



Van onschatbare waarde

De veranderingen in de geestelijke verzorging met een complexer wordend zorgstelsel en de levensbeschouwelijk pluriforme samenleving vragen om onderwijsvormen waarmee professionals levenslang kunnen leren *reflective practitioners* te zijn. Dit artikel bepleit daarom het gebruik van de case study in het probleemgestuurd hoger onderwijs aan geestelijk verzorgers.

De wereld van de geestelijke verzorging is in transitie. Het werk van geestelijk verzorgers zal in de toekomst pluriformer zijn dan tot nu toe. Hierdoor wordt de vraag naar hun opleiding opnieuw virulent (Walton 2014). Hoe kan een academische toegangsroute eruitzien die studenten op uiteenlopende settings voorbereidt, waarin maatwerk en specialisatie van hen wordt verwacht?

Sommige opleidingen lijken nog onvoldoende rekening te houden met de ontwikkelingen in het publieke zorgstelsel (Vosman 2013). Zij vertrouwen bijvoorbeeld sterk op verbale capaciteiten of ze zijn psychologisch-pastoraal georiënteerd, waardoor ze de non-verbale communicatie zoals gestes, lichaamstaal of muziek en de bestuurlijke randvoorwaarden van de geestelijke verzorging evenals de institutionele positie van de professionals in een zorginstelling uit het oog dreigen te verliezen.

Het is niet mijn ambitie om in dit artikel een alomvattend antwoord te presenteren op deze situatie; de case study is immers geen didactische toverformule. Ik geef enkele opiniërende overwegingen die op de theorie van het pro-

bleemgestuurd leren zijn gebaseerd (Schmidt & Moust 1998). Deze theorie is een passend raamwerk voor het gebruik van case studies in het hoger onderwijs.

Al bestaat bij de vorming van geestelijk verzorgers een traditie wat betreft de case study, tegenwoordig dreigt deze onderwijsvorm ondergesneeuwd te raken wanneer de studieduur verkort wordt. De klassieke academische opleidingen, met een driejarige bachelor en een driejarige master met daarin lange stages, zijn niet meer de exclusieve toegangsroute. Iemand kan zich ook in een eenjarige masteropleiding kwalificeren. Hierdoor blijft er minder tijd over voor het opdoen van initiële ervaringen in het veld, die vervolgens in de colleges als case studies ingebracht kunnen worden. Ik pleit er echter voor dat deze methode desondanks belangrijk blijft.

Mondigheid als overkoepelende doelstelling

Hoewel een universitaire opleiding tot geestelijk verzorger uiteraard moet aansluiten op wat de beroepspraktijk vraagt, is *employability* niet het enige criterium (Kallenberg, Van der Grijpspaarde & Ter Braak 2014, 85-90). Academische

< Folkert de Jong, 'The practice take 3', 2008

>

vorming in de zin van *Bildung* is immers een holistische vorming, die meer omvat dan de beroepsvoorbereiding. De transformaties binnen de geestelijke verzorging vragen om professionals die in snel veranderende omstandigheden kunnen functioneren.

Ze moeten zich bijvoorbeeld bewust zijn van de *déformation professionnelle*, vooral als professionals lang in een organisatie werken. Vervolgens ligt het niet automatisch voor de hand om de vraag te stellen of iemand het nog wel goed doet. De medewerkers moeten voortdurend kritisch naar zichzelf en de organisatie kijken en blijven innoveren.

Voor een dergelijke professionele medewerker is een opleiding vereist die weliswaar praktische vaardigheden traint, maar die studenten daarenboven in staat stelt om te reflecteren op wat zij en anderen doen en daarbij *out of the box* durven te denken (Mittendorff 2014). Het probleemgestuurd onderwijs en het werken met case studies biedt hiervoor een uitgelezen mogelijkheid, omdat daarbij de eigen verantwoordelijkheid van de studenten voor het leerproces wordt gestimuleerd. Dat blijkt succesvol te werken (Schmidt, Cohen-Schotanus & Arends 2009; Schmidt, Van der Molen, Te Winkel & Wijnen 2009).

Functionele beperking in de beroepspraktijk

Er is echter tweërlei beperking van de gewenste mondigheid: een functionele in de beroepspraktijk en een dysfunctionele in de klassieke onderwijspraktijk.

Wat het eerste betreft kunnen studenten weliswaar in de opleiding zelfsturing leren, maar de feitelijke autonomie binnen de geestelijke

verzorging is beperkt. Het publieke zorgstelsel, de directie, de afdeling(en), de overheid, de patiënten en cliënten – allen drukken mede hun stempel op wat een geestelijk verzorger doet. Er is daarom sprake van een functionele beperking van de autonomie op de werkvloer.

Omdat de verwachtingen van anderen niet altijd op elkaar aansluiten, moet een professional keuzes maken en deze kunnen verantwoorden.

- Een voorbeeld daarvan is een situatie waarin een geestelijk verzorger wordt geconfronteerd met de overdracht van patiënten die hem of haar als een ‘spirituele virtuoos’ beschouwen en deze geestelijke verzorger op een desbetreffend (verleidelijk) voetstuk plaatsen. Een professional gaat hier kritisch mee om door de verleiding van tegenoverdracht te weerstaan.
- Een ander voorbeeld is de spanning tussen het eigen waardensysteem en de andersluidende leerstellingen van een levensbeschouwelijk genootschap (Smeets & Morice-Calkhoven 2014).

Dysfunctionele beperking in de onderwijspraktijk

Naast deze functionele beperking van de zelfstandigheid in de beroepspraktijk is er ook een dysfunctionele beperking in de onderwijspraktijk.

Reeds op de universiteit of hogeschool staat de mondigheid van de toekomstige geestelijke verzorgers onder druk. Hier beslissen immers de instellingen en de docenten over mondigheid en wat een student nodig heeft om zelfstandig(er) te worden. Immanuel Kant sprak in dit verband over de pedagogische paradox.

Het gaat om de spanning tussen de beoogde autonomie van de studenten aan de ene kant en hun afhankelijkheid van de docenten aan de andere kant. De toekomstige beroepskrachten moeten leren om in een complexe werkomgeving zelfstandig te functioneren, maar in de opleidingen worden ze soms benaderd als scholieren – en sommigen tonen ook het daarbij passende gedrag in de collegezaal.

Bij zo'n 'scholierenbenadering' hoort de verwachting om hapklare antwoorden en strategieën voorgeschoteld te krijgen, die studenten in de geestelijke verzorging direct kunnen toepassen. Het is verleidelijk voor docenten om op deze verwachting in te gaan. Het gevaar is evenwel dat dit dysfunc-

tionele effecten oplevert, want in de beroepspraktijk schieten op voorhand opgestelde theorieën en aangeleerde technieken vaak tekort. Zij bieden slechts schijnbaar een houvast, omdat een geestelijk verzorger in uiteenlopende situaties telkens anders moet reageren. Bovendien is deze benadering niet te rijmen met de principes van een probleemgestuurd hoger onderwijs.

De genoemde pedagogische paradox is niet op te lossen in de academische vorming tot geestelijk verzorger. Wel zijn er wegen om kritisch om te gaan met deze paradox.

Het onderwijs zou als beginsituatie geen *tabula rasa* aan de kant van de toekomstige professionals moeten veronderstellen. Het kan ervan uitgaan dat deze al gedeeltelijk beschikken over de kennis en kunde van hun latere beroep. Ze brengen, met andere woorden, een bepaalde expertise mee om een oordeel te vellen over

een praktijksituatie die in een case studie wordt beschreven.

Bovendien kunnen zij bij de probleemgestuurde casusbespreking inzichten in het levensbeschouwelijke profiel van patiënten of cliënten hebben, die voor de docent onduidelijk zijn – denk aan spirituele zijpaden of subculturen in de laatmoderne samenleving (Beaudoin 2008, 73-79).

Niet altijd wordt deze voorkennis van studenten op waarde geschat in de opleidingen tot geestelijk verzorger. Hetzelfde geldt voor andere inzichten en voor de initiële vaardigheden die zij al in huis hebben.

Het probleemgestuurd onderwijs is een uitgelezen mogelijkheid om deze reeds aanwe-

***Uitgelezen mogelijkheid om reeds
aanwezige kunde en wetenschap wel
mee te nemen***

zige kunde en wetenschap wel mee te nemen, zodat de voorkennis van de studenten wordt geactiveerd. Ook hun persoonlijkheid en het levensbeschouwelijke profiel zijn belangrijke ijkpunten om mee te werken (Hijweege & Smeets 2010).

Hierbij is echter het gevaar van een louter instrumenteel gebruik te weren. Noch is de doelstelling van een academische vorming volledig identiek aan wat werkgevers verwachten, noch is binnen het hoger onderwijs aandacht voor identiteitsontwikkeling uitsluitend bedoeld om studenten als perfecte beroepskrachten af te leveren.

Aan de andere kant betekent aandacht voor de aanwezige vaardigheden, de persoon en de levensbeschouwing van de toekomstige geestelijke verzorgers, geen navelstaren of een psychologisering van de studie. Beide zijn eenzijdig ▷

en daarom dysfunctioneel voor de vorming. Maar helemaal zonder deze aandacht kunnen studenten niet worden opgeleid tot mondige professionals (Panhofer 2014).

Kennis en kunde in een nieuw evenwicht

Een probleemgestuurde vorming tot geestelijk verzorger veronderstelt dus mondigheid en wil deze tegelijkertijd stimuleren. Ze wil niet slechts theorieën over geestelijke verzorging voorschotelen, maar deze terugkoppelen naar de praktijk. Andersom wil ze haar theorieën ontwikkelen vanuit een reflectie op het concrete werk. Kennisoverdracht dient vervolgens om het reflexieve vermogen en de vaardigheden van de studenten verder te ontplooiën.

Leren wordt een constructief proces, waarin de kennis een rol speelt door de betekenis die ze heeft voor de studenten om hiermee concrete problemen op te lossen (Savery & Duffy 1995). Wetenschappelijke inzichten worden niet overgedragen maar actief toegeëigend. Bij de bespreking van een casus liggen deze wederzijdse koppelingen voor de hand.

Studenten in het hoger onderwijs moeten kennis en empirische methoden kunnen operationaliseren met het oog op de beroepspraktijk. Zodoende leren de toekomstige professionals om in complexe situaties weloverwogen keuzes te maken. Deze gedachte is centraal in de Bologna-verklaring over het creëren van een Europese ruimte voor de academische vorming. Het gaat om de overgang van een exclusief op de inhoud gefocust model naar een competentiegericht onderwijs.

Natuurlijk mag 'de instructieve overdracht

van kennis niet worden uitgespeeld tegen de constructieve toe-eigening van de inhoud' (Brieden 2011, 141). Maar de kennis staat nu duidelijker dan vroeger in functie van de taken die iemand in zijn vak vervult. Het gaat bij het probleemgestuurd onderwijs om een integraal concept dat kennis en kunde verbindt. Dat leidt in de collegezaal tot een denken in termen van groei en ontwikkeling. Kennis en reflectie, het inoefenen van vaardigheden, emoties en ervaringen, empirie en praktijk, de individuele persoon en haar motivatie, wetenschappelijke theorieën en empirische methoden – dit alles wordt verbonden om later goed te kunnen functioneren in de geestelijke verzorging.

Dat lukt door zelfgestuurde en exemplarische leeractiviteiten zoals de case study. Het is een inductieve aanpak die uitgaat van de beroepspraktijk en daar onder gebruikmaking van wetenschappelijke inzichten en methoden op reflecteert (Ganzevoort 2014). De werkelijkheid van het publieke zorgstelsel en de rol van de geestelijke verzorging, maar ook breder het levensbeschouwelijke veld in de laatmoderne samenleving, bieden voldoende materiaal voor het onderwijs. Het kan door studenten via case studies abductief worden ontsloten, dat wil zeggen door concrete problemen, die in het materiaal naar voren komen, te bespreken en naar oplossingen te zoeken.

Centrale kenmerken

Zodoende wordt de case study onderdeel van een probleemgestuurde academische vorming. Barrows (1986), een van de grondleggers van deze onderwijsstheorie, noemt vier centrale kenmerken.

- Ten eerste een structurering van de kennis-overdracht op een manier dat deze toegepast kan worden in een professionele setting zoals in ons geval de geestelijke verzorging.

Hoe meer de wetenschappelijke inzichten zijn gekoppeld aan reële praktijksituaties,

des te beter kunnen studenten deze (later) onthouden en gebruiken.

- Ten tweede staat het bevorderen van het probleemoplossend vermogen van de studenten in dit concept centraal.
- Het derde element is de ontwikkeling van een zelfgestuurd leren.
- Ten slotte gaat het bij het probleemgestuurd onderwijs om het inspelen op de intrinsieke motivatie, de eigen verantwoordelijkheid en de reeds aanwezige kennis en kunde van de studenten. Deze worden in een stimulerende leeromgeving aangezet om met uitdagingen uit de latere beroepspraktijk zelfstandig te leren omgaan.

Nauwe begeleiding

Daarmee is probleemgestuurd onderwijs een op de student gecentreerd onderwijsprogramma. Er is echter altijd een nauwe begeleiding van het leerproces door de docent vereist. Het is zijn of haar verantwoordelijkheid om dit proces door wetenschappelijke reflectie op een hoger niveau te tillen, dus door inzichten die een toegevoegde waarde hebben voor de behandeling van de problemen in een concrete casus.

Op het leerproces zelf wordt gereflecteerd door daarin meta-communicatieve fasen in

te bouwen, waarin de studenten de nieuwe inzichten vastleggen en laten bezinken. Hun probleemoplossende vermogen wordt hierdoor verder verdiept: wat zij aan de hand van één

casus hebben geleerd, kunnen ze vervolgens gebruiken in analoge situaties. Zodoende vullen kennisverga-

ring en empirische analyse van de werkelijkheid elkaar aan.

Denkend in termen van het traditionele hoger onderwijs wordt het didactische paard bij het probleemgestuurd onderwijs dus achter de wagen gespannen (Reis 2011). Het gaat niet om de inhoudelijke input *an sich*, maar om hoe deze bijdraagt aan de benodigde vaardigheden en de identiteit van de toekomstige geestelijk verzorger.

Ook bij de beoordeling is het niet langer verstandig om alleen de kennis van studenten te toetsen (Van der Vleuten & Driessen 2000). Vooral korte casussen met een set vragen zijn een betrouwbare en valide methode om het probleemoplossingsvermogen van studenten te toetsen (Schuwirth 2006). Wat zij op de universiteit of hogeschool exemplarisch leren, maakt dat ze zich later op de werkvloer kunnen handhaven. Naast kennis beschikken ze over de nodige kunde.

Geestelijke verzorging levenslang leren

Dit kunnen we terugkoppelen naar wat we over mondigheid als overkoepelende doelstelling van het probleemgestuurd onderwijs hebben gezegd. Deze doelstelling bracht ons bij de voorkennis, de reeds aanwezige vaardigheden, het levensverhaal en de levensbeschouwing van de



studenten. De competenties om in de geestelijke verzorging te functioneren zijn altijd verbonden met de persoonlijkheid van de professional. Het is kenmerkend voor dit vak dat de attitude van de beroepskracht doorwerkt in zijn of haar contact met cliënten en patiënten.

De beroepspraktijk is zodoende gekleurd door de levensbeschouwing, de ervaringen, het waardensysteem, de voorkeuren en de vaardigheden van de individuele geestelijk verzorger. De beginsituatie van de studenten mag daarom voor het hoger onderwijs geen zwart gat zijn (Klessmann 2014). De opleiding voor deze discipline begint bij wijze van spreken voordat iemand met zijn of haar studie start. De biografie van de studenten levert materiaal aan dat eveneens kan worden gebruikt, bijvoorbeeld wanneer studenten een eigen casus schrijven tijdens een stage.

Pluriformere voorervaringen

Het levensverhaal van studenten is in beweging, juist in de jaren van een academische studie. De levensbeschouwelijke socialisatie, het vrienden-netwerk, de sekse, de vooropleiding, de sociale status van de ouders, de leeftijd – dit alles speelt mee. Het vormt een raamwerk waarin de studenten de wetenschappelijke inzichten al dan niet tot zich laten doordringen, waarin ze de probleemoplossende omgang met de werkelijkheid van hun vak door middel van casusbeschrijvingen leren, en waarin ze de vaardigheden van hun beroep ontplooiën.

Voor de opleidingen is het daarbij een uitdaging, dat de voorervaringen van de studenten tegenwoordig pluriformer zijn dan vroeger. Studenten zijn helemaal niet meer of juist heel sterk geworteld in een levensbeschouwelijk ge-

nootschap of ze brengen al dan niet kennis mee uit een eerder beroep of studie.

Deze pluriformiteit onder de studenten weerspiegelt de pluriformiteit van zingeving en levensbeschouwing in een laatmoderne samenleving (Bernts & Berghuijs 2016). Culturele en religieuze verschillen zijn ook kenmerkend voor de geestelijke verzorging. Een professional moet het eigene goed kennen, maar vooral leren omgaan met het vreemde. Hij of zij moet openstaan voor het een en het ander en daarbij ambiguïteiten volhouden.

Het levensbeschouwelijke veld is in beweging en de gevolgen daarvan zijn ook bij patiënten en cliënten in het publieke zorgstelsel te zien, maar dus eveneens bij de studenten en geestelijk verzorgers zelf. Zij moeten competent zijn om met tegenstrijdigheden en ambivalenties te werken (Gärtner 2014).

Aanpassen en veranderen

Medewerkers moeten daarnaast over de vaardigheid beschikken om met de begrenzingen van het eigen ik te kunnen omgaan. Daarbij gaat het niet slechts om het leren aanvaarden van de grenzen van de eigen discipline, wat in het multidisciplinaire zorgstelsel door een doorverwijzing kan worden ondervangen. Studenten in de geestelijke verzorging moeten ook worden voorbereid op het falen, op interventies zonder enig effect, op spirituele nood en op radicale ervaringen van contrast in de zorg (Bauer & Kirschner 2013). Het probleemgestuurd onderwijs behandelt dus ook casussen met problemen die niet zomaar op te lossen zijn.

Een uitdaging van de opleiding tot geestelijk verzorger is daarom het leren inzien van de

relativiteit van het identiteits- en handelingsconcept, dat iemand in zijn of haar studie heeft ontwikkeld. Studenten zouden in staat moeten worden gesteld om dit concept aan te passen aan steeds weer andere omstandigheden. Juist daarom zijn de door studenten verwachte en door sommige docenten geboden pasklare antwoorden onvoldoende.

Het probleemgestuurd hoger onderwijs aan geestelijk verzorgers biedt hiervoor een alternatief. Het vertrekt vanuit het verleden, dus de biografie, de voorkennis en de al aanwezige vaardigheden van de studenten. Tegelijkertijd strekt de vorming zich uit naar de toekomst. De studenten zullen worden geconfronteerd met de noodzaak van een levenslang leren (Walton 2014). Iemand is als geestelijk verzorger nooit af – en daarop moet hij of zij in de initiële opleiding worden voorbereid.

Geestelijk verzorgers zullen *reflective practitioners* worden en blijven. Met probleemgestuurd onderwijs wordt het bewustzijn gekweekt dat wezenlijk bij een professionele identiteit hoort om te veranderen.

De case study concreet

Hoe kan iemand binnen dit didactische raamwerk in het hoger onderwijs concreet met case studies aan de slag gaan? De methode komt oorspronkelijk uit de medische en therapeutische wereld en werd in de eerste helft van de twintigste eeuw allereerst in de Verenigde Staten van Amerika overgenomen in theologische opleidingen (Schipani 2012).

Het gaat erom de situatie van een patiënt of cliënt schriftelijk te documenteren en in de diepte in te zoomen op verschillende aspecten

die zich daarin voordoen. Deze analyse van het profiel van een cliënt of patiënt wordt vaak gekoppeld aan concrete contacten of gebeurtenissen. Toekomstige professionals leren reflecteren vanuit een of meer van zulke kenmerkende sleutelsituaties, vooral als de partijen daar met een slecht gevoel op terugkijken. Dat zou erop kunnen wijzen dat er iets mis was. Aanleiding dus om de casus en in het bijzonder het optreden van de medewerkers (bij het gebruik van een bestaande casusbeschrijving) of van de studenten in de stage te analyseren en naar oorzaken en de noodzaak van verandering te vragen.

Er zijn verschillende mogelijkheden hoe in het hoger onderwijs een dergelijke casusbeschrijving tot stand komt, welke vragen een collegegroep daarbij stelt en hoe de studenten de problemen in een situatie leren analyseren. Het helpt om daarvoor telkens een vaststaand stramien te gebruiken (Ward 2011; Van Dijk-Groeneboer & Schaap-Jonker 2010). Dit kan een goed vertrekpunt zijn voor de in eerste instantie individuele analyse van een praktijk-situatie uit de stage, om bijvoorbeeld de eigen blinde vlekken niet langer over het hoofd te zien, of later om de lange-termijn-ontwikkeling van de beroepsidentiteit in kaart te brengen.

Een belangrijk aspect is daarbij de pastorale diagnostiek. Deze gaat over het levensbeschouwelijke profiel van de betrokkenen: Welke visies op levensbeschouwing en zingeving blijken uit deze casus? Wat zijn de overtuigingen en veronderstellingen van de betrokkenen? Hoe denken zij bijvoorbeeld over de toekomst, over geluk, spiritualiteit, vergeving, afhankelijkheid of gebed? Hoe zijn deze ideeën te interpreteren en wat zijn criteria daarvoor? Welk licht werpt de



casus op de wetenschappelijke theorievorming, en andersom (Dillen & Gärtner 2015, 196-198)?

Stappenplan

Meestal volgt een collegegroep bij de bespreking van een case study een stappenplan. Dit kan in het hoger onderwijs wel variëren, maar er komen toch een aantal elementen in terug. Zodoende ontstaan *learning communities* tussen docenten en studenten. Bovendien is bij het probleemgestuurd onderwijs het groepsproces zelf een belangrijke leercontext (Moust, Bouhuijs & Schmidt 2012). [

- Allereerst brengt een student een casus in, verbonden met een concrete probleemstelling.
- De medestudenten mogen vervolgens vragen stellen om onduidelijkheden te verhelderen en ze geven een eerste feedback op de situatie.
- De docent brengt gaandeweg de analyse wetenschappelijke inzichten in die een nieuw licht werpen op de inbreng.
- De collegegroep probeert het levensbeschouwelijke profiel van de (beginnende) geestelijk verzorger in kwestie, maar vooral van zijn of haar patiënten en cliënten in kaart te brengen.
- Daarna bespreekt men alternatieve handelingsmogelijkheden.
- De analyse wordt met een evaluatie afgesloten, waarin de betrokken student het laatste woord heeft en zijn of haar individuele leerpunten benoemt.
- Vervolgens kan iemand in de stage naar deze leerpunten toewerken.

Het alternatief voor het schrijven en probleem-

gestuurd analyseren van een eigen case study is om terug te vallen op bestaande casusbeschrijvingen. Dat kan in het hoger onderwijs vooral nuttig zijn als de studenten zelf geen of weinig praktijkervaringen hebben. Ze kunnen bijvoorbeeld terecht op websites, waar professionals dilemma's en ervaringen uit de geestelijke verzorging met elkaar delen. Of de collegegroep neemt een boek met casusbeschrijvingen ter hand en leert door het goede voorbeeld (Gleason 2015; Fitchett & Nolan 2015).

Tot slot

Concluderend blijkt dat de case study nog steeds belangrijk is voor het hoger onderwijs aan geestelijk verzorgers. Niet alleen omdat deze methode een directe aansluiting mogelijk maakt met de lessituatie op het veld en zo theorie en praktijk verbindt. Maar ook omdat deze onderwijsvorm aan de eisen voldoet, die in de laatmoderne samenleving en academie en in een complexe zorgcontext worden gesteld. Redenen genoeg om hiermee, ondanks de verkorting van sommige opleidingen, bezig te blijven in het kader van probleemgestuurd onderwijs. ◁

Literatuur

- Barrows, H.S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Bauer, C., & Kirschner, M. (2013). An Differenzen lernen: Ergebnisse und Perspektiven. In: C. Bauer & I. Weber (red.), *An Differenzen lernen. Tübinger Grundkurse als theologischer Ort* (pp. 101-114). Berlin: Lit.
- Beaudoin, T. (2008). *Witness to dispossession. The vocation of a post-modern theologian*. Maryknoll: Orbis.
- Bernts, T., & Berghuijs, J. (2016). *God in Nederland 1966-2015*. Utrecht: Ten Have.

- Brieden, N. (2011). *Braucht die neue Hochschuldidaktik nicht auch eine andere Theologie? Theologie der Gegenwart*, 54, 140-144.
- Dillen, A., & Gärtner, S. (2015). *Praktische theologie. Verkenningen aan de grens*. Tiel: Lannoo.
- Dijk-Groeneboer, M. van, & Schaap-Jonker, H. (2010). *Hoe schrijf ik een casus?* In: C. Menken-Bekius & H. Schaap-Jonker (red.), *Ervaring leert. De casus als instrument voor theoloog, pastor en geestelijk verzorger* (pp. 41-54). Kampen: Kok.
- Fitchett, G., & Nolan, S. (2015). *Spiritual care in practice. Case studies in healthcare chaplaincy*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Gärtner, S. (2014). 'Vive la différence?' Geestelijke verzorging in een multicultureel zorgstelsel. *Tijdschrift Geestelijke Verzorging*, 17 (73), 40-48.
- Ganzevoort, R. (2014). Hoe leiden we anno 2014 goede theologen op? *Handelingen – Tijdschrift voor praktische theologie en religiewetenschap*, 41 (3), 20-30.
- Gleason, J.J. (2015). *The pastoral caregiver's casebook*. Valley Forge: Judson.
- Hijweege, N., & Smeets, W. (2010). *Verandering van voorkomen: het ambt van de geestelijk verzorger in discussie*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kallenberg, T., Grijspaarde, L. van der, & Braak, A. ter (2014). *Leren (en) doceren in het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Klessmann, M. (2014). Seelsorgeausbildung im Theologiestudium!? *Wege zum Menschen*, 66, 346-360.
- Mittendorff, K. (2014). Leren reflecteren. In: F. Meijers, M. Kuijpers, K. Mittendorff & F. Wijers (red.), *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen* (pp. 37-60). Apeldoorn: Garant.
- Moust, J., Bouhuijs, P., & Schmidt, H. (2012). *Probleemgestuurd leren. Een wegwijzer voor studenten*. Groningen & Houten: Noordhoff.
- Panhofer, J. (2014). Seelsorgeausbildung in der Katholischen Kirche. Eine Skizze. *Wege zum Menschen*, 66, 361-380.
- Reis, O. (2011). Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung – Lehre ‚von hinten‘ denken. In: P. Becker (red.), *Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme* (pp. 108-127). Berlin: Lit.
- Savery, J.R., & Duffy, T.M. (1995). Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35, 31-37.
- Schipani, D.S. (2012). Case study method. In: B.J. Miller-McLemore (red.), *The Wiley-Blackwell companion to practical theology* (pp. 91-101). Chichester et al.: Blackwell.
- Schmidt, H.G., Cohen-Schotanus J., & Arends, L.R. (2009). *Impact of problem-based, active learning on graduation rates for 10 generations of Dutch medical students. Medical Education* 43, 211-218.
- Schmidt, H.G., & Moust, J.H.C. (1998). *Probleemgestuurd onderwijs. Praktijk en theorie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schmidt, H.G., Molen, H.T. van der, Winkel, W.W.R. te, & Wijnen, W.H.F.W. (2009). Constructivist, problem-based, learning does work. A meta-analysis of curricular comparison involving a single medical school. *Educational Psychologist* 44 (4), 227-249.
- Schuwirth, L. (2006). *Toetsen met korte casussen*. In: H. van Berkel & A. Bax (red.), *Toetsen in het hoger onderwijs* (pp. 127-143). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Smeets, W., & Morice-Calkhoven, T. (2014). From ministry towards spiritual competence. Changing perspectives in spiritual care in the Netherlands. *Journal of Empirical Theology*, 27, 103-129.
- Vleuten, C.P.M. van der, & Driessen, E.W. (2000). *Toetsing in probleemgestuurd onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vosman, F. (2013). *Geestelijk verzorger in 2015: naar de bron of naar de bliksem?* In: S. van Erp & H. Goris (red.), *De theologie gevierendeeld. Vier spanningsvelden voor de theologiebeoefening in Nederland* (pp. 119-136). Nijmegen: Valkhof.
- Walton, M. (2014). Met de omstandigheden rekening houden. Differentiëring van geestelijke verzorging. *Handelingen – Tijdschrift voor praktische theologie en religiewetenschap*, 41 (3), 39-48.
- Ward, F. (2011). *Lifelong learning. Theological education and supervision*. London: SCM.
- Stefan (dr.habil. S.) Gärtner is als universitair docent Praktische theologie werkzaam bij Tilburg University.
E s.gartner@uvt.nl