

## **De geestelijk verzorger als opleider: wat kunnen we leren van ontwikkelingen in het educatieve domein?**

Gaby Jacobs

In het eerste deel van deze ochtend bent u meegenomen door Hans Schilderman in wat de ontwikkelingen in de zorg betekenen voor het opleiden van geestelijk verzorgers. Ik onderstreep het belang van blijvende scholing en deskundigheidsbevordering voor geestelijk verzorgers, een leven lang leren dus. De huidige ontwikkelingen naar geïntegreerd werken roepen nieuwe vragen op de voor de geestelijke verzorging en de competenties die nodig zijn voor samenwerking. Ik zal daar ook bij uitkomen. Echter mijn vertrekpunt is anders, namelijk de geestelijk verzorger in zijn of haar rol als opleider. De geestelijk verzorger is immers niet alleen een object van scholing, maar heeft zelf een actieve rol als opleider. In toenemende mate leiden geestelijk verzorgers omringende disciplines op in zingeving-, levensbeschouwelijke en morele vraagstukken. Zij doen dit in klinische lessen (bv. aan co-assistenten, artsen of verpleegkundigen), moreel beraadvormen in de zorg, morele vorming van militairen, cursussen (bv. voor vrijwilligers of mantelzorgers), voorlichting, bezinningsreizen, teambuilding en teamontwikkeling, en ook als spreker of workshopleider op conferenties en symposia. Bovendien hebben geestelijk verzorgers al sinds mensenheugenis een rol in de ontwikkeling van aankomende professionals doordat zij gastoptredens verzorgen of onderdelen van modules van opleidingen geestelijke verzorging en als stagebegeleider fungeren. Uit een onderzoeksrapport over de geestelijke verzorging in de krijgsmacht uit 2014 (Bernts, Ganzevoort, Leget & Wojtkowiak, 2014) bleek dat de helft van de geestelijk verzorgers minstens een aantal keren per maand een dergelijke educatieve activiteit uitvoert.

Ik zal ingaan op deze actieve opleidersrol van de geestelijk verzorger en mijn vertrekpunt is fundamenteel anders dan dat van Hans Schilderman, hoewel we elkaar ook weer ergens ontmoeten, althans dat denk ik. Mijn stellingname is dat opleiden = onderzoeken = leren. Ik zie dat allerlei nieuwe verbindingen ontstaan tussen wetenschap, beroepspraktijk en opleidingen, wat een overbruggen van grenzen tussen disciplines tot gevolg heeft en een verbreding van beroepsprofielen. De 'verschillende diersoorten' waar Hans over sprak, kennen in de praktijk allerlei mengvormen. Ter illustratie kan ik mijzelf nemen: ik ben opleider aan een universitaire GV-opleiding; tevens ben ik onderzoeker (al twee verschillende rollen binnen het wetenschappelijk bedrijf) en ook voortdurend lerende. Daarbij ben ik ook nog – weliswaar in beperkte mate – geestelijk verzorger. Waar ik over doceer, probeer ik ook zelf in de praktijk te brengen. Weliswaar een onderwijspraktijk, maar wel een waarin we studenten willen vormen tot een goede geestelijker verzorger. Dat kan alleen als ik iets voorleef van die gerichtheid en mijn worstelingen daarin die ik ook bij hen probeer te ontwikkelen.

Om deze stelling – opleiden = onderzoeken = leren – toe te lichten, ga ik terug naar een van mijn inspiratiebronnen, de Braziliaanse pedagoog en educator Paulo Freire. Ik laat zien hoe zijn ideeën toepassing hebben gekregen in participatief actieonderzoek en professionele

leergemeenschappen, om tot slot nog kort stil te staan bij wat dit betekent voor het eigen domein (ofwel de professionele identiteit) van de geestelijke verzorger.

### **De probleemstellende benadering van Paulo Freire**

De Braziliaanse pedagoog en andragoog, die in 1979 overleed op 75-jarige leeftijd, was de grondlegger van wat de bevrijdingspedagogiek is gaan heten. Hij zette zich in voor de arme en ongeletterde Brazilianen, maar op een geheel eigen wijze. Niet door hen te vertellen wat een goed leven voor hen zou zijn, maar door met ze samen te werken in het ontdekken van wat dit goede leven zou kunnen zijn. Hij hekelde het 'banking model' van onderwijs en leren waarbij er sprake is van een beeld van leerlingen als 'deposito', een lege bankrekening waarop de leraar allerlei kennis en vaardigheden moet storten, zonder rekening te houden met de leerling zelf, diens persoon, diens voorkennis en vaardigheden. Freire zette daartegenover een 'probleemstellend model'. "Onderwijs is communicatie en dialoog", luidde een van zijn stelregels. "Onderwijs is niet het doorgeven van kennis, maar de ontmoeting van mensen in een dialoog op zoek naar de waarde van weten en denken." De leraar is daarbij evenzeer leerling van zijn leerlingen; er is sprake van wederkerigheid in leren. Door met elkaar ervaringen en inzichten te delen en deze kritisch te doordenken, ontstaat bewustwording van patronen die mensen met elkaar delen, in groepen, gemeenschappen, organisaties of de samenleving. En vanuit die bewustwording kan de bereidheid en wil tot actie, tot verandering ontstaan. Voor Freire ging het om bewustwording van onderdrukking en achterstelling van groepen en de losmaking daarvan. Maar zijn methode kan breder worden ingezet om bijvoorbeeld ook vanzelfsprekende werkwijzen of routines te onderzoeken, problemen in de samenwerking tussen professionals of knelpunten om goede zorg te verlenen. Uitgangspunt is dat mensen gezamenlijk hun werkelijkheid gaan onderzoeken, op een gelijkwaardige wijze en daarbij gebruik makend van beelden om woorden te geven aan hun ervaringen.

Freire's denken over menselijke ontwikkeling en humanisering is van grote invloed geweest op allerlei educatieve praktijken, zoals het burgerschapsonderwijs, interactieve theatervormen, community empowerment projecten met jongeren en op democratische actiegerichte vormen van onderzoek. Ik zal participatief actie onderzoek eruit lichten als voorbeeld waar ook in de geestelijke verzorging mee gewerkt wordt.

### **Participatief actieonderzoek**

Participatief actieonderzoek is een manier van onderzoek doen die primair gericht is op verandering of verbetering van de werkelijkheid die wordt onderzocht, en waarbij de deelnemers aan die werkelijkheid een actieve rol hebben. Zij zijn geen object van onderzoek, maar subject, mede-onderzoeker en participeren in beslissingen en activiteiten aangaande de verandering en de kennis die daarover ontwikkeld wordt. Aan wie moeten we dan denken als deelnemers? Dat kunnen ouderen zijn die wonen in een achterstandswijk waar de veiligheid 's avonds in het geding is; het kunnen bijvoorbeeld ook verpleegkundigen zijn die door onderbezetting hun werk niet meer met aandacht en toewijding kunnen doen; of bijvoorbeeld geestelijk verzorgers die hun krachten bundelen om zich op een nieuwe manier te profileren binnen een instelling. Met een – vaak externe - onderzoeker als facilitator gaan

ze aan de slag om stapsgewijs veranderingen door te voeren en te monitoren wat de betekenis en impact daarvan is op hun situatie en op hen zelf. Want niet alleen de situatie verandert door het actieonderzoek, bijvoorbeeld de communicatie op een afdeling of de samenwerking tussen professionals, maar door de actieve participatie maken de deelnemers zelf ook een ontwikkeling door, ook wel aangeduid als empowerment. Zij worden zich bewust van belemmeringen, hoe ze deze mogelijk met hun eigen handelen in stand houden en ontwikkelen al doende nieuwe vaardigheden. Dat is de educatieve component van actieonderzoek: er is sprake van leren en ontwikkeling. Deze vorm van onderzoek kent ook een interdisciplinair karakter. Zoveel mogelijk 'belanghebbenden' worden op de een of andere wijze betrokken in het onderzoek. Dus als het bijvoorbeeld gaat om de profilering van de GV in een zorginstelling voor ouderen, dan hebben ook bewoners, familieleden, verpleegkundigen, verzorgenden, artsen en leiding een belang. De verschillende soorten perspectieven en kennis zijn nodig om een multiperspectief op de situatie te krijgen en te werken met deze complexiteit in het inzetten van een verandering.

Deze vorm van onderzoek doen neemt een grote vlucht in de gezondheidszorg, waarbij in toenemende mate patiënten actief betrokken worden als mede-onderzoeker en de onderwerpen van onderzoek mee bepalen. Grote subsidieprogramma's, zoals die van ZonMW, stellen patiënten participatie inmiddels als een eis om voor fondsen in aanmerking te komen. Eenzelfde beweging zien we als het gaat om het betrekken van professionals. Recent is een ZonMW-programma op het terrein van de ouderenzorg gestart, waarbij het leren en verbeteren door verpleegkundigen door middel van actieonderzoek centraal staat. De verpleegkundigen krijgen een actieve rol als onderzoeker, professional, opleider en vernieuwer tegelijk. Waarom zou dit niet ook voor de geestelijk verzorger kunnen?

Dat kan ook, zo weten we inmiddels. Op vraag van de geestelijk verzorgers van een grote zorginstelling in het westen van het land; zijn we een participatief actieonderzoek gestart om zingeving te integreren in de alledaagse zorgverlening en daarmee ook het team GV op een nieuwe manier te helpen positioneren. De geestelijk verzorgers zijn hierin mede-onderzoekers, opleiders en vernieuwers tegelijk. Niet in de klassieke betekenis van het woord, waarin een scholing wordt verzorgd door de GV aan de zorgverleners, maar in de Freiriaanse betekenis, waarin zij in dialoog zijn met de andere disciplines en daarin nieuwe manieren onderzoeken om hun eigenheid en eigen domein te articuleren en te ontwikkelen, niet los van de andere disciplines, maar in samenwerking. Best wel complex, zeker. Daarom ook dat een actieonderzoeker van de UvH dit proces ondersteunt; van een relatieve afstand – zij maakt immers geen deel uit van het discours van deze organisatie - kan zij helpen om bepaalde patronen in de organisatie te onderscheiden, vanzelfsprekendheden te benoemen, meerdere perspectieven te openen en nieuwe verbindingen te leggen.

Een ander mooi voorbeeld is het onderzoek van Chantal Sluijsmans, waarop ze in 2018 promoveerde aan de Universiteit voor Humanistiek. De casus in dit onderzoek betreft een ontwikkeltraject met management en verpleging in het ziekenhuis waar ze destijds werkte als geestelijk verzorger. De rol die zij hierin heeft is die van facilitator van leer- en veranderprocessen, in dit geval een proces van 'spanningsvol verbinden'. Ze heeft daarbij gebruik gemaakt van de methodologie van responsieve evaluatie, een vorm van

groepsgewijs evalueren die tot bewustwording en ontwikkeling leidt en die goed past binnen participatief actieonderzoek. Ook hier is de geestelijk verzorger onderzoeker, opleider en vernieuwer tegelijk en geeft met behulp van deze methodologie vorm aan een leerproces in de organisatie gericht op menslievende zorg.

### *Concluderend*

Geestelijk verzorgers die met hun opleidingstaak verandering voor ogen hebben (en dat is meestal het geval) zouden te rade kunnen gaan bij de traditie van actieonderzoek en dan met name de participatieve variant ervan. Er zijn in veel andere disciplines – de verpleegkunde, het onderwijs, het social work en dus ook in de geestelijke verzorging – voorbeelden te vinden van wat dit kan bewerkstelligen. De kracht van de geestelijk verzorger als opleider en als onderzoeker is dat deze niet uit is op het vinden van praktische oplossingen voor praktische problemen, wat ook een vorm van actieonderzoek is. Dat is niet haar domein. De geestelijke verzorger werkt met trage vragen en datgene wat zich aandient in het proces van samenwerken en samen leren, maar wel tegen de horizon van een gezamenlijk gedefinieerde veranderwens.

### **Leren in professionele leergemeenschappen: allen zijn opleider**

Een tweede educatieve vorm die wereldwijd allerlei toepassingen heeft gekregen, is het leren in professionele leergemeenschappen. Vaak wordt ook wel gesproken over communities of practice, afgekort als 'CoP', of nog weer andere benamingen. Het voert te ver om diep in te gaan op de omvangrijke literatuur hierover; daarom beperk ik me even tot de in het Nederlandse onderwijsdomein gangbare term van de professionele leergemeenschap.

Binnen het onderwijsdomein is in de afgelopen decennia een schat aan inzichten opgedaan rondom professioneel leren en professionele ontwikkeling. Daarbij wordt er een verschil gemaakt tussen individueel leren en collectief leren. Het leren van individuen wordt als een noodzakelijke, maar niet als een voldoende voorwaarde voor het leren van een organisatie gezien. Bij individueel leren is er immers geen sprake van het scheppen en uitwisselen van gemeenschappelijke interpretaties en de inbedding daarvan in de organisatie. Bij collectief leren daarentegen wordt individuele kennis expliciet gemaakt in de dialoog met anderen en kan er een gemeenschappelijk betekenisveld ontstaan, dat dan deel uit gaat maken van het organisatiegeheugen. Professionele leergemeenschappen bieden een vorm voor dit collectief leren. Eric Verbiest (2003: 11) zegt hierover: 'In deze leergemeenschappen van leraren en schoolleiding staan collectieve reflectie op en verbetering van het werk in de klas en in de school centraal. In een professionele leergemeenschap is er sprake van het permanente samen delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten en schoolleiding om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren. Een professionele leergemeenschap is een gemeenschap van voortdurend onderzoek en verbetering.' Dit onderzoek vindt plaats in een *reflectieve dialoog* tussen de professionals over hun handelen in de klas en hun onderwijs. In deze reflectieve dialoog probeert men niet zozeer anderen te overtuigen van het eigen gelijk, maar praktijken te verhelderen, achterliggende opvattingen te expliciteren en, indien nodig, deze te herzien. Professionele leergemeenschappen

veronderstellen dus een *deprivatisering* van het werk van de leraar in de klas: het openstellen van het eigen functioneren en het werk in de klas ten overstaan van collegae. Daarnaast dient er ruimte en tijd te zijn voor *frequente interactie* tussen de groepsleden.

Ook in het onderwijsdomein is het dominante model van professionalisering het individueel volgen van cursussen buiten de school, vaak ontwikkeld door externe trainers, die grote invloed hebben op doelen en werkwijzen. Professionele ontwikkeling in professionele leergemeenschappen wijkt hier drastisch van af. Het speelt zich vooral in de school af, in de collectiviteit van de leraren en schoolleiding. Het is nauw verbonden met het dagelijkse werk en met name met wat de leerlingen dienen te leren en de problemen die zij en de leraren ervaren bij dit leren. Leraren zijn dan ook sterk betrokken in het identificeren van hun eigen leerdoelen en bepalen zelf in belangrijke mate op welke wijze ze zich professionaliseren. Het collectieve, democratische, actieve karakter van deze vorm van leren en het werken met de doelen, praktijkkennis en betekenisgeving van de leraren zelf, haakt aan bij de probleemstellende methode van Freire. Wat is nu de relevantie hiervan voor de geestelijke verzorging?

In de opleiding tot geestelijke verzorging vindt heel veel leren plaats in groepen: practicumgroepen, projectgroepen en werkgroepen bijvoorbeeld. Ook na de opleiding organiseren geestelijke verzorgers zich in groepen om met en van elkaar te leren; dit gebeurt vaak informeel en organisatie-overstijgend of in de vorm van teamoverleggen binnen een organisatie die kenmerken vertonen van een dergelijke professionele leergemeenschap, vaak aangeduid als intervisie. Kunnen geestelijk verzorgers en studenten bijvoorbeeld samen een community of practice vormen? Een eerste experiment daartoe willen we starten in de vorm van een gespreksgroep rondom de levensbeschouwelijke identiteit van het werk van de geestelijk verzorger.

Mogelijk zouden deze vormen van collectief leren van geestelijk verzorgers meer kunnen, of meer gericht zijn op bepaalde thematieken, of nog een kwaliteitsslag nodig hebben, maar dat is mijn punt niet. De gedachte die ik vandaag wil poneren is dat geestelijk verzorgers niet alleen zelf dergelijke leergemeenschappen moeten vormen, om hun eigen professionele en praktijkontwikkeling continu gestalte te geven. Ze zijn namelijk ook uitstekend gepositioneerd om leergemeenschappen van andere professionals te initiëren en te begeleiden, als het om vragen rondom zingeving, ethiek en humanisering gaat. Dus ook in de kanteling naar de geestelijk verzorger als opleider hebben dergelijke gemeenschappen een belangrijke plaats. Waar zien we dan deze vorm van opleiden?

Ik zie belangrijke raakvlakken met een binnen de geestelijke verzorging wat vergeten gebied, dat van de geestelijke vorming. Ton Jorna stelde in een publicatie in 1986 van het toenmalige Humanistische Opleidings Instituut dat geestelijke vorming betrekking heeft op groepen die bij elkaar horen of zijn gebracht op grond van een gemeenschappelijke thematiek of problematiek. De begeleider ondersteunt groepsleden in het vormen van hun overtuigingen, of het bekritisieren ervan. Ook Jaap van Praag, de grondlegger van het Nederlandse Humanisme, kende een plek toe aan het vormingswerk in de ondersteuning van zelfwording en kritische bewustwording van groepen.

Anders dan in de meeste werkvelden, neemt bij Defensie het vormingswerk nog steeds een belangrijke plaats in voor de geestelijke verzorging; men heeft er zelfs een apart vormingscentrum: Beukbergen. In de visie op vormingswerk zoals die gehanteerd wordt op Beukbergen staat: 'Met het vormingswerk beogen wij in groepsverband een proces van bewustwording te stimuleren in de persoonlijke ontwikkeling van de militair, zodat deze komt tot een kritische waardering van zichzelf en zijn situatie en tot een gerichte hantering van de mogelijkheden in zijn situatie, gevoed en gedragen vanuit zijn eigen innerlijke overtuiging.'

Een ander voorbeeld is dat van geestelijk verzorgers die in de zorg een coachende rol hebben in intervisiegroepen van verpleegkundigen of artsen-in-opleiding. Geestelijk verzorgers kunnen hierin niet alleen hun kundigheid kwijt in het faciliteren van reflectieprocessen maar ook hun specifieke expertise in zingevings-, morele en humaniseringskwesaties.

Ik wil nog een ander bijzonder voorbeeld van een educatieve GV-activiteit noemen die noch in het klassieke patroon van scholing past noch een klassieke gespreksgroep vertegenwoordigt. In 2010 werd er aan de UvH een afstudeeronderzoek verricht naar een zogenaamde 'studiegroep' in de ouderenzorg (Jenner-Klarenbeek, 2010). Het hoofddoel hiervan was: de bekrachtiging van de zinbeleving en verdieping van inzichten met betrekking tot de eigen levensfase en identiteit. Deelnemers waren in de thuissituatie wonende hoger opgeleide ouderen die van elkaar willen leren. Iedere bijeenkomst staat een ander existentieel thema centraal, voorbereid door de geestelijk verzorger of door een van de deelnemers; en er wordt gebruik gemaakt van multimedia. Jenner-Klarenbeek ziet dit als een voorbeeld van taakgericht vormingswerk: er is sprake van een onderwerp dat gekozen wordt door de deelnemers en de ontwikkeling van inzichten rondom dit onderwerp zonder dat er één bepaald standpunt over dit onderwerp uit moet resulteren.

### *Concluderend*

Geestelijk vormingswerk is wat op de achtergrond geraakt of wordt als zodanig niet herkend in de groepsactiviteiten die geestelijk verzorgers verzorgen. Het is een vorm van werken met groepen waarin zingeving en ontwikkeling samenkomen. In het verder vorm geven van de opleidersrol van de geestelijk verzorger, zou ik ervoor willen pleiten om het vormingswerk verder uit te bouwen, onder meer hedendaagse benamingen. Geestelijk verzorgers zouden zich daarbij kunnen richten op actuele thema's in hun werksetting, zoals moral distress in de zorg. Wanneer zij dit ook nog een Freiriaanse invulling geven, dat wil zeggen bijdragen aan de empowerment van deelnemers om belemmerende structuren in de organisatie te veranderen, werken zij op het snijvlak van zingeving en humanisering.

Dit alles roept wellicht vragen op. Probeer ik de geestelijk verzorger niet tot actieonderzoeker en/of een soort van veranderkundige te maken? De geestelijk verzorger heeft toch als primaire taak om mensen bij te staan bij zingevingsvragen, dan hoeft ze dit toch niet allemaal te kunnen? Een dergelijke vraag heeft te maken met het eigen domein van de geestelijk verzorger en waar zich dat zoal doet voelen.

### **Het eigen domein van de geestelijk verzorger**

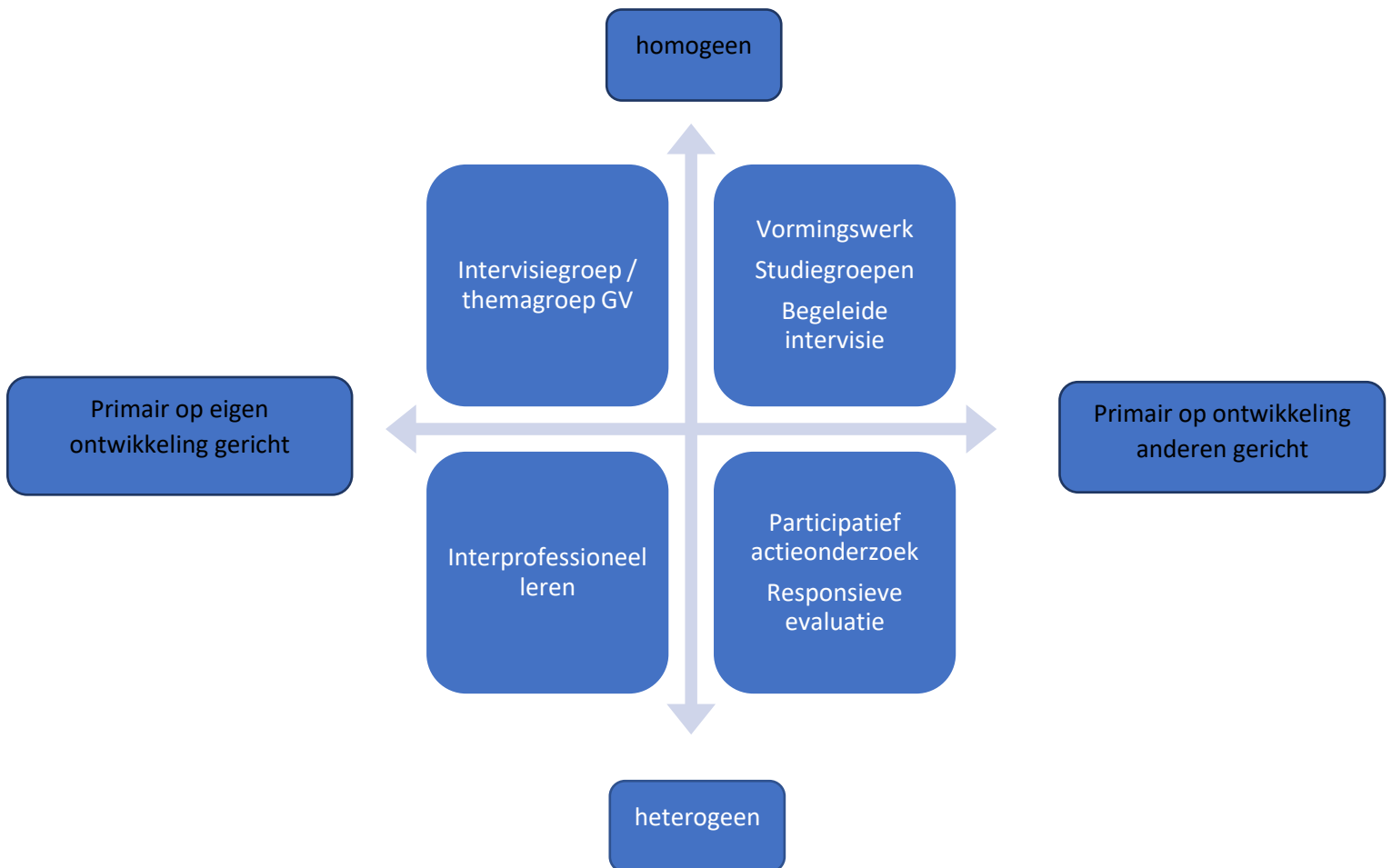
Hans Schilderman ging in zijn lezing in op de ontwikkelingen in de zorg naar geïntegreerd werken. Dit is een belangrijke ontwikkeling, waar ook de geestelijk verzorger deel van uitmaakt of zou moeten maken en uiteraard vraagt dit om de ontwikkeling van vaardigheden met betrekking tot samenwerking, dialoog en co-creërend vermogen. Die ontwikkeling kan mijns inziens het best plaats vinden op de werkplek zelf, in de realiteit van alledag, in die interprofessionele groep dus die met elkaar het geïntegreerd werken dienen vorm te geven. Een interprofessionele leergemeenschap dus, of indien meer onderzoeksmatig aangepakt, een participatief actieonderzoek project. Ik zie hier een belangrijke rol voor de geestelijk verzorger in weg gelegd, vanuit de eigen expertise en het eigen domein. Dit eigen domein van de geestelijk verzorger zou ik willen samenvatten als de sensitiviteit voor en de ondersteuning bij zingevings- en morele vragen bij mensen, groepen en organisaties. Zowel in individuele begeleiding als in opleiden, actieonderzoek of interprofessionele samenwerking is de geestelijk verzorger herkenbaar aan deze houding en gerichtheid. Daarbij hanteert de geestelijk verzorger ook een eigen taal en eigen doelen, zoals het stilstaan bij tragiek, lijden, het onoplosbare; het uithouden van spanningen en het spanningsvol verbinden van wat ogenschijnlijk ver uit elkaar ligt.

Ann Edwards (2010) schetst een mooi beeld van het type professionaliteit dat nodig is voor geïntegreerd werken wat ze aanduidt als de 'relational turn in expertise'. Relationele competentie is volgens haar het vermogen om relaties met andere disciplines te vestigen om van hun expertise gebruik te maken. Daarvoor moet je de expertise en het hogere doel van andere disciplines kunnen herkennen en ook de eigen expertise en ultieme doel kunnen expliciteren. Dat houdt in: in professioneel opzicht 'meertalig' zijn: de betekenis begrijpen die verschillende praktijken aan specifieke woorden geven en het belang daarvan in het discours van die praktijk. De taal spreken van de ander, dus. Pas als je weet wat er voor de andere professional toe doet en waar het jou om te doen is, kun je een 'common ground' vinden en het eigen handelen afstemmen op dat van anderen. Omdat dit relationeel werken niet machtsvrij is en de taal van bv. de medische professe, het justitiële apparaat of de militaire setting meer gangbaar en dominant is dan die van de geestelijke verzorging, is die meertaligheid extra belangrijk voor de geestelijke verzorging. De geestelijke verzorging moet de andere talen kunnen verstaan, wil zij een bijdrage leveren aan de samenwerking. Edwards waarschuwt daarbij dat dit echter niet een overnemen is van het taalspel en de methoden van anderen. Zij stelt dat een stevige eigen identiteit nodig is, om het eigen domein en het belang daarvan voor de patiënt of client te articuleren en tegelijkertijd te kunnen leren over waar een andere professe voor staat en grenzen daartussen te overstijgen.

### **Tot slot**

Daarmee zijn we terug bij de professionele leergemeenschappen van geestelijk verzorgers zelf. Dit zijn settings waarin geestelijk verzorgers als relatief homogene groep – maar bijvoorbeeld ook samen met studenten - door wederzijds leren aan de versterking van hun professionele identiteit en vaardigheden kunnen werken. Om van daaruit van betekenis te zijn in het interprofessioneel leren of de versterking van andere beroepsgroepen op dit domein. De dialogische vaardigheden van geestelijk verzorgers vormen het scharnier voor de diverse vormen die de opleiderstaak in de vorm van collectief of samenwerkend leren kan

hebben. Ik heb deze geplaatst in een matrix van meer of minder gericht op leren van de GV-er zelf en van homogene naar meer heterogene groepen. Dit levert het volgende plaatje op van *collectieve* vormen van leren en ontwikkeling waarbij GV een actieve rol hebben:



Uiteraard is dit plaatje niet uitputtend en het zou een mooi vervolg zijn om dit verder in te vullen met voorbeelden en de eigenheid van de geestelijke verzorging nader te analyseren en te articuleren.

### Bronnen

Bernts, T., Ganzevoort, R., Leget, C. & J. Wojtkowiak (2014). Omvang en verdeling van de geestelijke verzorging in de krijgsmacht vanaf 2016.

[file:///C:/Users/Gaby/Downloads/def rapport omvang en verdeling van de geestelijke v  
erzorging in de krijgsmacht vanaf 2016.pdf](file:///C:/Users/Gaby/Downloads/def%20rapport%20omvang%20en%20verdeling%20van%20de%20geestelijke%20v%20erzorging%20in%20de%20krijgsmacht%20vanaf%202016.pdf)

Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner. The relational turn in expertise.* Springer.



Jenner-Klarenbeek, W. (2010). "Gesprekken die er toe doen", een studiegroep als werkvorm van geestelijke verzorging. UvH: Masterscriptie.

Jorna, T. (1986) Humanistisch Opleidings Instituut: beroepsopleiding voor geestelijk werk, in: J. Vanlandschoot & T. Jorna (red.), *Praktisch Humanisme, Morele-/geestelijke begeleiding en moraal-/vormingsonderwijs in België en Nederland*, UVV Brussel 1986, 11-26.

Lieshout, F. van, Jacobs, G. & S. Cardiff (2017). *Actieonderzoek. Principes van verandering in zorg en welzijn*. Assen: Van Gorcum.

Sluismans, C. (2018). *Spanningsvol verbinden in een ziekenhuis. Menslievende zorg stimuleren door normatieve professionalisering*. Eburon.

Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & van Vilsteren, C. (red.), (2003): *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas*. Deventer: Kluwer, blz. 1-24.