

ROLLEN EN COMPETENTIES VAN EEN GEESTELIJK VERZORGER ALS EXPERT LEVENSBESCHOUWELIJKE ZORGVERLENING



Een beroepsprofiel leeft niet van competenties alleen

Als voorbereiding voor een studiedag over levensbeschouwelijke competenties voor de Protestantse sector van de VGVZ is drie jaar geleden een viertal mensen aan het werk gegaan. Spoedig beseften wij dat het aspect van levensbeschouwelijke competenties niet vruchtbaar te verkennen is los van een visie op het beroepsprofiel van geestelijk verzorger als geheel. En voor een helder profiel is meer nodig dan een lijst van competenties. Wij stelden twee vragen:

1. Is het mogelijk om kerncompetenties van geestelijke verzorging in een overzichtelijk en communicabel model onder te brengen?
2. Is het mogelijk om een model te ontwerpen dat ruimte biedt voor specifieke accenten in verband met onderscheiden werkvelden en levensbeschouwelijke identiteit van een geestelijke verzorger.

Zoekend naar een model meenden wij dat niet de competenties van een geestelijke verzorger voorop moesten staan, maar de rollen die een geestelijk verzorger vervult. Met het oog op het formuleren van competenties bleek het zinvol om persoonsgerelateerde competenties van beroepsgerichte competenties te onderscheiden. In vier delen zetten wij ons voorstel uiteen. Wij beginnen met het benadrukken van het belang van het formuleren van competenties in relatie tot rollen. Vervolgens leggen wij uit welke stappen wij genomen hebben om tot een model te komen. Het hoofddeel wordt gevormd door de toelichting van het model zelf. Tenslotte bespreken wij een paar vragen die door commentatoren en door deelnemers aan een studiedag van de Protestantse sector in november 2012 naar voren zijn gebracht.

1. Waarde van het competentiedenken voor geestelijk verzorgers

Alvorens ons model te bespreken is het zinvol om stil te staan bij nut en noodzaak van een breed gedeeld competentieprofiel voor geestelijk verzorgers. Immers, als het niet toevoegt aan bestaande basisdocumenten is het een zinloze exercitie. Competentiedenken komt uit verschillende kokers en is niet onomstreden¹. Het is belangrijk eerst de vraag te beantwoorden in hoeverre de voordelen opwegen tegen mogelijke nadelen.

a. Oorsprong van het competentiedenken

De oorsprong van het competentiedenken ligt in de veranderende economie, die steeds meer een kenniseconomie wordt. Bedrijven hebben er groot belang bij dat medewerkers zich voortdurend ontwikkelen. “Een leven lang leren” is het motto.²

Het onderwijs wordt uitgedaagd een manier van leren te ontwikkelen die hierbij past. Competentieontwikkeling wordt gezien als een snelle, efficiënte, effectieve manier van leren en wordt overal in het onderwijs toegepast. Aanvankelijk alleen op het HBO, inmiddels ook op de peuterspeelzaal³.

In het wetenschappelijk onderwijs blijkt de invoering van competentiegericht onderwijs controversieel te zijn. Het besef dat wetenschappelijk onderwijs niet los van de maatschappelijke context dient te functioneren is alom aanwezig op de universiteiten. Men wil echter niet dat het wetenschappelijk onderwijs wordt beperkt tot het aanleren van beroepsvaardigheden, evenmin wil men aan de leiband van de industrie lopen.

Verder zijn competentieprofielen vaak te gedetailleerd en hebben het karakter van lijstjes. Daarnaast is er deskundigheid nodig om studenten met deze methodiek te leren werken⁴. Men wil studenten opleiden tot creatieve alumni die zelf de werkelijkheid kunnen onderzoeken en op grond van resultaten van onderzoek en reflectie hun weg als professional uitstippelen. Ook streven universiteiten ernaar dat hun afgestudeerden in staat zijn een evenwichtige, nuttige en ethische bijdrage aan de maatschappij te leveren. Tenslotte staan universiteiten voor hun culturele erfenis, het verwerven van “kennis-om-kennis” en willen zij aan filosofie en reflectie blijven doen⁵. Competentieleren voegt alleen iets toe. Het is een methode waarop deze onderwijsdoelen beter en sneller kunnen worden behaald.

Universiteiten hebben altijd een bijdrage willen leveren aan de bekwaamheid van hun studenten. Het universitaire onderwijs loopt echter het risico dat hun afgestudeerden overgespecialiseerd zijn en hun kennis gefragmenteerd. Competentieleren beoogd juist op deze punten iets toe te voegen.

Het instrumentarium is hierbij wezenlijk:

- een kerncompetentie model geeft het leren richting
- competentieprofielen maken het mogelijk om te preciseren
- het “meten” van bekwaamheden geeft een beeld van de ontwikkeling
- het bedenken, uitvoeren en evalueren van leeractiviteiten maakt de student creatief
- documenteren in een portfolio maakt het mogelijk om zichzelf en anderen inzicht te geven in wat is bereikt.

Het is de vraag of een verhaal over economie en bedrijfskunde voldoende is voor professionals om het competieteren te omarmen. Argumenten als “we moeten de concurrentie voorblijven” of: “ontwikkel jezelf anders verlies je je baan” hebben weinig enthousiasmerend vermogen. Ze leiden hooguit tot meer stress voor de veelal overbelaste werker. De meest effectieve leerprocessen ontstaan als de motivatie van binnenuit komt. Motivatie van professionals komt voort uit de fundamentele behoefte het eigen beroep zo goed mogelijk uit te oefenen. Als leren een kwestie is van “moeten” en niet van “willen” wordt het nooit echt iets. De juiste motivatie is echter ook geen garantie op een geslaagd leerproces. Het is evenzeer noodzakelijk dat de lerende een effectieve leer methode hanteert.

Ieder die wel eens een stagiaire heeft begeleid weet dat stagiaires worstelen met vragen als: wat moet ik eigenlijk aan het eind van de stage weten, kunnen en doen? Hoe weet ik of ik mijn doelen gehaald heb? Welke leeractiviteiten moet ik ondernemen om de resultaten te halen? Hoe kan ik het zo vasthouden en documenteren dat ik er later op verder kan bouwen? Niet alleen de beginnende professional vraagt zich dit af. De gevorderde professional wil bijblijven in het vakgebied en adequaat inspelen op de complexe en steeds veranderende context en heeft evenzeer een effectieve leer methode nodig om motivatie te vinden en zich doelgericht en systematisch te kunnen ontwikkelen. Voor de beroepsgroep van geestelijk verzorgers is het wenselijk dat zij haar voordeel doet met nieuwe onderwijskundige inzichten.

Als effectieve leerweg heeft competieteren zich inmiddels bewezen mits er meerdere leertheoretische concepten worden toegepast⁶. Leren is zowel werken aan gedragsverandering, vaardigheden aanleren, theorie tot zich nemen en werken aan attitude. Daarnaast is leren ook leren van anderen, leren via reflectie, jezelf kwetsbaar durven opstellen en moed verzamelen om leerblokkades en weerstanden te overwinnen. Competieteren is vooral het aanleren van een leer-methode.

b. De waarde van een succesvol competentiemodel

Een succesvol competentiemodel wordt gedragen door alle stakeholders van een bepaalde beroepsgroep. Het komt tot stand door een grondige analyse van de context waarin het moet functioneren. Het construeren van een competentiemodel is niet eenvoudig. Identificeren en beschrijven van competenties is een complex proces.

Het door ons ontwikkelde model is geen objectivistisch model dat voor eens en voor altijd de vraag beantwoordt wat een competentie nu “in wezen” is en evenmin wat “de geestelijk verzorger” is en moet kunnen. Een dergelijke benadering is gedoemd te mislukken, alleen al vanwege de creativiteit van geestelijk verzorgers om nieuwe interpretaties te bedenken. Aan elk model mankeert wel iets en het dekt ook nooit alle denkbare situaties.

Een succesvol competentiemodel is contextgebonden en pragmatisch van aard: als het in deze omstandigheden werkt is het goed. In onze poging om een competentiemodel voor de geestelijke verzorging te construeren zetten wij niet het begrip “truth”, maar het begrip “viability” (te vertalen als levensvatbaarheid en uitvoerbaarheid) centraal⁷. Levensvatbaar is het model als de beroepsgroep het accepteert en werkgevers, verzekeraars en patiëntenbeweging het ondersteunen. Uitvoerbaar is het als initiële opleidingen er mee kunnen werken met de beperkte middelen die voorhanden zijn en vervolgopleiders hun aanbod afstemmen op het profiel.

We hebben ons gespiegeld aan een opmerkelijk levensvatbaar competentiemodel in de wereld van de geneeskunde: het CanMEDS model⁸. In dit uit Canada afkomstige model geven medici er blijk van de veranderende context van de gezondheidszorg goed te begrijpen. Het model redeneert consequent vanuit de optiek van verantwoorde patiëntenzorg. Het model is opgebouwd vanuit de rollen die medici vervullen in de gezondheidszorg. De nadrukkelijke keuze voor het sociologische begrip “rol”, geeft aan dat medici zich ervan bewust zijn dat zij te maken hebben en rekening houden met het feit dat er in de maatschappij verwachtingen zijn ten aanzien van hun gedrag, taken, plichten, attitudes, waarden, normen en deugden.⁹ Deze insteek wordt breed gedragen door de beroepsgroep zelf, door patiëntenorganisaties, werkgevers en verzekeraars. Het model vindt veel navolging, ondermeer in de Nederlandse primaire en specialistische medische opleidingen¹⁰. Het feit dat deze aanpak een breed draagvlak heeft is voor ons een doorslaggevend argument om ook het competentieprofiel voor geestelijk verzorgers op te bouwen vanuit het concept “rol”. Wij zijn van mening dat het ook voor geestelijk verzorgers noodzakelijk is te laten blijken dat zij zich bewust zijn van de context waarin zij hun professie uitoefenen.

Een goed competentiemodel verschaft helderheid over het beroep, bevordert de kwaliteit van de patiëntenzorg, toont bewustzijn van de context en vergroot daarmee de goodwill bij de samenwerkingspartners en financiers. Daarnaast geeft het duidelijkheid over de richting waarin beginnende en gevorderde geestelijk verzorgers zich dienen te ontwikkelen en heeft als zodanig een normatief en prescriptief karakter.

2. Stappen op zoek naar een model

- a. *De Beroepsstandaard voor de Geestelijk Verzorger in Zorginstellingen*¹¹ uit 2002 biedt een uitvoerige basis voor het nadenken over het beroepsprofiel van een geestelijk verzorger en de competenties die een geestelijk verzorger nodig heeft. De omvang en ordening van het document maken het tegelijk niet gemakkelijk om voor een buitenstaander een overzichtelijk en inzichtelijk beeld van het beroep geestelijk verzorger te vormen.
- b. Ton Hanrath ontwierp in 2000 een driehoeksmodel van de professionele identiteit van een geestelijk verzorger,¹² in een poging om voorbij de dualiteit van ambt en professionaliteit te komen. De drie kanten worden gevormd door ambt, functie en persoon, ofwel levensbeschouwelijk ambacht, academische en zorggerelateerde vaardigheden en persoonlijke spiritualiteit, die samen de professionaliteit vormen. Daarbij plaatsen wij drie opmerkingen. De persoonlijke dimensie is weliswaar fundamenteel voor de beroepsuitoefening maar tegelijk andersoortig. Door een aantal toevoegingen raakte het model overbeladen en uit balans. In zekere zin omvat de driehoek van Hanrath vier dimensies: een levensbeschouwelijke, een zorgverlenende, een wetenschappelijke (academische) en een persoonlijke.

- c. Bij het zoeken naar een model vonden wij in de literatuur een bloem van zes blaadjes met zes rollen voor een arts, ofwel “medical expert”: scholar, health advocate, manager, collaborator, communicator, professional.¹³ Bij iedere rol worden sleutelcompetenties en ondersteunende competenties benoemd en beschreven. De lijsten zijn zeer uitvoerig. Het model vertoonde een moeilijkheid waar wij zelf al op gestuit waren, namelijk de moeilijkheid om kort, consistent en samenhangend een model te formuleren.
- d. Het benoemen van rollen lijkt in de huidige context geschikt om inzichtelijk te maken wat een geestelijk verzorger te bieden heeft en waaruit het takenpakket bestaat. Het beschrijven van daarmee verbonden competenties maakt inzichtelijk wat een geestelijk verzorger in deze rollenset moet kunnen.
- e. Een aparte lijst van competenties bij iedere rol bleek niet alleen onoverzichtelijk maar ook niet zakelijke juist. Bij iedere rol zijn meerdere competenties nodig en verschillende competenties komen bij meerdere rollen voor. Wij zochten daarom een model waarin de rollen en de competenties zich flexibel tot elkaar kunnen verhouden. Bovendien wilden wij twee soorten competenties onderscheiden: beroepsgerelateerde en persoonsgerelateerde. Over de zoektocht naar een model straks meer.
- f. We hebben een lange zoektocht ondernomen naar een zowel direct inzichtelijk als ook dadelijk aansprekend model. We startten met een bloem (zoals in CANMEDS) met een aantal blaadjes. Dat bleek onvoldoende mogelijkheden voor het door ons gedachte model te verschaffen. Een windmolen, waarin de blaadjes van de bloem als het ware terugkeerden en waarvan de staander als het ware de rollen bevatte, was wel dynamischer, maar bood niet de juiste verhoudingen tussen de verschillende aspecten. Een planetair tandwielstelsel bood in eerste instantie de dynamiek tussen de rollen en competenties, maar werd bij de presentatie vanwege het mechanistisch karakter ervan bekritiseerd. Omdat dat model ook inherent een sterke starheid vertoont, werden de drie aspecten in een dubbel kogellager ingebed. De vaste kern ervan wordt gevormd door de rollen, op de buitenring bevinden zich de beroepsgerelateerde competenties en op de tussenring de persoonsgerelateerde competenties. In dit model kunnen alle mogelijke combinaties tussen de rollen en de competenties gerealiseerd worden. Omdat ook dit model meer industrieel dan aansprekend was kwamen wij uit bij een ster die de beroepsrollen bij elkaar houdt, stralen waarin persoonsgerelateerde competenties tot uiting komen en een aureool waarin de beroepsgerelateerde competenties een plaats hebben. Deze aureool met competenties kan om de ster cirkelen zodat elk van de competenties met elk van de rollen kan combineren. De persoonsgerelateerde competenties spelen daarin een bemiddelende rol. Zij bevinden zich als het ware in een vlak tussen de centrale ster en de omcirkelende aureool.
- g. De geformuleerde rollen en competenties achten wij kenmerkend voor de beroepsuitoefening. Tegelijk zijn zij door de selectie indicatief en representatief maar nooit volledig. Andere rollen en competenties, andere benamingen en accenten zijn mogelijk. Bij een complex beroepsbeeld blijft ieder model voor discussie vatbaar ten aanzien van volledigheid en consistentie. De hier gepresenteerde ordening is daarom een voorstel voor verbetering van de formuleringen in de tot nu toe gehanteerde beroepsstandaard.

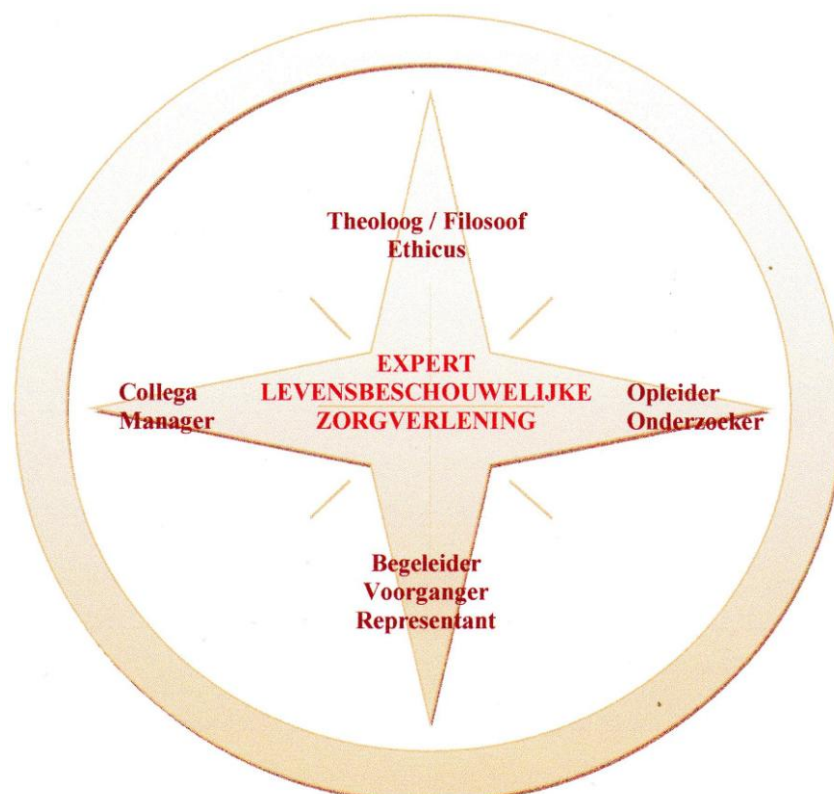
3. Expert levensbeschouwelijke zorgverlener

Wij laten nu eerst het model zien en lopen vervolgens de rollen, beroepsgerichte competenties en persoonsgerelateerde aspecten langs.



3.1 Rollen van een expert levensbeschouwelijke zorgverlening

Bij een inventarisatie van de rollen van geestelijk verzorgers kwamen wij tot negen rollen, sommige meer gericht op de levensbeschouwelijke aspecten van het beroep, sommige meer zorgverlenend van karakter, andere verband houdend met het werken in een multidisciplinair team en enkele verband houdend met het academische karakter en de (wetenschappelijke) ontwikkeling van het beroep. De negen rollen zijn in vier clusters geplaatst op de uiteinden van een vierpuntige ster. Op de verticale as van de ster vind men de levensbeschouwelijke rollen, boven de meer kennisinhoudelijke, onder de meer zorg- en dienstverlenende. Op de horizontale as de organisatie- en beroepsgerichte competenties.



1. Theoloog/Filosoof

Een geestelijk verzorger biedt als *theoloog* en/of *filosoof* reflectie op inhoud en functie van levensbeschouwelijke en zingevende processen bij individuen en gemeenschappen, in instellingen en maatschappij. Een geestelijk verzorger als *theoloog* exegetiseert en bereflecteert religieuze en levensbeschouwelijke bronteksten in relatie tot het levensverhaal van de cliënt. Een geestelijk verzorger ontwikkelt in wisselwerking met de praktijk een eigen theologische, c.q. filosofische visie en neemt deel aan het bredere theologische/filosofische gesprek.

2. Ethicus

Een geestelijk verzorger bevordert als *ethicus* bezinning op zorgvragen en –processen, biedt morele counseling zowel voor cliënten en hun naasten als voor medewerkers en participeert in en leidt moreel beraad.

3. Begeleider

Een geestelijk verzorger staat als *begeleider* mensen bij, zowel cliënten als medewerkers, individueel en in groepsverband in vragen van spiritualiteit en zingeving, levenscrises en levenskunst en zoekt daarin vormen passend bij de identiteit en behoefte van de ander.

4. Voorganger

Een geestelijk verzorger geeft als *voorganger* leiding aan vieringen en bezinnende bijeenkomsten en is in staat om aan rituele handelingen vorm te geven passend bij de persoon, c.q. gemeenschap in kwestie.

5. Representant

Een geestelijk verzorger fungeert als *representant* in specifieke zin als vertegenwoordiger van een levensbeschouwelijke traditie, anderen en de Ander waar dat nodig en mogelijk is, en meer algemeen als belangenbehartiger van levensbeschouwelijke en ethische vragen in de zorg.

6. Opleider

Een geestelijk verzorger biedt als *opleider* training en educatie aan professionals, vrijwilligers en toekomstige geestelijk verzorgers met het oog op levensbeschouwelijke en ethische aspecten van zorg.

7. Onderzoeker

Een geestelijk verzorger laat zich als *onderzoeker* in de uitoefening van het beroep door inzichten uit actueel onderzoek leiden (research informed praxis) en participeert in wetenschappelijk (empirisch) onderzoek naar effecten en kwaliteit van geestelijke verzorging. Een geestelijk verzorger integreert relevante geesteswetenschappelijke, sociaal wetenschappelijke en medische inzichten in de eigen beroepspraxis.

8. Manager

Een geestelijk verzorger geeft als *manager* leiding aan professionals en vrijwilligers, aan projecten en processen in de instelling. Vanuit de verantwoordelijkheid voor de eigen werkzaamheden en de dienst geestelijke verzorging en in samenwerking met andere disciplines en in overleg met maatschappelijke en levensbeschouwelijke organisaties draagt z/hij bij aan effectieve dienstverlening en kwaliteitsverbetering, rekening houdend met de beschikbare middelen en het beleid van de instelling.

9. Collega

Een geestelijk verzorger geeft als *collega* vorm aan samenwerking met een breed scala aan disciplines binnen de instelling waar h/zij werkzaam is en bevordert de collegiale uitwisseling en werksfeer met het oog op optimale zorg en dienstverlening.

3.2 Beroepsgerichte competenties van een expert levensbeschouwelijke zorgverlening

Bij die negen rollen hebben wij eveneens negen competenties geformuleerd, die in een aureool om de rollen geplaatst zijn. Tussen rollen en competenties bestaat geen één op één relatie. In iedere rol zijn meerdere competenties nodig zoals in vele situaties meerdere rollen gespeeld worden. In het beeld kunnen de rollen om de verschillende competenties draaien.



A. Hermeneutische competentie. *Vertolken en verhelderen*

De deskundigheid en het vermogen om betekenisgeving in teksten en beelden, praktijken en levensverhalen, tradities en nieuwe vormen van zingeving te verstaan, vertolken en duiden vanuit de eigen levensbeschouwelijke tradities. Dit voltrekt zich in relatie tot en in uitwisseling met existentiële en spirituele vragen, levensbeschouwelijke en ethische bronnen, hedendaagse samenleving en cultuur.

B. Spirituele competentie. *Bezinnen en herijken*

De deskundigheid en het vermogen om spirituele en levensbeschouwelijke bronnen van individuen en tradities aan te spreken en zo nodig herijken, om met behulp van rituele handelingen en symbolische uitdrukkingswijzen die bronnen present te kunnen stellen.

C. Therapeutische competentie. *Analyseren en helend begeleiden*

De deskundigheid en het vermogen om op systematische wijze levensvragen, menselijke crises en coping te (helpen) verhelderen en analyseren ('diagnosticeren') vanuit de kennis van therapeutische processen en fenomenen, en gezonde en ongezonde spiritualiteit en geloof, en om mensen vervolgens bij te staan met het oog op heling en levenskunst,

D. Agogische competentie. *Begeleiden in groei en verandering*

De deskundigheid en het vermogen om individuen en groepen in veranderings- en groeiprocessen te begeleiden met het oog op ontwikkeling, verandering en groei in humaniteit en spiritualiteit van de cliënt.

E. Educatieve competentie. *Onderwijzen en adviseren*

De deskundigheid en het vermogen om individuen en groepen op uitnodigende, dynamische en didactisch verantwoorde wijze van scholing, training en advies te voorzien in het omgaan met levensvragen en in het leren verstaan van het perspectief van de cliënt.

F. Methodische competentie. Ordenen en analyseren

De deskundigheid en het vermogen om de eigen werkzaamheden en praktijken op systematische en inzichtelijke wijze te ordenen, analyseren en evalueren met het oog op kwaliteitsverbetering (effectiviteit, transparantie en verantwoording) en onderzoek.

G. Communicatieve competentie. Afstemmen en uitwisselen

De deskundigheid en het vermogen om met diverse mensen, in verschillende settingen en op veelzijdige wijzen contact te leggen en uitwisseling te bevorderen met het oog op optimale begeleiding, samenwerking en informatievoorziening.¹⁴

H. Coöperatieve competentie. Samenwerken en stimuleren

De deskundigheid en het vermogen om in wederkerigheid met anderen constructief en interdisciplinair samen te werken en die samenwerking te stimuleren, bevorderen en faciliteren.

I. Intermediaire competentie. Vertegenwoordigen en bemiddelen

De deskundigheid en het vermogen om in een netwerk van individu en zorginstelling, maatschappij en levensbeschouwelijke organisaties als representant, bemiddelaar en pleitbezorger op te treden met het oog op begeleiding van mensen, raakpunten tussen zorg en levensbeschouwing, ethische vragen, e.d.

3.3 Persoonsgerelateerde competenties van een expert levensbeschouwelijke zorgverlening

Vier aspecten die voor de beroepsuitoefening een voorwaarde zijn en tegelijk een sterk persoonlijk karakter dragen zijn geplaatst als stralen van de ster.. Daarmee is niet alleen verbeeld dat de persoonsgerelateerde competenties een eigen karakter hebben ten aanzien van de overige competenties maar ook dat zij als verbinding en bemiddeling tussen rollen en competenties fungeren.



I. Reflexieve competentie: Biografische en levensbeschouwelijke zelfreflectie

Een geestelijk verzorger is in staat om op de eigen levensbeschouwing te reflecteren ten einde op een evenwichtige, vrije en authentieke wijze anderen tegemoet te kunnen treden.

II. Dialogische competentie: Vermogen tot en oefening in wederkerigheid

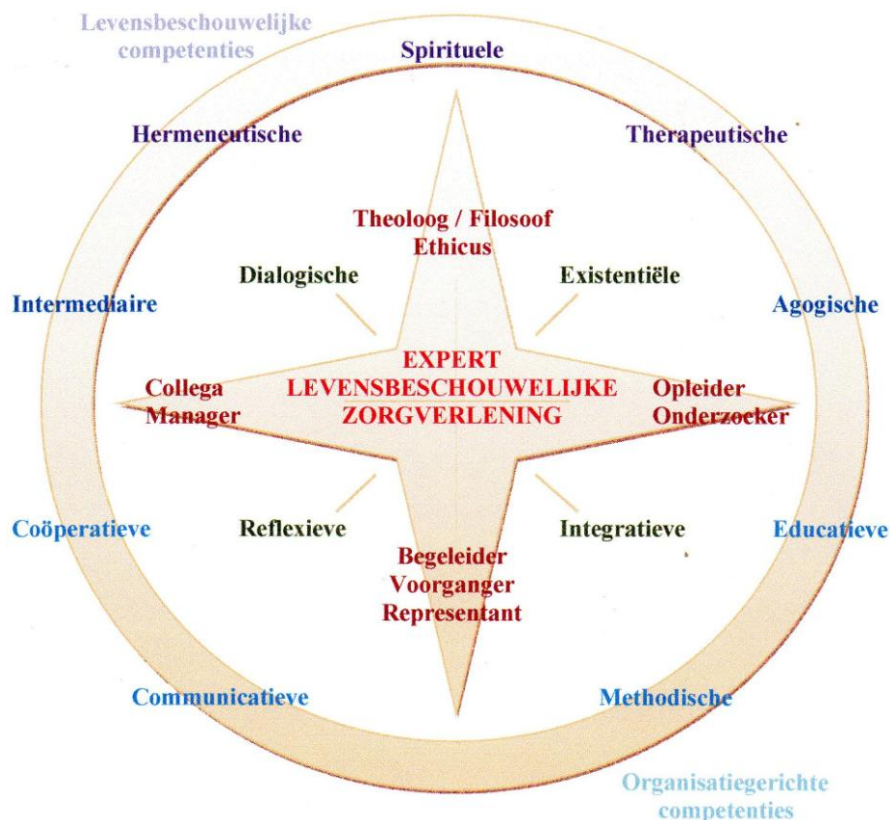
Een geestelijk verzorger is in staat om de eigen vooronderstellingen en vooroordelen te onderkennen én identiteit en standpunten van een ander te eerbiedigen ten einde op een wederkerige en authentieke wijze anderen tegemoet te kunnen treden.

III. Existentiële competentie: Actuele plaatsbepaling: existentieel, spiritueel, ethisch

Een geestelijk verzorger is in staat om tot een actuele positiebepaling te komen inzake existentiële, spirituele en ethische vragen ten einde op een integere en verantwoorde manier anderen tegemoet te kunnen treden.

IV. Integratieve competentie: Reflectieve en creatieve beroepspraxis

Een geestelijk verzorger is in staat om diverse competenties, verantwoordelijkheden en rollen, alsmede de dimensies van representant, professional en persoon te integreren in eigen denken, voelen, willen en handelen ten einde op reflectieve en creatieve wijze aan de eigen beroepspraxis vorm te kunnen geven en aan de beroepspraxis van anderen constructief te kunnen bijdragen.

4. Commentaar**Streefdocument**

Het geheel oogt misschien complex. Wij konden het niet eenvoudiger maken, maar menen wel dat het overzichtelijker is geworden. Ten aanzien van de huidige beroepsstandaard is dat gelukt. Niet alles staat in het model, maar het model biedt een structuur voor verdere uitwerking. Bij de veelheid van aspecten moet men ook bedenken dat een profiel een streefdocument is en daarom op expertniveau inzet. Een individuele geestelijk verzorger voldoet niet aan het hele profiel (net zo min als aan de huidige beroepsstandaard) maar het model kan in beginsel dienen om het eigen functioneren ten aanzien van rollen en competenties in kaart te brengen. Daarmee kan een eigen sterkte/zwakte analyse gemaakt worden, scholingskeuzes overwogen worden, leerprocessen gestuurd worden.

Levensbeschouwelijke competenties

In recente documenten van de VGVZ is nadruk gelegd op de levensbeschouwelijke competentie. Een aparte levensbeschouwelijke competentie hebben wij niet geformuleerd, omdat wij van mening zijn dat levensbeschouwelijke competentie vollediger als een verzameling van meerdere (deel)competenties omschreven kan worden. Een deel van die competenties zijn beroepsgericht, andere raken sterker de persoonsgerelateerde aspecten. Bij de laatste hoort bijvoorbeeld het vermogen tot reflectie op de eigen levensbeschouwelijke biografie en positiebepaling. Bij de beroepscompetenties onderscheiden wij twee oriëntaties, de meer levensbeschouwelijk en geesteswetenschappelijk gerichte competenties en de meer organisatiegerichte en sociaalwetenschappelijke competenties. Meer aandacht voor organisatiecompetentie vroeg Wim Smeets op de studiedag.

Flexibel model

Het model werd in een eerder stadium met dezelfde rollen en competenties maar als planetair tandwielstelsel gepresenteerd. Dat beeld werd als te mechanisch en ingewikkeld beschouwd. Het bracht wel in beeld hoe de verschillende onderdelen zich ten aanzien van elkaar kunnen bewegen, hoe in iedere rol meerdere competenties nodig zijn, hoe iedere competentie in meerdere rollen kan fungeren en hoe de persoonsgerelateerde competenties de beweging tussen rollen en andere competenties bemiddelen. De vrijheid van combinaties was daarin echter onvoldoende geborgd. Dit kan beter met een kogellagermodel in beeld gebracht worden. Daarin kan vrijelijk gecombineerd worden zonder dat, zoals in het stermodel, direct driedimensionaal gedacht moet worden. Uiteindelijk is aan de esthetiek van een ster boven de industriële uitstraling van een kogellager de voorkeur gegeven.

Praktijk

Bij de studiedag werd gesteld dat een model de ‘rollen voor elke dag’ meer naar voren zou moeten halen. Men dacht, en dat zou meeteen een vereenvoudiging zijn, aan: theoloog/filosoof, begeleider en collega. Onzes inziens is het van belang om telkens het geheel van rollen in hun samenhang te laten zien. Anders verdwijnen een aantal rollen uit zicht.

Een andere vraag was of het model voldoende verbeeldt wat een geestelijk verzorger, bijvoorbeeld als begeleider, feitelijk doet als schatbewaarder, container, enz. Nog veel meer beelden zijn te bedenken. Ons idee is dat een model een formeel raster moet bieden waarin verschillende beelden bij verdere toelichting of persoonlijke invulling een plaats kunnen krijgen.

Wordt voldoende verdisconteerd, is ook gevraagd, dat het in geestelijke verzorging vaak om de vraag achter de vraag gaat, of om trage en meerdimensionele vragen? Hoewel wij de vraag belangrijk vinden menen wij dat ook deze opmerkingen bij het verdere specificeren van competenties hoort.

5. Ten slotte

In zekere zin was het werken aan een model een eigen leven gaan leiden, gedreven door nieuwsgierigheid en door de behoefte aan een overzichtelijk profiel. Wij laten het nu voor wat het is. In VGVZ verband zullen anderen in de komende tijd zich met een nieuw beroepsprofiel en beroepsstandaard gaan bezighouden. Wij hopen hiervoor een voorzet gegeven te hebben.

Adri Spelt is geestelijk verzorger bij het Universitair Medisch Centrum Groningen.
a.spelt@umcg.nl

Martin Walton is universitair docent geestelijke verzorging aan de PThU Groningen.
mwalton@pthu.nl.

Jaap Wiegers is o.a. gepensioneerd geestelijk verzorger. jaapwiegers@home.nl

Noten

- ¹ J. Fransen, *Je groeit in het (competentiegericht) onderwijs, pleidooi voor een gefaseerde leerroute naar volwaardige competenties*, in: Tijdschrift voor lerarenopleiders, Vol.28 No.2 2007, 31-38; Jan Masschelein & Maarten Simons, *Competentiegericht onderwijs: voor wie? Over de 'kapitalistische' ethiek van het lerende individu*, in: Ethische perspectieven, Vol.17 No.4, 398-421.
- ² *Het nieuwe Leren, advies over een leven lang leren in de kenniseconomie*, SER, 2002; *Leren in een kennissamenleving*, Onderwijsraad 2003 (vrij op het internet verkrijgbaar als pdf).
- ³ E. Singer en L. Kleerekoper, *Pedagogisch Kader Kindercentra 0-4 jaar*, Elsevier Gezondheidszorg, Maarssen, 2009, p.60vv.
- ⁴ E. Smith, *A review of twenty years of competency-based training in the Australian vocational education and training system*, In: international Journal of Training and Development, Vol 14 No.1, 2010, 54-64.
- ⁵ M. Mulder, e.a., *The new competence concept in higher education: error or enrichment?* In: Journal of European industrial Training, Vol.33 No. 8/9, 2009, 755-770.
- ⁶ J.J.G van Merriënboer, e.a. *Competenties: van complicaties tot compromis*, uitg: Onderwijs technologisch Expertisecentrum Open Universiteit, in opdracht van de Onderwijsraad, Den Haag 2002.
- ⁷ A. Stoof, *Tools for the identification and description of competencies*, 2005, 50vv., diss. Open Universiteit, Heerlen 2005.
- ⁸ <http://www.royalcollege.ca/portal/page/portal/rc/resources/aboutcanmeds>
- ⁹ Krech, D., e.a., *Individual in Society*, New York 1962, p.310vv.; Boot, J.M.D., *Inleiding in de medische sociologie*, Assen 2001, p.64v.
- ¹⁰ C.L.A. van Herwaarden, *Raamplan artsopleiding 2009*, uitg. NFU (Nederlandse Federatie van UMC's).
- ¹¹ *Beroepsstandaard voor de Geestelijk Verzorger in Zorginstellingen*, VGVZ Cahiers 2, 2002. Aangepaste versie uit 2011 op http://www.vgvz.nl/over_de_vgvz/beroepsstandaard.
- ¹² T. Hanrath, "Geestelijke verzorging in het hart van de zorg. De professionele identiteit van de geestelijk verzorger in een veranderende zorgcontext", *Praktische Theologie* 2000/4 96-106.
- ¹³ <http://rcpsc.medical.org/canmeds/index/php>. Het model is ook bij UMCG in gebruik. Een eigenaardigheid is dat hierin onder 'professional' vooral bejegeningskwesaties vallen.
- ¹⁴ Hiermee is ook bedoeld het vermogen tot 'totale communicatie', verbaal en non-verbaal; verbeeldend en zintuiglijk. Zie J. Smit, *Competencies voor d epastorale communicatie met mensen met een verstandelijke beperking*. Amersfoort: Philadelphia Zorg 2011.