theater, beweging, spel, muziek en elektronische en audiovisuele media. Deze werkvormen passen bij muzisch-agogisch handelen.
- *Erziehung im Heim*: residentiële jeugdzorg.
- *Kinder und Jugendhilfe*: Kinder- en jeugdhulpverlening. In Nederland wordt dit ook wel jeugdzorg genoemd.
- *Beratung*: kortdurende ondersteuning die in Duitsland ook wel geboden wordt door therapeuten.
- *Hilfeplan*: resultaten van een onderzoek uitgevoerd door het Jugendamt staan in dit plan beschreven.
- *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*: ministerie voor families, senioren, vrouwen en jeugdigen.
- *Aktivieren*: activeren. Dit begrip wordt gebruikt om aan te geven dat er veranderingen plaatsvinden in de zogenoemde welvaartsstaat en de diensten die de overheid aanbiedt.
- *Aktivierende Sozialstaat*: Dit begrip wordt gebruikt om aan te geven dat er veranderingen plaatsvinden in de zogenoemde welvaartsstaat en de diensten die de overheid aanbiedt.
- *Erlebnispädagogik*: ervaringspedagogiek. Methode gericht op ervaringsleren door middel van het gebruiken van het hoofd, hart en handelen. Outdoor activiteiten kunnen een onderdeel zijn van ervaringspedagogiek (Raithel, Dollinger & Hörmann, 2009). Dit begrip is niet toegelicht in het theoretisch kader. Het begrip wordt hier uitgelegd, omdat het genoemd is door respondenten tijdens de interviews.

Bijlage IX beoordelingsformulier leerpakket 9.2 bacheloronderzoek

Beoordelingsformulier T.AMM.37555 Bachelorrapport (205-2016)

Naam student	Janita Jansen en Madeline Soliman				
Studentnummer	325163 en 325765				
Datum	18-4-2016				
1^e Beoordelaar					
2^{de} Beoordelaar					
Beoordelingsvoorwaarden	Feedback				
Aangeleverd zijn: Modelovereenkomst onderzoeksopdracht (bijlage 1 handboek) Evaluatieformulier opdrachtgever (bijlage 2 handboek)					
Ruwe data en instrument zijn gezien door de tweede beoordelaar tijdens het onderzoeksproces.					
Format (omslag, titelpagina, voorwoord, samenvatting, inhoudsopgave, inleiding (met aanleiding, doelstelling, vraagstelling, leeswijzer), beschrijving onderzoeksmethode, resultaten, conclusies, aanbevelingen, discussie) is zakelijk, helder en volgens "Handleiding professioneel schrijven".					
Er is gebruik gemaakt van juiste, relevante, actuele, buitenlandse, valide en betrouwbare bronnen en vermelding is correct volgens "Handleiding professioneel schrijven".					
Het rapport is geschreven in de vorm van een lopend verhaal met een logische opbouw, welke met behulp van inleidingen en overgangszinnen wordt verhelderd.					
Het rapport is geschreven in een correcte zakelijke schrijfstijl, de spelling is correct, grammatica is correct, formuleringen zijn correct (geen beschuldigingen, persoonlijke ontboezemingen, waardeoordelen, etc.)					
Alle bijlagen zijn relevant, spaarzaam, maar wel voldoende aanwezig ten behoeve van de reproduceerbaarheid van het onderzoek.					
Criteria	0	3	6	8	10
1. Het onderzoek is maatschappelijk relevant. Het onderzoek is bruikbaar en/ of vernieuwend voor de beroepspraktijk.	De maatschappelijke relevantie, bruikbaarheid en meerwaarde voor de praktijk worden niet beschreven of zijn niet aanwezig.	Het onderzoek heeft summiere maatschappelijke relevantie en meerwaarde voor de beroepspraktijk. Het onderzoek is weinig bruikbaar.	Het onderzoek draagt bij aan optimalisering van de methodiek en/of methode van de opdrachtgevende instelling.	Tevens draagt het onderzoek bij aan andere, gelijksoortige instellingen op grond van maatschappelijk relevante ontwikkelingen. Hierbij zijn theorieën kritisch met elkaar vergeleken en geïntegreerd met de onderzoeksresultaten.	Daarnaast draagt het onderzoek bij aan het evidence based handelen in de beroepspraktijk. Hierbij wordt gekomen tot nieuwe inzichten, kennis ten aanzien van innovatie van de beroepspraktijk en een visie van de onderzoeker.

Criteria	0	3	6	8	10
2. Het onderzoek heeft <i>diepgang</i> , er wordt relevante theorie gebruikt inclusief (buitenlandse) vaktijdschriftartikelen, waarbij een afweging wordt gemaakt over de bruikbaarheid ervan voor het onderzoek.	Er is geen diepgang te onderscheiden en gebruik gemaakt van literatuur.	Er is gebruik gemaakt van (weinig) verschillende bronnen waarbij de meerwaarde niet relevant en logisch is.	Er wordt theorie gebruikt, waarbij de meerwaarde hoofdzakelijk relevant en logisch is. Richtlijn: 15 bronnen, incl. 4 artikelen. Ook is er een beschrijving van een of meerdere relevante internationale methodieken, of internationale ontwikkelingen.	Daarnaast is de gebruikte theorie in de meeste paragrafen geïntegreerd in het rapport en in eigen woorden weergegeven. Richtlijn: 16-20 bronnen, incl. 4 artikelen. Ook is er een vergelijking beschreven tussen een of meerdere relevante nationale en internationale methodieken of nationale en internationale ontwikkelingen.	Daarnaast is de gebruikte literatuur geïntegreerd in het rapport en vergelijkend en in eigen woorden weergegeven. Richtlijn: 20 bronnen, incl. 5 artikelen. De betekenis van de vergelijking tussen een of meerdere relevante nationale en internationale methodieken of internationale ontwikkelingen voor de beroepspraktijk is beschreven.
3. De onderzoeksvraag is helder, komt voort uit de doelstelling; is haalbaar, afgebakend en precies. De gebruikte onderzoeksmethode is transparant en verantwoord.	De doelstelling, onderzoeksvraag en/of deelvragen de gebruikte onderzoeksmethode worden niet weergegeven.	De onderzoeksvraag, doelstelling en deelvragen zijn niet helder en komen niet logisch uit elkaar voort.	De onderzoeksvraag, doelstelling en deelvragen zijn voldoende helder en sluiten op elkaar aan. Interview/enquêtevragen zijn geformuleerd op basis van geoperationaliseerde theorie.	Daarnaast zijn de items duidelijk geformuleerd, komen logisch uit elkaar voort en zijn voor één interpretatie vatbaar.	Daarnaast is de onderzoeksmethode complex en/of er wordt gebruik gemaakt van passende onderzoeksmethoden waardoor triangulatie bereikt kan worden.
4. De resultaten zijn reproduceerbaar en transparant. Het analysekader is duidelijk (bijvoorbeeld SPSS, Kwalitan), dataverwerking en weergave van resultaten is correct.	Het analysekader en/of de dataverwerking worden niet weergegeven.	De data zijn niet systematisch, verifieerbaar en op basis van een geaccepteerde methode verzameld en verwerkt.	De data zijn plausibel. De weergave van de resultaten is correct, maar de resultaten hadden duidelijker weergegeven kunnen worden.	De data zijn op basis van een geaccepteerde methode verzameld en verwerkt. De data zijn controleerbaar, betrouwbaar en valide.	Daarnaast zijn de items toe te passen in een bredere context dan de opdrachtgevende instantie.
5. De conclusies en aanbevelingen geven antwoord op de vraagstelling en worden gekoppeld aan theorie.	De conclusie en aanbevelingen zijn niet beschreven.	Er wordt onvoldoende specifiek antwoord gegeven op de vraagstelling of het antwoord op de vraagstelling is niet logisch beredeneerd.	Er wordt antwoord gegeven op de vraagstelling en er is sprake van een minimale koppeling tussen resultaten en theorie.	Er wordt antwoord gegeven op de vraagstelling en er is een koppeling tussen resultaten en theorie. De inzichten zijn echter voorspelbaar en niet (geheel) vernieuwend te noemen.	Er is een duidelijke koppeling gemaakt tussen de resultaten en de theorie en hierdoor is tot vernieuwende inzichten gekomen die bruikbaar en toepasbaar zijn voor de verbetering/innovatie van de beroepspraktijk.

Criteria	0	3	6	8	10					
6.De sterktes en zwaktes van het onderzoek zijn beschreven. Er is een discussie aanwezig. De discussie omvat het eigen professioneel standpunt over het onderzoeksonderwerp onderbouwd met argumenten. De discussie wordt gevoerd vanuit diverse perspectieven (denk aan diverse personen en/of micro-, meso- en/of macroniveau).	De sterktes en/of zwaktes van het onderzoek en/of de discussie zijn niet beschreven.	De sterktes en zwaktes van het onderzoek bevatten informatie die niet kloppend is. De discussie bevat informatie die niet kloppend is en/of is niet onderbouwd met argumenten.	Diverse sterktes en zwaktes van het onderzoek zijn beschreven. De discussie is aanwezig, bevat kloppende informatie welke onderbouwd is met argumenten, maar is weinig kritisch en vernieuwend en wordt belicht vanuit slechts één perspectief.	Daarnaast zijn diverse sterktes en zwaktes van het onderzoek en de mogelijke implicaties voor het onderzoek aangegeven. Daarnaast is de discussie vanuit diverse perspectieven beschreven en wordt het eigen professionele standpunt onderbouwd met argumenten. Nieuwe bronnen worden gebruikt om de discussie te onderbouwen.	Daarnaast staan voor vervolgonderzoek alternatieven beschreven om de zwaktes van dit onderzoek in de toekomst te voorkomen. Daarnaast is er sprake van oordeelsvorming van de onderzoeker(s) waarbij kennis en inzicht naar voren komt en (leer)vaardigheden duidelijk worden in een eigen professioneel standpunt.					
Totaal aantal behaalde punten (max. 6 x 10 = 60)=										
Cijfer										
Feedback op totaalproduct										
Cesuur bepalen eindcijfer:										
– Er dient aan de voorwaardelijke vormcriteria voldaan te zijn. <i>Indien dit niet het geval is wordt de toets in Bison beoordeeld met het cijfer 1.</i> – Om een voldoende (= 6) te krijgen, moeten minimaal 34 punten worden behaald. – Het cijfer wordt bepaald door de afzonderlijke punten op elk criterium op te tellen en het puntentotaal af te lezen in de onderstaande tabel.										
Cijfer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Max. 60 Punten	0–9	10–15	16–21	22–27	28–33	34–40	41–46	47–52	53–57	58–60