Ontwerpatelier

Intervisie

|  |
| --- |
| Een oriëntatie op intervisie In: Hendriksen. J. (2000). Intervisie bij werkproblemen. Nelissen, Baarn. p.21 – 45 |

|  |  |
| --- | --- |
| **Onderwerpen in dit document** [2.1 Inleiding](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/index.html#_2.1_Inleiding#_2.1_Inleiding) [2.2 Wat is intervisie?](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/index.html#_2.2_Wat_is#_2.2_Wat_is) [2.3 Doelen en functies van intervisie](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/index.html#_2.3_Doelen_en#_2.3_Doelen_en)  [2.4 Leren van elkaars werkproblemen](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/index.html#_2.4_Leren_van#_2.4_Leren_van) [2.5 Intervisie vraagt zelfsturing en structuur](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/index.html#_2.5_Intervisie_vraagt#_2.5_Intervisie_vraagt) [2.6 Het inventariseren van problemen](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/index.html#_2.6_Het_inventariseren#_2.6_Het_inventariseren) | [2.7 Keuze van een gespreksleider en de probleemkeuze](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/index.html#_2.7_Keuze_van#_2.7_Keuze_van) [2.8 Probleemformulering](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/index.html#_2.8_Probleemformulering#_2.8_Probleemformulering) [2.9 Vragen stellen](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/index.html#_2.9_Vragen_stellen#_2.9_Vragen_stellen) [2.10 Gedragsverandering en feedback](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/index.html#_2.10_Gedragsverandering_en#_2.10_Gedragsverandering_en) [2.11 Basismodel voor het intervisiegesprek](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/index.html#_2.11_Basismodel_voor#_2.11_Basismodel_voor) [2.12 Afronding](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/index.html#_2.12_Afronding#_2.12_Afronding) |

|  |
| --- |
| **2.1 Inleiding** *De vergadering is afgelopen. Op de gang kom ik mijn collega tegen. Hij gebaart hevig tegen me en moet direct zijn verhaal kwijt. We lopen pratend in de richting van de koffiekamer. 'Verschrikkelijk', roept hij uit. 'Wat ze me nou toch geleverd hebben! Werk ik een nieuwe training uit, helemaal op maat, we hebben er tweemaal twee uur over gepraat, met de teamleider en met twee deelnemers. Ik schrijf de training uit op papier, krijg een akkoord en stuur een programma op met bijbehorende documentatie. Ik ben de training aan het geven en bij het deel na de pauze zie ik het hele team in de achteruit schieten: hebben ze dat onderwerp een jaar geleden al van een ander gehad... Ik kon wel janken! Woedend was ik... Ik wist niet wat ik doen moest op dat moment.' We praten onder de koffie verder. De gevoelens van mijn collega zijn verward. Ik ken hem als een zorgvuldig en kundig trainer. Hij is geschrokken van die situatie, dat is duidelijk. En kwaad. Hij heeft de neiging al zijn irritatie en boosheid op het team en vooral op de teamleider te projecteren. 'Die stommeling', klinkt het regelmatig. Hij zit ermee. Lucht zijn hart in de koffiepauze. Maar ik moet na tien minuten weg naar een afspraak. Zijn probleem is niet echt doorgepraat. Hoe voorkomt hij dat dit een volgende keer weer gebeurt? Hoe heeft hij het opgelost? Was het incidenteel of overkomt hem dit vaker? Vol vragen stap ik in de auto op weg naar mijn afspraak.* Een herkenbaar probleem? Wij denken van wel. Veel mensen die met andere mensen werken komen zulke problemen tegen. Soms is zo'n probleem heel persoonlijk van aard: ‘Ik weet niet hoe ik moet handelen op zo'n moment'. In andere gevallen heeft het met de organisatie te maken: ‘Hun interne overleg deugt weer eens niet.' Meestal zijn het opmerkingen die in de gang of tijdens de koffie worden geuit. Soms worden ze in de rondvraag van een vergadering aan de orde gesteld zonder dat er dan iets mee wordt gedaan. Toch zijn deze signalen belangrijk. Vaak ligt er de behoefte aan een gesprek of advies achter verborgen; het zijn serieus te nemen opmerkingen buiten het officiële vergadercircuit om. Er is geen mogelijkheid daar eens rustig over te praten. Druk, druk, druk. Hartenkreten... waar een wereld achter schuil gaat. Toch gaat het bij deze knelpunten over kwaliteit en professionaliteit in het werk. De gesignaleerde problemen zijn vaak heel verschillend van aard en tegelijk zeer bepalend voor de sfeer op het werk, de motivatie, maar ook voor de efficiëntie en output van het werk. Neem bijvoorbeeld de persoon van de beginnende leraar. Die wordt vaak als een bange vogel omschreven omdat beginnerangst een belangrijke, negatief werkende kracht van het schoolleven is. Angst voor wanorde, voor het uitdelen van onvoldoendes, ontslag, gebrek aan erkenning, angst voor leerlingen en collega's, enzovoort. Angst blijkt vaak te leiden tot repressief en autoritair gedrag, tot aanpassing aan het systeem. Maar ook de managers in het onderwijs hebben last van onzekerheid en angst. Wanneer men zich echter bewust kan worden van zijn angsten, kunnen ze hanteerbaar worden gemaakt.  Dit voorbeeld is door te trekken binnen en buiten het onderwijs. Overal en altijd zijn er problemen in het werk, iedereen kent ze (maar wil ze niet altijd zien). Werk is nu eenmaal mensenwerk. Problemen met collega's, met chefs, met het teamoverleg, met werkopvattingen en visie, met logge gefuseerde en grote organisaties. In dit boek gaan we op zoek naar wegen om zulke problemen op een nieuwe manier aan te pakken. Met 'nieuw' bedoelen we dan: met resultaat voor de probleeminbrenger en de organisatie waarin deze werkt. Dit boek handelt over de systematische aanpak van werkproblemen, gericht op concrete uitkomsten. Wij noemen dat 'intervisie'. Wat we daar precies onder verstaan volgt hierna.  **2.2 Wat is intervisie?** Over intervisie als methode om werkproblemen systematisch aan te pakken is, zelfs anno 2000, nog maar weinig geschreven. Toch is intervisie in de loop der jaren een bekend begrip geworden. Mensen stellen zich bij het woord 'intervisie' iets voor: elkaar helpen bijvoorbeeld. De weinige bronnen die zich bezighouden met intervisie zijn van verschillende oorsprong. De bekendste relatie is die tussen supervisie en intervisie. In de supervisieliteratuur werd intervisie vooral gezien als een variant op supervisie, bijvoorbeeld vanuit verzet tegen afhankelijkheid in begeleide situaties zoals supervisie (Siegers/Haan, 1983). Deze toonaangevende auteurs stellen als voorwaarde dat deelnemers aan intervisie getraind zijn als supervisor en als supervisant. Intervisie werd door hen uitgewerkt als een oefensituatie voor de supervisoren in opleiding, die dus ervaren beroepsbeoefenaars zijn. Intervisie heeft in de loop der jaren een meer eigenstandige plek veroverd binnen de supervisiewereld, maar is daar nog steeds sterk beïnvloed door de op reflectie gerichte leerdoelstelling. "Intervisie à la supervisie" heeft Zier (1989) dit wel eens genoemd.  Een heel andere bron voor intervisie is te vinden in de sfeer van het naoorlogse Japanse management. Men heeft daar in de jaren vijftig de zogenoemde kwaliteitskringen ontwikkeld (Total Quality Control). Kwaliteitskringen staan voor gestructureerd werkoverleg. Groepjes van gemiddeld tien werknemers komen regelmatig bijeen om knelpunten in het werk te bespreken. Men is ervan overtuigd dat deze kwaliteitskringen leiden tot kostenbesparing, hogere prestaties, minder ziekteverzuim en dergelijke. De motivatie van de deelnemers aan kwaliteitskringen stijgt wanneer de deelname vrijwillig is. De Japanse ontwikkeling hangt samen met de opkomst in de Verenigde Staten van de organisatieontwikkeling en de groepsdynamica, in de jaren zestig en zeventig. Geïnspireerd door de kwaliteitskringen heeft bijvoorbeeld Lewin met zijn krachtenveldanalyse (zie hoofdstuk 5) een goed hanteerbare probleemoplossende methode uitgewerkt. Deze ontwikkelingen zijn vooral gericht op intervisie als instrument om de werkuitvoering te verbeteren.  Een geheel andere wortel voor intervisie is terug te vinden in de wereld van vooral de gezondheidszorg. Daar kent men vanuit de jaren zeventig de methode van de collegiale consultatie. Dit is "een proces van interactie tussen twee professionele werkers, de consultgever die de deskundige is en de consultvrager die hulp inroept bij een actueel probleem" (omschrijving G. Caplan in Hendriksen, 2000). Kort gezegd: de verpleegster adviseert desgevraagd de dokter en omgekeerd. Het idee achter collegiale consultatie is door de auteurs van de DOS-publicatie over intervisie (1997-7) uitgewerkt als een helpend gesprek waarbij men door middel van het stellen van vragen het denken van de probleeminbrenger over zijn probleem wil stimuleren: De auteurs spreken van intervisie "als er sprake is van een contract om niet een vaste groep een aantal collegiale consultatiezittingen te houden, gespreid in de tijd en met oog voor elkaars leerproces gedurende die periode". Collegiale consultatie en intervisie worden in deze brochure vooral uitgewerkt als een gesprekstechniek (bijvoorbeeld doorvragen, probleem verduidelijken).  De achtergronden van intervisie liggen dus niet zo duidelijk. De problemen in de werksituatie echter wel! Dat is vooral ons uitgangspunt geweest bij de uitwerking van intervisie in dit boek. In onze eigen intervisiegroep en bij intervisiesituaties op ons werk stonden immers steeds onze eigen grote en kleine problemen centraal. Geïnspireerd door gedachten uit alle drie de ]stromingen zijn we toch vooral onze eigen zoektocht gaan maken: al werkend verder komen met intervisie op een manier die bij onze groep past. Dat is ook het aardige van intervisie: binnen een aantal afspraken en randvoorwaarden is er veel ruimte om een eigen weg te zoeken. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | |  | | --- | | **Onder intervisie verstaan wij:**   * collegiale ondersteuning met betrekking tot * onderlinge advisering bij werkproblemen * in een leergroep bestaande uit gelijken * die binnen een gezamenlijk vastgestelde structuur * tot inzichten en oplossingen tracht te komen * in een zelfsturen en op reflectie gericht leerproces | |  |

|  |
| --- |
| Aan de hand van voor ons belangrijke kenmerken zijn we tot een omschrijving gekomen van intervisie die we hierna weergeven en vervolgens stap voor stap zullen uitwerken.  **2.3 Doelen en functies van intervisie**  Op basis van de voorafgaande omschrijving van intervisie is de doelstelling vooral terug te vinden in het begrip ‘oplossing'. Professionals helpen elkaar om tot oplossingen (in de zin van nieuwe perspectieven en gedragsverandering) te komen. In een intervisiegroep kan het begrip 'oplossing' overigens verschillende inhouden hebben, omdat een oplossing op verschillende mentale niveaus te bereiken is:  1 Concreet niveau Pratend over een werkprobleem kan blijken dat de oplossing voor de hand ligt. Je ziet zelf je blinde vlek of de intervisiegroep maakt je erop attent. Je hebt nu een kans om bij wijze van spreken de volgende dag de oplossing in praktijk te brengen. Intervisie kan behulpzaam zijn om op dit niveau voor (meer gesloten) resultaten te zorgen die tevens erg bevredigend kunnen zijn. Dit niveau speelt het minst sterk in op gedragsverandering.  2 Adviesniveau Op basis van een analyse van het ingebrachte probleem is het mogelijk om op verschillende wijzen tot advisering te komen. Veel oefeningen en ook een aantal van de door ons beschreven methoden richten zich op een adviesmoment gedurende het gesprek. De probleeminbrenger krijgt vijf of tien adviezen aangereikt en geeft aan met welk advies hij/zij uit de voeten kan en waarom. Dit is een meer open benadering. Uiteindelijk kiest de probleeminbrenger zelf zijn/haar eigen oplossing en strategie. Zo kun je uit drie adviezen zelf je eigen oplossing samenstellen en nieuw handelen bij jezelf bevorderen.  3 Reflectieniveau Een meer gevorderde groep of een groep met een specifieke professionele achtergrond kan meer reflectief gaan werken.   *Onder reflectie verstaan we terugkijken, bespiegelend overdenken en zoeken naar betekenissen, met als doel het vergroten van iemands inzicht, hetgeen kan leiden tot gedragsverandering* (vergelijk Regouin, 1993).  Zo'n groep sluit niet af met concrete adviezen, maar laat bewust 'open eindjes' voor de inbrenger van het probleem én voor de overige deelnemers. Er wordt stof tot overdenking geboden om tot nieuwe inzichten te komen. Dit geeft op den duur gedragsverandering op het niveau van attituden, normen en waarden. Naast de hiervoor genoemde kerndoelstelling worden nog andere doelstellingen genoemd (zie Fonderie-Tierie in Fonderie-Tierie/Hendriksen, 1998) die vooral te maken hebben met het vergroten van de eigen deskundigheid en professionaliteit, zoals:   het problematiseren, analyseren en verhelderen van het professionele handelen   het optimaliseren van de kwaliteit van het persoonlijk beroepsmatig functioneren.  Deze zijn nog aan te vullen met subdoelstellingen in termen van bereikte resultaten zoals wij ze zelf tegengekomen zijn:   onderlinge uitwisseling en steun - gemotiveerder werken - eigen vaardigheden vergroten   oplossingsalternatieven zien en keuzes maken - leren zelfsturend te werken   leren luisteren, accepteren, invoelen van de ander - leren werken met nieuwe methoden.  Interessant in dit verband is het onderzoek van Van Agten c.s. (1998) naar leereffecten op het gebied van communicatieve vaardigheden onder onderwijsmanagers die deelgenomen hebben aan intervisiegroepen. De managers geven als belangrijkste leereffecten aan dat ze met name vaardigheden ontwikkeld hebben op het gebied van: doorvragen, vragen naar gedachten, gevoelens en beleving, het stellen van de reflectievraag, het uitstellen van de oplossing en het herdefiniëren van het oorspronkelijke probleem. Jammer genoeg is er naar ons weten verder geen onderzoek gedaan naar intervisieresultaten.  Verschillen in doelstellingen hebben ook te maken met de verschillende functies die een intervisiegroep kan vervullen:  **De intervisiegroep als plek voor uitwisseling en bijpraten** Behalve dat dit nodig is als start van een bijeenkomst ('even op verhaal komen') heeft dit de sociale functie van 'erbij horen'. Mensen hebben behoefte aan een kleine en veilige groep, want dat geeft overzicht en affectieve ruimte.  **De intervisiegroep als ´steungroep´** In de intervisiegroep is er aandacht voor jouw verhaal, je eigen boosheid, wrok, agressie en irritaties. In de vertrouwdheid van de kleine groep kan dit een plaats krijgen en nieuwe energie geven.  **De intervisiegroep als ‘coach'** In de intervisiegroep wordt gewerkt aan bruikbare oplossingen en adviezen en wordt er gereflecteerd. Dit verhoogt ieders kwaliteit en professionaliteit, mede op basis van de zelfsturing van de groep. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | |  | | --- | | **Intervisieregel 3** Vóór met intervisie te starten, moeten de onderlinge verwachtingen en doelstellingen van de deelnemers verhelderd worden. | |  |

|  |
| --- |
| **2.4 Leren van elkaars werkproblemen**  De onderlinge advisering over werkproblemen vindt volgens onze omschrijving van intervisie plaats in groepen gelijken. We bedoelen met ‘gelijken' dat er groepjes (al of niet collega's, maar liefst wel met vergelijkbare werkproblemen of achtergrond) bijeenkomen zonder dat er sprake is van een aparte, buiten en boven de groep staande, begeleider/ster. Dat wil niet zeggen dat er geen sprake is van leiderschap. Integendeel, de intervisiegroep wijst zelf, waar nodig, iemand aan die vooral verantwoordelijk is voor het procedurele verloop van de bijeenkomst. Wezenlijk is in zo'n groep dat het leiderschap wisselt. Daardoor krijgt iedereen ervaring in het leiden van een groep en tegelijkertijd ruim de kans eigen werkproblemen in te brengen. De intervisiegroep pakt zelf haar zaakjes aan, is zelf verantwoordelijk voor werkwijze, afspraken, sfeer en dergelijke. De groep is met andere woorden verantwoordelijk voor het eigen leerproces en maakt gebruik van het ‘eigen leiderschap' (Cohn, 1983; zie hoofdstuk 3). Deze zelfsturende vorm van leren maakt dat een groep leert te koersen op eigen kracht. Daarmee sluit intervisie volgens onze mening sterk aan op het ervaringsleren. Immers, de ingebrachte problemen zijn heel actueel ervaren praktijkvoorvallen waar mensen uit willen komen. De Amerikaanse leerpsycholoog David Kolb (1975) heeft een geïntegreerd leerproces beschreven, dat zich kort samengevat als volgt cyclisch ontwikkelt:   1. hier-en-nu ervaring 2. het verzamelen van feiten en waarnemingen over die ervaringen 3. het analyseren van die feiten en waarnemingen en het op grond daarvan trekken van conclusies 4. gedragsverandering en keuze van nieuwe ervaringen.     **Figuur 1** *De leercyclus volgens Kolb*  Deze leercyclus is van belang voor het intervisieproces omdat bij intervisie vanuit een geformuleerd probleem (fase 1, de ervaring) overgegaan wordt op een analyse van het probleem (dat wil zeggen het verzamelen van gegevens; fase 2).  Het bewust worden van het probleem in al zijn facetten (fase 3) zorgt ervoor dat er een aantal keuzemogelijkheden ontstaat (fase 4). Zie het hierna volgende schema. |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | |  |  | | --- | --- | | **Leercyclus** | **Intervisiecyclus** | | 1. de hier-en-nu ervaring | formuleren van een probleem | | 2. verzamelen van feiten en waarnemingen | analyse van het probleem | | 3. analyse van conclusies | bewustwording probleemelementen verzameling adviezen en inzichten | | 4. verandering van gedrag | gedragsverandering; actieplan ontwikkelen | | 5. keuze van nieuwe ervaringen | gedragsverandering realiseren | |  |

|  |
| --- |
| Deze uitwerking is afkomstig uit de theorieontwikkeling rond het ervaringsleren en sluit wonderwel aan bij de te volgen fasen in het intervisiegesprek. Uitgangspunt daarbij is dat er steeds gestart wordt vanuit een actueel, concreet ervaren probleem. Recente modellen als die van Korthagen (Korthagen in Fonderie-Tierie/Hendriksen, 1998) verwoorden deze cyclus in vergelijkbare termen. Korthagen spreekt van een spiraalmodel voor reflectie. Hij laat de fasen doorlopen van handelen en uitproberen, terugblikken op het handelen, bewustwording (eventueel formulering) van essentiële aspecten en het ontwikkelen van alternatieven voor de aanpak van het probleem. Dit spiraalmodel is daarmee zeer vergelijkbaar met de voorafgaande cyclus.  Korthagen noemt zijn model "*het ideale reflectieproces*”, met name omdat de cyclus steeds weer (spiraalsgewijs) doorlopen wordt: Wat leverde de keuze op ten aanzien van de oplossing van het probleem en de noodzakelijke gedragsverandering? Welke bewustwording betekent dit voor je? Enzovoort.  Ook Peter Honey en Alan Mumford (1999) werken een op Kolb geïnspireerde cyclus uit die veel verwantschap vertoont met de cyclus van Kolb, namelijk: *actie is ervaring, het zien van resultaten, nadenken over ervaringen en planning van de volgende actie*. Zij onderstrepen nog eens de praktische bruikbaarheid van de leercyclus met ondersteuning van een vernieuwde leerstijlentest.  Kolb stelt samenvattend, dat leren een proces is, dat cyclisch verloopt en door iedere lerende doorlopen wordt. Waar de deelnemers in verschillen is de plek waarop ze bij voorkeur instappen in dat proces. Wanneer iemands leerstijl is om te leren vanuit het bezinnen, stapt hij/zij op een ander punt de leercyclus binnen dan degene die wil denken, beslissen of doen (Rijkers, 1999, De Koning, 1998). Waar je ook instapt, je doorloopt altijd de daaropvolgende fasen in de leercyclus tot de cirkel weer rond is.  Het hiervoor wel zeer beknopt weergegeven cyclische leermodel van Kolb willen wij hierna nog wat uitgebreider toelichten om het verschil tussen de elkaar opvolgende fasen in het leerproces en de daarmee samenhangende leerstijlen helder te krijgen. Hij beschrijft dat de stappen uit de leercyclus samenhangen met de specifieke leergerichtheid van de lerende en benoemt deze leergerichtheid als volgt:  CONCREET ERVAREN Het concreet leren als gevolg van het opdoen van directe ervaringen in het hier-en-nu, waarbij het ervaren, de intuïtie en het gevoel aan bod komen.  REFLECTIEF OBSERVEREN Het reflectief leren als gevolg van waarnemen van en reflectie op directe ervaringen. Het gaat hierbij om kijken, nadenken en luisteren.  ABSTRACT CONCEPTUALISEREN Het abstract leren als gevolg van de vertaling van observaties en reflecties in nieuwe theorieën, modellen of benaderingen. Hierbij gaat het om denken en bedenken.  ACTIEF EXPERIMENTEREN Het actief leren als gevolg van het in de praktijk uitproberen van nieuwe begrippen. Actie, activiteiten en doen staan hier centraal.  Vanuit je eigen specifieke leerstijl ben je geneigd op een (van anderen verschillend) punt in de leercyclus in te stappen. Iemands individuele leerstijl ligt altijd op een nader vast te stellen punt tussen twee leerkenmerken. Kolb heeft hiervoor een eenvoudige test ontwikkeld. Voor deze specifieke leerstijlen worden de volgende omschrijvingen gebruikt:  **Bezinners** Zij leggen de nadruk op concrete ervaring (reflectieaanpak).  **Denkers** Zij leggen de nadruk op vorming van begrippen en waarnemen (zelfstudie).  **Beslissers** Zij leggen de nadruk op vorming van begrippen en op experimenteren (instructie).  **Doeners** Zij leggen de nadruk op concrete ervaringen en experimenten (oefenen).    **Figuur 2** *Leerstijlen volgens Kolb*  *Bezinners* bijvoorbeeld combineren in hun stijl de concrete ervaring en het reflectief observeren. Ze zijn vooral gericht op een interactief leeraanbod, zoals gesprekken en brainstormen (de reflectieaanpak). *Denkers* combineren reflectief observeren en abstract conceptualiseren. Ze houden van colleges en demonstraties (vooral gericht op zelfstudie). De *beslissers* vervolgens combineren het abstract conceptualiseren en het actief experimenteren. Zij leren het liefst via problem-solving, experimenten en toepassingsopdrachten (instructie). De *doeners* ten slotte combineren actief experimenteren en het opdoen van concrete ervaringen. Zij houden van het uitvoeren van opdrachten en van praktijkervaring (oefenen).  De vier leerstijlen kunnen bij intervisie evenwichtig aan bod komen. Er is ruimte en structuur, er is gesprek, reflectie maar ook experiment en concrete ervaring. Doeners en beslissers (oplossers, adviseurs) komen aan bod, naast bezinners en denkers die meer op reflectie en methodisch werken gericht zullen zijn.  Het is uiterst nuttig om in een intervisiegroep zicht te hebben op hoe ieder leert, want verwachtingen ten aanzien van de resultaten zijn daaraan gekoppeld. Hiertoe kan de zogenoemde Kolb-test gemaakt worden, die ongeveer tien minuten in beslag neemt (zie De Koning, 1999, ook op cd-rom). Het kan een interessante oefening zijn voor een beginnende intervisiegroep. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | |  | | --- | | **Intervisieregel 4** De werkwijze en resultaten van intervisie hangen samen met de verschillende stijlen van leren van de deelnemers. | |  |

|  |
| --- |
| **2.5 Intervisie vraagt** **zelfsturing en structuur** De mate waarin deelnemers behoefte hebben aan structuur tijdens een intervisiebijeenkomst is verschillend. Ze wordt bijvoorbeeld bepaald door de mate waarin de groep zelfsturend kan werken, het type werkprobleem, de ervaring met intervisie, de leerstijlen, de vertrouwdheid met elkaar en het bereid zijn zichzelf bespreekbaar te stellen. Afhankelijk van de beginsituatie van de intervisiegroep kun je overgaan tot een meer of een minder gestructureerde aanpak van de intervisie. De volgende hoofdstukken laten een groot aantal mogelijkheden daartoe zien. Bij intervisie kun je steeds spreken van een basisstructuur: altijd is er sprake van het formuleren van een probleem, steeds volgt daarop in een of andere vorm het oriënteren op en analyseren van het probleem en de bewustwording van wat er feitelijk speelt. De intervisiebijeenkomst wordt altijd afgesloten met het formuleren van een aantal mogelijke oplossingen, adviezen of inzichten. Deze basisstructuur, die we met name in paragraaf 2.10 verder uitwerken, maakt dat intervisie taakgericht van aard is. We bedoelen daarmee dat op procesmatige wijze bepaalde doelen worden nagestreefd. In de volgende hoofdstukken geven wij bij de verschillende intervisiemethoden steeds in een overzichtje aan welke doelen het betreffende model kenmerken en met welke stappen deze te bereiken zijn. Ook andere structuurbepalende elementen zoals tijd, ruimte, aantal deelnemers, leermiddelen en dergelijke worden aangegeven. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | |  | | --- | | **Intervisieregel 5** Maak duidelijke afspraken met elkaar voor je met intervisie begint, bijvoorbeeld over aanwezigheid. Bij intervisie binnen een organisatie is het aan te bevelen om met een contract te werken. | |  |

|  |
| --- |
| Intervisie is erbij gebaat dat de deelnemers van tevoren goede afspraken maken. Doelen, middelen, voorwaarden en dergelijke blijven dan voor iedereen zo helder mogelijk, maar ook de aanwezigheidsverplichting is op deze wijze beter geregeld. Wanneer intervisie binnen de organisatie plaatsvindt, kan er bijvoorbeeld een contract opgesteld worden dat voor beide partijen rechten en plichten verwoordt. Een voorbeeldcontract is opgenomen in bijlage 2.  Een heikel punt is de *grootte van de groep*. Twee is te weinig (want dat is geen groep) en twintig is te veel. Wij vinden dat de ideale groep tussen de zes en acht leden telt, maar het mag er eentje meer (of minder) zijn. Ook al heb je een opkomstverplichting, er is er altijd wel een ziek of er staat er een in de file. Dan heb je toch een behoorlijk aantal mensen om in een levendige interactie mee verder te gaan. Er is dan voldoende dynamiek, afwisseling en overzicht (erbij horen!). Groter kan ook maar gaat in onze ervaring ten koste van de leerintensiteit, het tempo, de vertrouwdheid en de persoonlijke leeropbrengst. Maar met bepaalde werkvormen, bijvoorbeeld een vissenkom of het onderverdelen in subgroepen (duo's, trio's), is ook intervisie in grotere groepen mogelijk.  Een ander heikel punt is de *hiërarchie* in de groep. In de omschrijving van intervisie wordt niet voor niets het woord ‘collegiaal' gebruikt: het is van en voor collega's. Wanneer een chef of baas in de groep komt, gaan er heel andere dingen spelen dan bedoeld. Deelnemers worden minder open, denken aan hun carrière, vallen de baas juist aan of gaan het conflict uit de weg, en laten zeker het achterste van hun tong niet zien. Met een meerdere erbij is er eerder sprake van werkbegeleiding of coaching. Beter is het wanneer de managementlaag tezamen een intervisiegroep vormt.  *Zelfsturing* van een groep betekent: afspraken maken. Wanneer mensen zich niet aan afspraken houden, sterft de intervisiegroep een schone en snelle dood. Samenvattend geven wij een aantal aandachtspunten als checklist weer.  **Checklist** Voorbereiding op intervisie   1. Intervisiebijeenkomsten zijn niet vrijblijvend. Er bestaat een harde opkomstverplichting. 2. Sluit gezamenlijk een 'contract' af. Daarnaast kan er ook een contract afgesloten worden met de organisatie die intervisie faciliteert. 3. Regel de facilitering van je instelling (als dat een optie is): uren, geld, reiskosten. 4. Let op gelijkwaardigheid en collegialiteit in de groep. 5. Veiligheid en vertrouwen zijn de basis voor een intervisie groep. Laat niets naar buiten komen in de koffiekamer of het roddelcircuit. 6. Maak een afspraak wie de eerste bijeenkomst leidt, hoe lang deze duurt, wie voorbereidt en welk huiswerk je moet doen. En of er een verslag gemaakt wordt. 7. Formeer een groep van zes tot acht mensen. 8. Maak vooraf een goede planning, bijvoorbeeld gedurende een jaar eenmaal per drie weken. 9. Spreek ook een tussenevaluatie en een einddatum plus eindevaluatie af. Bepaal bijvoorbeeld na een jaar of je gezamenlijk verder wilt en op welke wijze. 10. Zoek een ruimte die rustig gelegen is, een prettige sfeer heeft en waar je niet gestoord kunt worden. 11. Intervisie doe je voor jezelf. Je eigen kwaliteit en professionalisering zijn ermee gediend. Toon je enthousiasme en je inzet. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | |  | | --- | | **Intervisieregel 6** Nooit met je baas in de intervisiegroep! Bouw geen hiërarchie in, want dat versluiert het bereiken van de doelstellingen van intervisie. | |  |

|  |
| --- |
| **2.6 Het inventariseren van problemen** Om een gelijke startsituatie in de beginnende of nog niet zo veilige groep te bereiken, is het het beste wanneer ieder groepslid een probleem inbrengt. Alle groepsleden hebben dan eenzelfde startsituatie. Het verzamelen van de problemen kan op verschillende manieren worden aangepakt:   * het formuleren van het werkprobleem aan het begin van de bijeenkomst, bijvoorbeeld door een korte stilte in te lassen * thuis laten nadenken over het probleem; eventueel schriftelijk vastleggen en inbrengen * verschillende problemen op een flap laten zetten; de groepsleden kunnen dan aankruisen met welk probleem ze aan de slag willen * het kiezen van een methode of oefening die zich bezighoudt met het inventariseren van een probleem.   Formuleer een probleem kort en helder (bijvoorbeeld in niet meer dan vijf zinnen). Actueel levende, nog niet opgeloste problemen verdienen de voorkeur boven problemen die al opgelost zijn of zich overleefd hebben. Wanneer de groep ervaring heeft in het inventariseren van problemen kun je eventueel vooraf bepalen welke probleemstelling dé volgende keer aan bod komt. Dat heeft als voordeel dat er onmiddellijk aangesloten kan worden op in de groep levende thema's. Als de groep ruim de tijd heeft, bijvoorbeeld drie uur, kun je na de pauze nog een probleem aan de orde stellen of twee problemen kort behandelen. Ook al wordt slechts de probleemstelling van één groepslid verder uitgewerkt, ieder heeft ingebracht wat hem/haar bezighoudt. Even aandacht voor elkaars werkvragen kan ruimte geven in de groep. Als de groep wat langer bijeen is, groeit ook het vermogen om elkaar tussendoor te steunen of te consulteren. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | |  | | --- | | **Intervisieregel 7** Besteed ruim tijd aan het inventariseren van werkproblemen en de juiste keuze van het te bespreken probleem. | |  |

|  |
| --- |
| **2.7 Keuze van een gespreksleider en de probleemkeuze****\*** (\* De paragrafen 2.7 tot en met 2.10 zijn gedeeltelijk ontleend aan een tekst van Ineke Hamstra)  Deze twee keuzen hangen nauw samen. Iemand kan namelijk niet tegelijk probleeminbrenger en gespreksleider/ster zijn. Dus óf de gespreksleider/ster brengt geen probleem in óf doet dat wel en wisselt met een ander van rol wanneer zijn/haar probleem wordt gekozen. De gespreksleider/ster geeft de groepsleden rustig de kans om hun keuze te bepalen. Criteria voor de keuze van een probleem kunnen zijn:   * urgentie in tijd (iemand moet de volgende dag aan de slag met de adviezen) * urgentie in emotionaliteit (de zaak zit iemand erg hoog) * herkenbaarheid in de groep (dat is een interessant probleem voor ons allemaal).   Daarnaast speelt mee dat een probleem actueel moet zijn, dat het een probleem is van de inbrenger zelf en dat de inbrenger bereid moet zijn te leren van zijn/haar probleem. Een negatief criterium is de invloed van de inbrenger: degene die het beste zijn/haar probleem verkoopt kan vaker als probleemin­brenger gekozen worden. Een eenvoudige afspraak is dan dat niemand twee keer achtereen aan de beurt komt. Wijs direct in het begin de groepsleden erop dat, wanneer ze hun probleem inbren­gen, ze dit zo doen dat merkbaar is of ze verlegen zitten om ad­viezen. In een groep die al langer werkt met intervisie kan het voorkomen dat groepsleden die al een probleem hebben inge­bracht een volgende keer automatisch kiezen voor een probleem van een groepslid dat nog niet aan bod is gekomen. Dat is geen wet. Urgentie en emotionaliteit kunnen inhouden dat er toch een uitzondering gemaakt wordt en dat iemand kort na elkaar twee keer aan de beurt komt. Bij de keuze van een probleem zegt ieder kort wat zijn/haar keuze is en waarom; de keus moet een bewuste zijn. De gesprekslei­der/ster kan hierbij behulpzaam zijn. Over het algemeen verloopt het kiezen van een probleem vrij snel in verband met de tijd. Het uitdiepen van het probleem - het zoeken van het werkelijke probleem achter het in eerste instantie geformuleerde probleem - volgt dan in de volgende fasen. Natuurlijk kan een groep bij wijze van oefening zo nodig langere tijd stilstaan bij een goede probleemformulering. Dat moet echter geen doelstelling op zichzelf worden, gezien de bedoelingen van intervisie.  In beginnende groepen komt het nogal eens voor dat groepsleden geen probleem kunnen (willen? durven?) inbrengen of geen keuze kunnen maken. De gespreksleader/ster kan daaroverheen stappen, omdat enkele keren werken met intervisie deze aanvangsreserves vaak doen wegebben. De groep moet er echter wel op letten dat dit geen ingeslepen gewoonte wordt.  Aan de gespreksleider/ster worden de volgende eisen gesteld:   bewaken van de procedures en afspraken   bewaken van tijd   zorgdragen voor een gelijkwaardige inbreng van iedereen   leiden en (waar nodig) samenvatten van de gesprekken.  Dit zijn minimale eisen omdat een zelfsturende groep niet op haar gespreksleader moet gaan steunen, maar zelf, ieder lid, een verantwoordelijkheid heeft in de gang van zaken gedurende de bijeenkomst. In een soepel draaiende groep kan de gespreksleider in toenemende mate ook deelnemer zijn.  **2.8 Probleemformulering** Wanneer een probleem gekozen is, is het zaak een en ander nog eens helder en duidelijk, liefst in de ikvorm, te beschrijven. Dit is vaak gemakkelijker gezegd dan gedaan; het kan namelijk om een probleem gaan waarbij veel emoties meespelen. De probleeminbrenger/ster kan hierbij echter geholpen worden door de deelnemers die bijvoorbeeld gerichte vragen stellen (afhankelijk van de gekozen methode). Het is het prettigst wanneer een probleeminbrenger spontaan zijn/haar verhaal vertelt, los van allerlei inperkingen. Naast het mondeling inbrengen van een probleem zijn ook andere vormgevingen mogelijk. Denk aan het uitspelen van een probleemsituatie en aan het maken van een geluids- of zelfs video-opname. Je kunt dan aan de intervisieleden vragen op bepaalde zaken te letten, of je schrijft een profiel van jezelf (zie hoofdstuk 6). De gespreksleider/ster kan, indien nodig, de probleeminbrenger helpen met het helder formuleren van het probleem. De inbrenger moet echter zelf kiezen voor zijn eigen formulering en uiteindelijk het gevoel hebben: dat is nu exact mijn vraag aan jullie. Een vraag zo bewust en duidelijk stellen en erover vertellen maakt dat je die vraag ook voor een stukje loslaat, er een beetje afstand van neemt en ook letterlijk met anderen gaat delen, zodat je er niet meer zo alleen mee zit.  Soms is het vinden van de juiste vraagstelling die de kern van het probleem raakt zó moeilijk, dat je de bijeenkomst kunt gebruiken om met behulp van de groepsleden je probleemstelling duidelijk te gaan zien. Het helder leren formuleren van het probleem heeft dan al waarde als zodanig. Met name Collegiale consultatie en intervisie (DOZ-werkgroep, 1997-7) gaat in op het doorvragen op het geformuleerde probleem: Door middel van het stellen van effectieve vragen breng je bij de inbrenger een denkproces op gang waardoor hij/zij meer zicht krijgt op zijn/haar werkelijke problematiek. Het gaat bij deze vorm van doorvragen niet zozeer om advisering bij werkproblemen als wel om het zuiver krijgen van probleemformuleringen. Dat is een sterk taalkundige, directieve en cognitieve activiteit. Het doorvragen op de door de probleeminbrenger gebruikte taal gaat volgens de DOZ-werkgroep als volgt:   Vraag door op niet-gespecificeerde woorden of zinsdelen, zoals ‘er', ‘het', ‘men', ‘situatie', ‘gevoel', ‘niet gelukkig', ‘soms', ‘hier en daar'.   Vraag door op generalisaties, zoals ‘altijd', ‘nooit', ‘iemand', ‘de studenten', ‘de groep'.   Vraag naar weggelaten woorden of zinsdelen. Bijvoorbeeld: ‘Ik moet wel.' Van wie? Waarom?   Vraag naar de betekenis van vervormingen. Bijvoorbeeld bij onlogische opmerkingen of beeldspraak.   Vraag door op vage, of overtollige bijwoorden en werkwoorden, zoals ‘natuurlijk', ‘misschien', ‘zou kunnen', ‘dat voel ik zo'.  Heel bijzonder is het om bij intervisie te ontdekken dat een in de eerste ronde geformuleerd probleem na de analyseronde in veel gevallen een scherper omschreven, meer persoonsgerichte formulering oplevert. Soms is er zelfs sprake van een geheel andere probleemstelling! Alsof men wel voelde waar de schoen wrong, maar het nog niet volledig onder woorden kon brengen. Alsof de bron van alle kwaad eerst elders lag (die collega, die baas, dat bedrijf, de regelgevang) maar in tweede instantie toch een formulering te zien geeft die dichter bij het aandeel komt te liggen dat de inbrenger zelf heeft in het probleem. Het probleem achter het probleem. Het tweede verhaal, heeft Zier (1985) dat eens genoemd. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | |  | | --- | | **Intervisieregel 8** Besteed veel aandacht aan het nauwkeurig en bondig formuleren van de probleemstelling. Herformuleer het probleem na de analyse. | |  |

|  |
| --- |
| **2.9 Vragen** **stellen** Mensen zijn dikwijls niet gewend zich eerst een beeld te vormen van een situatie door objectieve vragen te stellen. Men is vaak snel geneigd een oplossing aan te bieden, te interpreteren, normen en waarden op te leggen, stempels te drukken of alleen in je eigen straatje te denken. Wat helpen kan om deze vooroordelen los te laten en helemaal open te kunnen luisteren en advies te geven, is om een zogenoemd *associatiemoment* in te bouwen (zie ook hoofdstuk 7, over de Balint-methode). Hiermee bedoelen wij dat de gespreksleider iedere deelnemer even de tijd geeft om spontane associaties op te schrijven. Later kan dan eventueel getoetst worden of deze beelden ook klopten voor de probleeminbrenger. Vervolgens mogen de groepsleden vragen stellen ter verduidelijking van het probleem, met het doel zichzelf helderheid te verschaffen: ‘hoe zit het nu eigenlijk precies in elkaar?' Hierbij gaat het in de eerste plaats om de *feitelijke* gang van zaken en niet om verklaringen over wat zich allemaal afspeelde. Wel van belang zijn vragen naar het concrete gedrag van de probleeminbrenger, zijn/haar doeleinden en intenties en vragen naar zijn/haar mening over de eigen gevoelens en gedragingen. Deze punten worden bij het inbrengen van het probleem dikwijls weggelaten.  Er kunnen verschillende soorten vragen worden gesteld:   * *Open vragen*, bijvoorbeeld: 'Kun je iets vertellen van de achtergronden van die collega?' * *Gesloten vragen*, bijvoorbeeld: 'Heb je ooit een gesprek met die vrouw gehad?' Hierop zijn in principe maar twee antwoorden mogelijk: ja of nee. Deze vragen geven weinig informatie en zijn vaak een rem in het gesprek. * *Multiple choice* vragen, bijvoorbeeld: 'Heb je het idee dat die vrouw je na dat voorval anders benadert of denk je dat jij anders met haar omgaat, of is het beide?' Beter is het om alleen open of gesloten vragen te stellen in plaats van drie vragen tegelijkertijd. * *Suggestieve vragen*, bijvoorbeeld: 'Het was zeker wel moeilijk hè?' Deze vragen dienen te worden vermeden, omdat ze het denken over de eigen situatie blokkeren. Er kan gevraagd worden: 'Vond je het moeilijk?' of: 'Kun je me vertellen hoe moeilijk je het vond?'   Op het eerste gezicht lijken alleen open vragen geschikt te zijn. Dat wordt in de literatuur ook vaak aangegeven. Het is echter onze ervaring bij dit soort gesprekken dat er een zinvoller onderscheid gemaakt kan worden in vragen die blokkerend werken op de probleeminbrenger en vragen die ruimte geven voor een antwoord. In de praktijk van het gesprek kun je je namelijk niet bij iedere vraag afvragen of je vraag suggestief was dan wel gesloten of multiple choice. Wel kun je makkelijk afchecken of een vraag blokkeert. Dat geldt ook voor het hierna volgende, al zijn we de eersten die zullen erkennen dat de verschillende criteria voor het vragen stellen nuttige checkpunten kunnen zijn. Vragen kunnen ook op verschillende niveaus worden gesteld:   * Op cognitief, verstandelijk niveau, het zich herinneren van feiten: 'Hoe zat het in elkaar, wat gebeurde er precies?' * Op procedureel niveau: 'Wat moest eerst, wat mocht wel, tot hoe lang gingen jullie door?' * Op interactieniveau: 'Hoe keken mensen, hoe spraken ze, hoe reageerde jij of die ander? * Op gevoelsniveau: 'Wat beleefde je, hoe voelde je je daarbij, was je boos?' * Op handelingsniveau: 'Wat deed je op dat moment precies?' |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | |  | | --- | | **Intervisieregel 9** Stel veel vragen bij intervisie; vraag door! Maar interpreteer, oordeel of suggereer niet; dat blokkeert de probleeminbrenger. | |  |

|  |
| --- |
| Vooral vragen naar: 'wat', 'wie', 'wiens', 'welk', 'waar', 'wanneer' en 'waartoe' geven vaak duidelijkheid. Wees zuinig met hoe-vragen en vermijd waaromvragen omdat deze tot verklaringen leiden. Vragen naar concretiseringen en voorbeelden kunnen verhelde­rend werken. Schenk aandacht aan je spontane waarnemingen van-verbale signalen (stemvolume, toon, gebaren, gevoel, emoties, houding, enzovoort). Als zulke signalen je meer opvallen dan de inhoud van het gesprokene, doe je er goed aan om die signalen aandacht te geven. Een bijzondere categorie non-verbale signalen zijn signalen die voor de luisteraar/kijker niet te rijmen zijn met de woorden die gezegd worden. Let op jezelf als je ophoudt met luisteren en in plaats daarvan gaat denken over de ander, want dan ben je het contact verloren. Je vraagstelling kan dan gericht zijn op je gedachten over de probleeminbrenger en niet op wat hij/zij werkelijk heeft gezegd. Is de groep groot, dan kun je afspreken dat ieder bijvoorbeeld maximaal twee vragen mag stellen. Je kunt de vragen ook eerst laten noteren en op de rij af laten stellen. Ook is het goed mensen aan te moedigen even te wachten met het stellen van hun vraag totdat de vraag en het antwoord die aan hun vraag voorafgingen, goed op hen zijn ingewerkt. De probleeminbrenger kan te allen tijde weigeren een vraag te beantwoorden. Dat is een onvervreemdbaar recht, dat gerespecteerd dient te worden.  **2****.10 Gedragsverandering en feedback** Intervisie is gericht op gedragsverandering (van de persoon in diens probleemsituatie op het werk). Gedragsverandering is uiteraard een moeilijk te meten zaak. Voor het meten van gedragsverandering zit een intervisiegroep ook niet bij elkaar. Waar het vooral om gaat is dat er een ‘vrijplaats' is waar je je verhaal kwijt kunt. Dat is vaak al een hele opluchting. Door het gesprek over het probleem kun je tegelijk uitzoeken wat je goed en minder goed hebt gedaan, hoe het zit met bijvoorbeeld weerstanden in jezelf en buiten jezelf. Door het grote aantal oplossingen, adviezen en inzichten dat je krijgt aangereikt, leer je alternatieve gedrags- en handelingsmogelijkheden ontdekken. Vooral betekent het bespreken van het probleem in de intervisiegroep dat je je gesteund voelt om een hobbel te nemen. Elke intervisiegroep doet er goed aan om - formeel of op informele wijze - de ervaringen met de adviezen (in de zin van gedragsverandering) terug te koppelen bij de volgende bijeenkomst. Het is onze ervaring dat dit vaak heel spontaan, ongestructureerd gebeurt. Wij deden dat zelf door het eerste halfuur te kletsen en boterhammen te eten. Het is een belangrijk stukje feedback. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | |  | | --- | | **Intervisieregel 10** Positieve feedback is een krachtig instrument voor gedragsverandering. | |  |

|  |
| --- |
| Gedragsverandering veronderstelt wel dat de probleeminbrenger zelf naar zijn/haar gedrag in de groep wil kijken. De discussieleider/ster moet ervoor waken, dat er geen sfeer van aanval en verdediging ontstaat. Mits goed begeleid, kan het gesprek over gedragsverandering zeer levendig worden voor alle groepsleden, omdat het dan niet meer gaat om ‘daar en dan', maar om ‘hier en nu'. Iedereen zal daardoor nog meer betrokken zijn dan voorheen het geval was en het kan de groepscohesie zeer versterken. In deze fase is het zorgvuldig formuleren van alle groepsleden een voorwaarde voor het accepteren van wat is gezegd door de probleemsteller. Respect voor elkaar in het ‘anders zijn' is belangrijk. In een sfeer van vijandigheid en competitie bestaat het gevaar dat een conflict op 'betrekkingsniveau' wordt uitgevochten. En omdat de probleemsteller zich juist zo open opstelt, komt dit des te harder aan.  Als de inbrenger nog *feedback*wil, kun je erop letten:   * dat alleen gedrag van de inbrenger dat je gezien hebt in de groep beschreven wordt, zonder beoordeling * dat je eigen gevoelens ten opzichte van dat gedrag, mits constructief gebracht, van belang kunnen zijn voor inzicht en eventuele verandering. De feedbackgever legt dan impliciet de verantwoordelijkheid voor die gevoelens bij zichzelf * dat het gedrag dat beschreven wordt geen interpretaties bevat. In het gunstigste geval schaden ze niet, maar als ze juist en tactisch zijn (op het juiste moment), verbinden ze dat wat degene die het object van de interpretaties is, al weet. Is het moment verkeerd, dan wekken ze weerstand op en vertragen ze het proces. Dikwijls zijn interpretaties niets anders dan spelletjes van zelfverheerlijking * dat de feedback specifiek, concreet en op veranderbaar gedrag is gericht (naar Remmerswaal, 1995).   **2.11 Basismodel voor het intervisiegesprek** Op basis van onze praktijkervaring geven we hierna een basismodel voor intervisie weer. Natuurlijk kan daarvan afgeweken worden als er bijvoorbeeld een specifieke methode geoefend wordt. Na lezing van hoofdstuk 3, over themagecentreerde interactie, kan dit basismodel desgewenst aangevuld worden met elementen uit de TGI.  **Fase 1 Introductie op de bijeenkomst**   Iedereen ‘afhalen'. Hoe zit iedereen erbij na de vorige keer? Wat is er gebeurd met de adviezen voor het toen ingebrachte werkprobleem? Kunnen we starten?   Nadenken over het werkprobleem dat ieder wil inbrengen.   Hierna worden de problemen geïnventariseerd (varianten: opschrijven, uittekenen, profielbeschrijving).  **Fase 2 Uitkiezen van een werkprobleem** Kies een werkprobleem uit op grond van de volgende criteria:   urgentie en/of emotie   een algemeen aansprekend probleem dat voor iedereen speelt   om de beurt een probleem inbrengen.  **Fase 3 Analyseren van het persoonlijke werkprobleem**   De inbrenger vertelt uitgebreid over zijn/haar probleem.   De groep stelt informatieve vragen.   Doorvragen; niet interpreteren, oordelen of suggereren.  **Fase 4 Bewustwording**   Herformuleer het persoonlijke werkprobleem.   Rond de analysefase af met:  - een adviesronde - bespreken van inzichten (reflectie)  **Fase 5 Bespreken van het groepsthema**   Bepaal welke persoonlijke betrokkenheid ieder heeft op het ingebrachte probleem.   Formuleer op grond hiervan het groepsthema.   Bespreek inzichten die ontstaan zijn (bewustwording; reflectie).   Leg de relatie van hier en nu naar daar en dan.  **Fase 6 Evaluatie en vervolgafspraken**   Hoe heb je de bijeenkomst ervaren?   Welke persoonlijke leeropbrengst is er?   Hoe beviel de werkwijze/de gebruikte methode?   Wat zit er nog dwars?   Afspraken voor de volgende keer.  **2.12 Afronding** In dit hoofdstuk hebben wij intervisie voorgesteld als onderlinge advisering bij werkproblemen. De leergroep waarin dit gebeurt, bestaat uit gelijken die binnen een vastgestelde structuur tot een oplossing van het probleem trachten te komen. De leerweg is een zelfsturende, ervaringsgerichte. Het interviseren in een groep collega's vraagt om onderling vertrouwen, geloof in eigen kunnen en herkenning van elkaars problemen. Een wisselend leiderschap in de groep is een voorwaarde om de groep zelfstandig en onafhankelijk van deskundigen te laten functioneren. De begeleider/ster van de bijeenkomst moet vooral oog hebben voor het op een juiste wijze verzamelen van problemen, het formuleren en het kiezen ervan. Wezenlijk bij intervisie is de fasegewijze opbouw van het gesprek. Na de probleemstellingfase wordt het probleem geanalyseerd en kunnen adviezen geformuleerd worden die leiden tot nieuwe inzichten en gedragsverandering. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | |  | | --- | | **Intervisieregel 11** Gebruik bij intervisie de checklist en het basismodel uit dit hoofdstuk. | |  |

|  |
| --- |
| De volgende hoofdstukken (3 tot en met 8) dragen bij tot een gestructureerde, methodische aanpak van de intervisie. Allereerst wordt de themagecentreerde interactie beschreven als grondhouding voor intervisie. Achtereenvolgens worden dan de incidentmethode, de krachtenveldanalyse, de profielbeschrijving, de Balint-methode en de methode Raguse beschreven vanuit onze eigen praktijkervaringen. Hoofdstuk 9 gaat in op een aantal specifieke verschijnselen zoals we die in de intervisiepraktijk hebben ervaren: machtsverhoudingen in de groep, weerstanden en, opnieuw, probleemverheldering. |

|  |
| --- |
| Intervisie, incidentmethode In: Hendriksen. J. (2000). *Intervisie bij werkproblemen.* H. 4, Nelissen, Baarn. |

|  |  |
| --- | --- |
| **Onderwerpen in dit document** [4.1 Wat is de incidentmethode?](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/Intervisie-incidentmethode.html#_4.1_Wat_is#_4.1_Wat_is) [4.2 Doelstellingen](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/Intervisie-incidentmethode.html#_4.2_Doelstellingen#_4.2_Doelstellingen) [4.3 Voorwaarden](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/Intervisie-incidentmethode.html#_4.3_Voorwaarden#_4.3_Voorwaarden) | [4.4 Fasering](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/Intervisie-incidentmethode.html#_4.4_Fasering#_4.4_Fasering) [4.5 Oefenen van gedrag](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/Intervisie-incidentmethode.html#_4.5_Oefenen_van#_4.5_Oefenen_van) [4.6 Beoordeling van de incidentmethode](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/Intervisie-incidentmethode.html#_4.6_Beoordeling_van#_4.6_Beoordeling_van) [4.7 Overzicht incidentmethode doelen](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/Intervisie-incidentmethode.html#_4.7_Overzicht_incidentmethode#_4.7_Overzicht_incidentmethode) |

|  |
| --- |
| **4.1 Wat is de incidentmethode?** Organisaties zijn voortdurend in beweging, met als gevolg snelle veranderingen en een grote mate van onzekerheid. Deze veranderingen en onzekerheden kun je als betrokkene van die organisatie over je heen laten komen. Dan heb je zelf hoegenaamd geen invloed op jouw bijdrage aan de organisatie en weet je te weinig over de effectiviteit daarvan. Is dit wat je wilt? Deze vraag zet je aan het denken over de effectiviteit van hetgeen je gedaan of nagelaten hebt. Een organisatie waar je invloed hebt op succes en falen door daar systematisch naar te kijken en er lessen uit te trekken voor de toekomst, is een lerende organisatie. In een lerende organisatie staat het systematische nadenken over de effectiviteit van je eigen handelen en niet‑handelen centraal. Dit wordt ook wel reflectie genoemd. In een moderne, snel veranderende organisatie is het van belang dat managers en medewerkers kunnen beschikken over reflectieve vaardigheden. Oplossingen voor problemen zijn niet meer zomaar uit een boekje te halen. Op het werk doen zich voortdurend problemen voor die vragen om een oplossing. Meestal overvallen ze je en probeer je naar bevind van zaken te handelen. Zie je de problemen tevoren aankomen, dan kun je je erop voorbereiden, eventueel door middel van overleg met collega's. Met elkaar probeer je de problemen op te lossen. Intervisie is een manier om reflectie, samen met collega's, zowel te leren, als direct toe te passen op concrete praktijkproblemen (Van Agten, 1999).  Het komt bijvoorbeeld regelmatig voor in organisaties, dat wrijvingen tussen collega's onbesproken blijven of dat spanningen met de chef niet aangekaart worden. Vaak laat de hectiek van alledag niet toe om tijd vrij te maken voor reflectie. Het onbesproken laten van werkproblemen werkt in zo'n situatie dubbel nadelig:   er wordt aan de zaak zelf niets gedaan   je leert niet van elkaars problemen en oplossingsstrategieën.  Reflecteren is in de praktijk moeilijker dan je denkt. Veel mensen zijn zo gefixeerd op de oplossing van een probleem, dat er van exploreren en onderzoeken weinig terechtkomt.  De incidentmethode is een eenvoudige en strak gestructureerde methode die erop gericht is om moeilijke zaken die in het verleden gebeurd zijn of die staan te gebeuren, met behulp van reflectie in een groep te bespreken. De kennis en ervaring van alle leden van de gespreksgroep heeft een meerwaarde; vrijblijvendheid wordt voorkomen. Omdat collega's meer afstand hebben tot jouw problemen is de kans groter dat zij vanuit verschillende gezichtspunten de problematiek zullen bekijken. Ook zullen zij de kwaliteit van de reflectie bewaken door tevoren een procedure vast te stellen. Van belang hierbij is natuurlijk, dat de inbrenger van een probleem niet het stigma krijgt opgelegd een niet‑vakbekwame collega te zijn. De methode wil een groep helpen om door een strakke vergaderorde doelmatig en effectief aan een moeilijk probleem te werken.  Het gaat daarbij niet om het vinden van een pasklare oplossing of allerlei goedbedoelde tips van collega's. In plaats daarvan probeer je het probleem te onderzoeken vanuit zoveel mogelijk verschillende invalshoeken vanuit het idee: hoe meer ik te weten kom van een probleem, des te beter zullen mijn oplossingen zijn.  **4.2 Doelstellingen** De incidentmethode is een werkvorm waarbij een groep collega's zich intensief verdiept in een bepaalde situatie door middel van een daartoe gekozen voorval uit de dagelijkse praktijk van één van de groepsleden.  De sectie Engels op een school heeft haar sectievergadering. Tijdens de vergadering komt Wilma met een probleem op de proppen dat zij al een tijdje heeft met Marieke, een leerling die berucht is uit verhalen van andere docenten. Wilma vertelt, dat steeds wanneer ze aan het lesgeven is en bijvoorbeeld een tekst voorleest en moeilijke woorden uitlegt, Marieke door de klas roept dat ze er niets van snapt en naar woorden vraagt die Wilma net heeft uitgelegd of behandeld. Zij heeft Marieke al op allerlei manieren voor haar gedrag gestraft, maar dit helpt niet. De collega's overladen Wilma met goedbedoelde adviezen, variërend van 'Stuur haar van school af tot 'Ga met de ouders praten'.  Bij het analyseren en evalueren van dit voorval verplaatsen de docenten zich in de mening van de ander. Zij zullen de betekenis gaan zien van een klein voorval met betrekking tot hun eigen werkpraktijk. Zij stellen relevante vragen over hun lessituatie. Ze geven elkaar oplossingen voor problemen in de omgang met een klas. Ze zullen ervaren dat deze problemen op verschillende manieren op te lossen zijn, afhankelijk van achterliggende ideeën over leerlingen en over onderwijs. Kortom, je gaat aan de slag met elkaars ervaringen, en vanuit elkaars deskundigheden kun je verder komen in de moeilijke taak om leerstof over te dragen aan leerlingen.  In het algemeen kan de incidentmethode gebruikt worden als deskundigheidsbevordering. Zeker als je in de praktijk al met zogenoemde gevalsbesprekingen werkt. Bij de incidentmethode worden immers alle groepsleden actief betrokken. De samenwerking en teamvorming van de hele groep worden sterk gestimuleerd. De deelnemers brengen hier zelf het leermateriaal aan door met situaties vanuit hun eigen begeleidingspraktijk te komen.  *In de teamvergadering van een dagactiviteitencentrum komt Jan, begeleider van een aantal pupillen, met het probleem dat er een groot verschil bestaat in het gedrag van pupil Kees thuis en tijdens zijn dagelijkse werk op de sociale werkplaats. Het is voor Jan heel moeilijk om Kees zo verte krijgen, dat hij over dit verschil in gedrag gaat praten.*  Het gesprek spitst zich toe op de wijze van benaderen door Jan en op de gebruikte gespreksvaardigheden daarbij. De deelnemers aan een intervisiebijeenkomst volgens de incidentmethode leren om systematisch een bepaald voorval te analyseren en te evalueren door te reflecteren. Van belang is, dat zij leren dat meer oplossingen goed kunnen zijn. Bovendien leert men om goede vragen te formuleren en naar elkaar te luisteren.  **4.3 Voorwaarden** Om de incidentmethode te kunnen toepassen moet aan drie voorwaarden voldaan worden.  **1. Wat wordt er verstaan onder een incident?** Bij de incidentmethode wordt een gebeurtenis uit de werksituatie van een van de deelnemers op gestructureerde wijze besproken. Om de incidentmethode optimaal te kunnen gebruiken moet een keuze gemaakt worden uit een veelheid van incidenten die in de praktijk voorkomen. Een gebeurtenis of incident moet zodanig worden beschreven en ingebracht, dat de andere deelnemers zich in de situatie kunnen verplaatsen. De ingebrachte situatie moet om actie vragen van de deelnemers: Wat is er aan de hand? Wat zouden jullie doen in deze situatie?  Voorbeeld: *Ik heb een probleem met mijn collega, dat de afgelopen week escaleerde. Willem gaf aan, dat hij niet meer met mij wilde samenwerken. Hij zei dat ik me nooit aan de afspraken hield en te weinig initiatieven toonde. Ik wist niet goed hoe ik moest reageren. Ik heb het gevoel dat ik het nooit goed doe. Ik heb tijd nodig om eerst over iets na te denken. Willem is veel sneller dan ik en komt met ideeën waar ik het achteraf mee eens ben. Ik durf dat dan niet meer te zeggen.*  **2. Hoe ziet de intervisiegroep eruit?** Om de incidentmethode zo optimaal mogelijk te benutten, moet een intervisiegroep voldoen aan een aantal voorwaarden:   * *De groep bestaat uit een aantal gelijken.* Er is vaak sprake van collega's zonder vaste voorzitter en zonder speciale deskundigheid. Dit laatste om te voorkomen, dat de intervisie het karakter krijgt van supervisie of coaching. * *De groep is selfsupporting.* De deelnemers bepalen zelf wanneer ze waar bij elkaar komen, wie uit de groep het gesprek leidt en wie volgens een afgesproken procedure met een probleem komt. * *De groep bestaat uit personen die een verscheidenheid aan werksituaties met zich meebrengen.* De eigen situatie is dan minder vanzelfsprekend. * *Er dient in de groep sprake te zijn van vertrouwelijkheid.* De eigen sterke maar ook zwakke kanten zijn immers onderwerp van gesprek. Hierover dienen goede afspraken te worden gemaakt. Niets mag naar buiten komen. * *De veiligheid van de groep kan bevorderd worden door te evalueren op: Is dit wat we wilden?* Hoe gaat iedereen naar huis? * *De optimale groepsgrootte is ongeveer acht personen.* Bij vijf of minder personen nemen de verscheidenheid en kwaliteit van de inzichten af. Meer dan tien personen doet de aandacht verslappen.   **3. De rol van gespreksleider** De incídentmethode is een oefening in het zich verplaatsen in het denken vanuit de situatie van een ander. Belangrijk is daarbij het leren zien van de betekenis van een incident of gebeurtenis en het leren bevragen van deze gebeurtenis. Het is verstandig om iemand de leiding te laten nemen. leder lid van de intervisiegroep is bij toerbeurt één keer gespreksleider. De gespreksleider heeft vooral een bewakende functie. Hij/zij bewaakt:   * *de tijd* Het bespreken van een incident duurt ten minste 75 minuten. Alle fasen dienen in deze tijd voldoende aan bod te komen. * *de procedure* Elke fase dient afgerond te worden, voordat naar een volgende fase kan worden overgegaan. * *de methode* De gespreksleider ziet erop toe, dat de deelnemers zich strikt houden aan de ingestelde beperkingen die deze methode met zich meebrengt. Vaak krijgen deelnemers bijvoorbeeld de neiging om tussendoor commentaar te leveren. Dit dient men vast te houden tot de fase van discussie.   In de beschrijving van de werkwijze is steeds concreet aangegeven welke interventies de gespreksleider kan uitvoeren.  **4.4 Fasering** **Fase 1 Introductie en keuze van het incident**  Tijdsduur: maximaal twintig minuten Om een incident te kiezen uit ervaringen én te voldoen aan het leerdoel van de incidentmethode is er een aantal voorwaarden:   1. Het incident moet een gebeurtenis zijn die door de probleeminbrenger niet volledig is uitgewerkt. De gebeurtenis vindt min of meer onverwacht plaats, zodat de probleeminbrenger een niet te groot aandeel heeft gehad in de gebeurtenissen die voorafgingen aan het incident. De andere deelnemers kunnen zich daardoor gemakkelijker in zijn of haar situatie verplaatsen. 2. De probleeminbrenger dient zelf bij het incident betrokken te zijn en het dient een beroepsvoorval te zijn. Hierdoor wordt optimale beroepsbetrokkenheid gegarandeerd. 3. Het incident moet kort en feitelijk geformuleerd worden. De probleeminbrenger dient zich bij de formulering strikt te houden aan wat er in de werkelijkheid is gebeurd. In de formulering mag geen enkele suggestie voorkomen over wat de incidentinbrenger zelf als probleem heeft gezien of als oplossing heeft gekozen. De deelnemers kunnen zo hun eigen gedachten naar voren brengen. Zij mogen zich echter niet gaan afvragen of het incident niet gebeurd was als de probleeminbrenger anders gehandeld had. 4. Het incident mag niet te lang geleden hebben plaatsgevonden. Dit voorkomt dat tijdens de bespreking tegenstrijdigheden naar voren komen doordat geantwoord moet worden op onverwachte vragen. 5. Het incident dient zo gebracht te worden dat, indien noodzakelijk, anonimiteit is verzekerd.   **Opdrachten**  *1. Noteren van een incident* Schrijf één gebeurtenis op waarin je niet goed wist hoe je moest reageren of waarin je achteraf niet gelukkig was met je reactie.  *2. Presentatie van het probleem* Geef een korte schets van het incident tot op een kritisch moment, dat wil zeggen zonder te vertellen hoe je zelf handelde of hoe de situatie afliep. De anderen noteren kort voor zichzelf de feiten.  *3. Keuze van het incident* Eén incident wordt gekozen. Motieven om te kiezen kunnen zijn: je vindt het ook een probleem of je denkt een oplossing te hebben. Variatie: de gespreksleider vraagt de verschillende incidenten op een flap te schrijven met een steekwoord. Iedere deelnemer krijgt twee stemmen die hij/zij kan geven aan de gebeurtenis of gebeurtenissen. Het incident met de meeste stemmen wordt gekozen. Eventueel geven de deelnemers de criteria aan op grond waarvan zij de voorkeur geven aan een bepaald incident.  Voorbeeld van een probleemsituatie *Iedereen leest zijn/haar eigen incident voor. Als de beurt is aan André, dan blijkt dat hij vol is van een ruzie die hij met zijn directe chef heeft. Hij spuit meteen het hele verhaal. Hij wordt genegeerd in zijn ideeën, krijgt geen poot aan de grond en geen enkele bemoediging, alleen maar tegenwerking. De bom is gebarsten en hij heeft de rector eens flink de waarheid gezegd... Omdat André zo duidelijk met het probleem zit, wil de groep zonder naar de andere problemen te kijken hierop verder ingaan. Als de groep hiervoor kiest, kan men afspreken dat de andere problemen een volgende keer aan de orde zullen komen.*  De gespreksleider dient ervoor te zorgen dat er een stimulerend en geschikt incident op tafel komt te liggen. Mogelijk kan hij of zij de deelnemers vooraf vragen als huiswerk een incident op papier te zetten, dat ze in de groep eventueel willen bespreken. De gespreksleider kan helpen door te vragen naar het volgende:   * Enkele gegevens over de betrokkenen. * Wat is eraan voorafgegaan? Wat was er al gebeurd? * Het incident: beschrijf hier zo goed mogelijk wat er gebeurde, wat er gezegd werd, door wie, hoe er gereageerd werd, enzovoort. Vermeld hierbij niet wat je er zelf feitelijk mee deed.   De gespreksleider moet bedenken, dat de incidentbrenger altijd het recht heeft om een beschreven gebeurtenis toch niet in de groep te laten bespreken. Hij/zij kan de formulering van het incident en wat van de incidentbrenger wordt verwacht eventueel vooraf met hem of haar bespreken. |

|  |
| --- |
| Intervisie, Johari-window In: Hendriksen. J. (2000). *Intervisie bij werkproblemen.* Nelissen, Baarn. |

|  |
| --- |
| **Onderwerpen in dit document** [De Olifant](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/Johari-window.html#_De_Olifant#_De_Olifant) [Het Joharivenster](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/Johari-window.html#_Het_Joharivenster#_Het_Joharivenster) [Werkwijze](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/Johari-window.html#_Werkwijze:#_Werkwijze:) [De verschillende fasen](http://intranet.edith.nl/Fasebeschrijvingen/LIO-bekwaam/Intervisie/Johari-window.html#_De_verschillende_fasen_1#_De_verschillende_fasen_1) |

|  |
| --- |
| **De olifant** Er waren 6 blinde mensen. Zij hoorden dat de koning het volgend dorp bezocht, zittend op een olifant. Niemand van hen had ooit een olifant gezien. "Een olifant", zeiden ze. "Ik vraag me af hoe een olifant eruit ziet."  Zij gingen dat uitzoeken. leder apart. De eerste hield de olifant vast bij zijn slurf. De tweede bij zijn slagtand. De derde bij een oor. De vierde bij een poot. De vijfde bij zijn buik. De zesde bij zijn staart. Toen gingen zij terug naar huis en ieder was overtuigd dat hij wist hoe een olifant eruit zag. Zij begonnen elkaar te vertellen. "Oh, wat is zo'n olifant fantastisch", zei de eerste, "zo langzaam en zacht, lang en sterk". "Nee", zei degene die de slagtand had gevoeld, "hij is nogal kort en erg hard". "Jullie vergissen je alletwee", zei de derde. Die het oor gevoeld had, "de olifant is plat en dun als een groot blad". "Oh nee", zei de vierde die een poot gevoeld had, "hij is net als een boom". En de andere twee zeiden: "hij is net een als een muur", "hij is net een touw". Ze ruzieden en ruzieden, werden steeds bozer en ze begonnen te vechten. Toen kwam iemand die kon zien. "Jullie hebben allemaal gelijk", zei hij, "alle delen samen zijn de olifant."  **Het Joharivenster** We willen de betekenis van het geven van feedback op het relatieniveau duidelijk proberen te maken met behulp van een model dat genoemd is naar de makers ervan. Joseph Luft en Harry Ingham: het Johari-venster. Het model bestaat uit de volgende 4 delen:   * De vrije ruimte Is voor jezelf en anderen bekend b.v. Je weet van jezelf dat je moeite hebt met het onder woorden brengen van je gedachten, anderen merken dat ook aan jouw onduidelijke formuleringen. * Het verborgen gebied deel van jezelf dat wel aan jou bekend is, maar aan anderen niet. Jij vindt het bijv. eng om iets positiefs tegen een ander te zeggen, en anderen weten dat niet. * Blinde vlek Gebied van gedragingen die voor anderen wel waarneembaar zijn, maar waarvan jij jezelf niet bewust bent, b.v. zonder dat je het bewust bent klinkt je stem voor iemand af en toe irritant. (niet bewuste gewoonten ´slechte adem-gebied´) * Het onbekende zelf  Gebied van jouw persoonlijkheid dat noch aan jou, noch aan anderen bekend is. Noch jijzelf noch anderen weten bijv. dat de oorzaak van jouw zwijgzaamheid in groepen in het feit ligt dat je vroeger thuis niets had in te brengen. Gebied voor psychologen. |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | |  |  | | --- | --- | | **vrije ruimte** bekend aan jezelf | **blinde vlek** onbekend aan jezelf | | **verborgen gebied** verborgen gebied | **onbekende zelf** onbekend aan anderen | |  |

|  |
| --- |
| Schema 6. Johari-venster  Wat is nu effect van het neven van feedback op relatieniveau? Door het geven van informatie over hoe je elkaar in de communicatiesituatie ervaart en over de reacties die dat teweegbrengt wordt de 'vrije ruimte' van ieder vergroot en wel op twee manieren:   Doordat ik feedback krijg van de ander over gedrag, dat mezelf onbekend is, wordt mijn 'vrije ruimte vergroot en wordt de ‘blinde vlek' kleiner.   Doordat ik feedback geef aan de ander over gedrag dat hem wellicht onbekend is, vergroot ik zijn 'vrije ruimte'.  Feedback kan bovendien ook het 'verborgen gebied' verkleinen. Als je namelijk feedback geeft zegt dat niet alleen iets over degene voor wie die feedback bestemd is, maar tegelijk ook iets over degene die feedback geeft. Bijvoorbeeld: Als je iemand verwijt dat hij jou nooit laat uitspreken zegt dat niet alleen iets over zijn gedrag maar het kan ook iets zeggen over jouw gedrag. Kennelijk laat je je telkens door hem onderbreken. Dit kan verwijzen naar gedrag uit het 'verborgen gebied' namelijk dat je je bij discussies nogal voorzichtig en terughoudend opstelt. Door het maken van dit verwijt verklein je dus een stukje van het 'verborgen gebied'.  Het geven van feedback is een gebeuren tussen twee personen en daarmee relatief: de feedback geldt alleen voor die relatie tussen die twee mensen in die situatie. Bovenstaande uitwisseling van informatie heeft tot gevolg dat de relatie tussen jullie beiden inzichtelijk wordt. waardoor de communicatie effectiever kan verlopen.  Op het moment dat de relatie duidelijk is - dat wil zeggen dat duidelijk is hoe jullie ten opzichte van elkaar staan - wordt het voor jullie beiden ook mogelijk om daar iets aan te veranderen.  Door feedback kun je je bewust worden van een groter aantal gedragingen van jezelf en de effecten daarvan op de ander. Dit bewustzijn geeft je de mogelijkheid je gedrag te handhaven of te veranderen.  De situatie van iemand die nooit feedback krijgt is zoals links getekend; de situatie van iemand die gewend is feedback te ontvangen lijkt de situatie van rechts.    Doel is de gebieden B en C kleiner te maken en gebied A uit te breiden; dus het vergroten van de vrije ruimte door het ophelderen van onduidelijkheden. Info geven over jezelf verkleint gebied B (intervisie), feedback vragen en krijgen verkleint gebied C. Je moet wel bereid zijn op zoek te gaan naar jouw blinde vlek (ook intervisant). Dus bereid willen zijn te reflecteren op eigen handelen.  Doel intervisie: professioneel gesprekken voeren om zo als intervisant zelf tot een oplossing te komen van een probleem. Hij/zij kan verhaal kwijt zonder in de rede te worden gevallen De intervisor leert die vragen stellen die de intervisant helpen bij de analyse van het probleem. De observator mag helemaal niets zeggen of inbrengen. Voorwaarde is dat dit gebeurt in een situatie van onderling vertrouwen en gelijkwaardigheid.  **Werkwijze:**   1. Probleem inbrengen door intervisant 2. Probleem verhelderen en verkennen:  Probleem heeft altijd te maken met het persoonlijk functioneren in de werksituatie bij intervisie. Problemen worden vaak verwoord in oppervlakte termen. Vaak als resultaat of uitkomst van het probleem en niet de kern (de essentie). De leerlingen krijgen hun werk nooit op tijd af. Dat stoort me, omdat ik dan met de rest van de stof in de knoei kom'. 3. Essentie van het probleem benoemen (zoeken naar oplossingen): Is het belangrijkste deel van intervisie. Hierbij moet je tot de kern doordringen. Niet teveel vragen en niet te snel denken dat je het probleem te pakken hebt. Verken alle terreinen van het probleem. Ook vragen naar: ´Wat heeft naar jouw idee nog meer met het probleem te maken?' Hanteer bij het formuleren van de essentie van het probleem bijv. de volgende werkwijze: a. Zowel intervisor als intervisant formuleren op papier de kern van het probleem b. Dat doen ze in 1 zin  c. Intervisor en intervisant geven hen essenties aan elkaar d. Gezamenlijk wordt gekeken welke formulering de kern van het probleem het best weergeeft. e. Als er verschil is tussen de intervisor en de intervisant wordt de notitie verhelderd. Er vindt geen discussie plaats. f. De intervisant kiest uiteindelijk de formulering 4. Verkennen bruikbaarheid alternatieven intervisant: Samen zoeken naar oplossingen. De intervisor is hierin terughoudend in het aanreiken van mogelijke oplossingen. Intervisor stimuleert de intervisant zelf actief en creatief na te denken over eventuele oplossingen. Niet: ‘zeg jij maar wat ik moet doen.' 5. Uitvoeren   **Techniek**   * Groepen van 5 * Een is observator (observeert en schrijft op wat er gebeurt tussen intervisoren (vragenstellers) en intervisant (probleeminbrenger) * Probleem op papier formuleren en inbrengen (probleem formuleren) * De intervisor mag eigenlijk geen oplossingen aandragen. Door de juiste manier van vragen stellen komt intervisor zelf tot oplossing (sturende vragen zijn verboden: "Denk jezelf ook dat je ongeschikt bent voor het vak?)     **De verschillende fasen**   1. terugblikken 2. handelen, ervaring opdoen 3. alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen aspecten 4. uitproberen 5. uitproberen in nieuwe situaties |

|  |
| --- |
| Bewustwording (eventueel formulering essentiële aspecten  Alternatieven ontwikkelen voor de aanpak en daaruit kiezen  Uitproberen in nieuwe situaties  Handelen (ervaring)  Terugblikken op het handelen  **3**  **4**  **2**  **5**  **1** |

|  |
| --- |
| 1. De cyclus start met een concrete handeling (ervaring), eenvoudige handeling. 2. Na (of tijdens) het handelen kan het proces op gang komen van het terugblikken op het handelen. Nadenken (b.v. over de manier van lesgeven in deze groep). 3. Een fase waarin bepaalde aspecten betekenis krijgen. Je gaat verbanden leggen (bijv. tot de conclusie komen dat je te snel hebt uitgelegd). 4. Je besluit voortaan meer aandacht te geven aan tussenstappen in je uitleg. Of je trekt de conclusie dat je te weinig weet over leerprocessen bij leerlingen om het beter te doen. 5. Je gaat in een nieuwe vergelijkbare situatie proberen het gewenste handelingsdoel te bereiken. Fase 5 is het begin van een nieuwe cyclus (spiraalmodel).   Langzamerhand gaat een gevoel van vertrouwen ontstaan dat je nu wel ´volleerd' bent m.b.t. de handeling. Dat betekent dat de cyclus steeds minder van belang wordt tot je een nieuwe situatie ontmoet van waaruit het doel niet routinematig bereikt kan worden en opnieuw reflectie nodig is. |