

# VERDIEPING IN INTERVISIE

**En een pleidooi voor vrije professionele ontwikkeling**

Richard Voss

## VERDIEPING IN INTERVISIE

*En een pleidooi voor vrije professionele ontwikkeling*

Afbeelding voor en achterkant kant en binnenin:  
eigen werk in de serie de kleerscheuren van mijn vader

Raerd, september 2018

Richard Voss

E-mail: [rvoss1904@gmail.com](mailto:rvoss1904@gmail.com)

Copy it Right

**“Een pad ontstaat door het te lopen” – Lao Tse**

-

**“Hoe verder je kijkt, hoe verder het lijkt” – Jules Deelder**

-

**“Vrijheid is de basisstructuur van het menselijk bewustzijn” – Jean-Paul Sartre**



## Voorwoord

Intervisie is een prachtig middel om professionele en persoonlijke ontwikkeling van medewerkers en studenten te ondersteunen en te bevorderen. Het is een moeilijk te meten, onvoorspelbaar leerproces dat afhankelijk is van verschillende factoren zoals de deelnemers, de begeleiding en de werkvormen. Organisaties vinden intervisie belangrijk maar vinden het tegelijk lastig er tijd en geld in te investeren. Ook medewerkers en studenten hechten, als ze eenmaal de waarde en het effect hebben ervaren, aan intervisie maar ze slagen er vervolgens vaak niet in ruimte te maken in hun agenda's of voldoende diepgang aan te brengen in de bijeenkomsten.

Richard Voss schrijft in 'Verdieping in intervisie' dat in het onderwijs de grote resultaat- en doelgerichtheid in denken en handelen heeft geleid tot een volledige focus op controle en beheersing en dat daardoor vrije professionele ontwikkeling, de kwaliteit van intervisie en de verdieping die het zou kunnen opleveren gesmoord worden. Dit boek is daar een reactie op. Voss beschrijft vele modellen, theorieën en quotes, doet verwijzingen naar kunst en filosofie en levert daarmee veel materiaal om tot verdieping te komen.

Intervisie is allesbehalve eenvoudig. Het is niet altijd duidelijk waar het toe leidt en tegelijk leidt het tot veel. Een goede intervisiebijeenkomst geeft deelnemers de mogelijkheid te (leren) reflecteren en leert ze een dialoog te voeren in plaats van te discussiëren. Het is een oefenplek waar samengewerkt moet worden, waar feedback gegeven en ontvangen wordt en waar ervaring en kennis gedeeld wordt. Het is een veilige omgeving waar deelnemers leren om te gaan met de spanningen die nu eenmaal ontstaan bij het werken in een groep. In intervisie is het nodig op zoek te gaan naar aanwezige, vooral belemmerende overtuigingen. Bewustwording daarvan geeft ruimte en leidt tot ontwikkeling. Niet in de laatste plaats is de intervisiebijeenkomst een plek waar men nieuwsgierig is naar elkaar, goede vragen gesteld worden, waar tijd genomen wordt voor elkaar en oordelen er slechts zijn om van te leren.

Een aantal jaren werkte ik met Richard Voss samen. We begeleidten parallel lopende intervisiegroepen. De bijeenkomsten bereidden we samen voor, stemden we op elkaar af en evalueerden we. We verschilden in stijl en aanpak maar dat juist leverde mij inspiratie, nieuwe ideeën, aanvullende theorieën en een aantal nieuwe werkvormen op, die opgenomen zijn in mijn boek 'Morgen doe ik het nog beter'. We experimenteerden en oefenden met die nieuwe vormen en kwamen zo tot verdieping en verbetering en we werden, ik denk beide, betere intervisiebegeleiders. In onze besprekingen was ruimte voor vrije professionele ontwikkeling waar Richard in zijn boek voor pleit. We gaven zelf vorm aan onze overleggen, stelden zelf de vragen en evalueerden de bijeenkomsten, ons aandeel en de werking van de modellen. De kwaliteit van ons werk als intervisiebegeleider verbeterde.

Dit mooie boek 'Verdieping in intervisie' inspireert en ondersteunt bij de zoektocht naar die verdieping. Het is een document geworden rijk aan ideeën, modellen en theorieën die stuk voor stuk uitdagen te zoeken welke betekenis ze zouden kunnen hebben voor intervisie en welke bijdrage ze zouden kunnen leveren aan de ondersteuning van het ontwikkelingsproces van deelnemers.

Ik wens, net als Richard, dat intervisie in het onderwijs en elders, een plek is en zal zijn waar een dergelijke vrije professionele ontwikkeling kan plaatsvinden.

Augustus 2018

Peta Twijnstra  
Coach, intervisiebegeleider en vertrouwenspersoon



## Inhoud

Voorwoord .....	4
Inleiding .....	7
Uitgangspunten Intervisie .....	8
Hoofdstuk 1 Waarom en waartoe verdieping in intervisie? .....	10
1.1 Geweld van organisatie en de lerende organisatie.....	10
1.2 Professionele ruimte .....	11
1.3 Goed onderwijs en goed werk.....	11
1.4 Professionaliteit en professionalisering .....	12
1.5 Aanpassen, innovatie en creativiteit .....	13
1.6 Moderne Bildung en Mindfulness .....	13
1.7 Leerblokkades.....	13
1.8 Conversatieruimte, co-creatie, reflectie en dialoog.....	14
1.9 Zwerven, spelen en ‘niet-doen’ .....	14
1.10 Afloop en betekenis.....	15
Hoofdstuk 2 Hoe werkt verdieping in intervisie? .....	18
2.1 Inleiding .....	18
2.2 Hoe werkt intervisie? .....	19
2.3 Hoe werkt verdieping? .....	20
2.4 Hoe werkt een dialoog? .....	28
2.5 Hoe werkt reflectie? .....	30
2.6 Hoe werken intervisiemodellen? .....	34
2.7 Hoe werkt intervisiebegeleiding? .....	40
2.8 Hoe werkt vrije professionalisering? .....	44
Hoofdstuk 3 Wat is verdieping in intervisie? .....	49
3.1 Wat is intervisie? .....	49
3.2 Wat is verdieping? .....	50
3.3 Wat is een dialoog? .....	50
3.4 Wat is reflectie?.....	50
3.5 Wat is leren en ontwikkelen? .....	51
3.6 Wat is cognitie en kennis?.....	51
3.7 Wat is mindfulness? .....	52
3.8 Wat is vrije professionalisering?.....	52
Nawoord .....	53
Bibliografie .....	54

## Inleiding

In haar oratie spreekt Ruijters (2017) van een vreemde combinatie van onderbenutting en uitputting bij professionals in organisaties. Intervisie voor professionals en studenten is een beproefde methode om structureel wat langer stil te blijven staan bij de dagelijkse gang van zaken en ervaringen om daar mogelijk gezamenlijk krachtiger en beter van te worden, verdiepend van te leren en als bijdrage aan goed werk. Goede intervisie vraagt - naast tijd en ruimte - om diepgang, waarbij eveneens de begeleiding ervan een niet te onderschatten factor lijkt (van Doorn & Lingsma, 2012).

Was intervisie voorheen vaak nog een vast onderdeel van het vrije professionaliseringsaanbod van de school waar ik werk en waren er personen opgeleid om een intervisiegroep te begeleiden, nu lijkt er, mede door bezuinigingen, kennis en ervaring, maar ook een vrije professionaliseringscultuur te zijn verdwenen. De intervisie die nog wel plaats heeft, is als er sprake is van een curriculum waar het dan een verplicht onderdeel van de opleiding betreft, en vaak zonder begeleiding. Het huidige aanbod van professionalisering is meestal door het management geïnitieerd en verplicht in teams en in 'One Size Fits All'. Deze gestuurde professionalisering lijkt daardoor nog nauwelijks kwalitatief uit te stijgen boven de lijdzame middelmatige onderwerping aan werken en leren van alle dag. Veel kwaliteit en verdieping lijkt zo te smoren als gevolg van bezuinigingen, goed bedoeld onvermogen, te resultaat- en doelgericht denken en handelen, werkdruk en tijdgebrek en een 'Top-Down' focus op controle en beheersing van de uitkomsten.

Deze beschrijving is, naast een uitdrukkelijk pleidooi voor *vrije* professionalisering, in eerste instantie een persoonlijke zoektocht naar *verdieping in intervisie* ofwel: wat draagt bij aan een goede verdiepende intervisie en waarom? Dit boek is daarnaast geschreven voor iedereen die zich herkent in het voorgaande en diegenen die zich verder willen verdiepen in intervisie als mogelijkheid voor vrije professionalisering.

Het schrijven en onderzoeken heeft mij doen zwerven, boeken doen doorneuzen, woorden doen puzzelen en verhalen en ervaringen laten verzamelen. Kortom, een hobbelig, kronkelend en hier en daar vrij onbegaanbaar pad, zoals mijn persoonlijk narratief, eigenlijk.

“Tegelijk geldt echter dat zelfs voor de meest eenvoudige dingen, zoals bijvoorbeeld het lukken van een gesprek, wij afhankelijk zijn van *wat er op het moment zelf wel of niet gebeurt*”, (Moor, 2012, p. 14).

Sinek (2009) en Biesta (2011, 2012) stellen respectievelijk voor om in verband met ons handelen, denken en organiseren te beginnen met de *waarom*- of *waartoe*-vraag. Waarbij de *waarom*-vraag vraagt naar een mogelijke reden (...van handelen, denken en organiseren), vraagt *waartoe*-vraag, meer naar een richting, in de zin van wat wenselijk is. Zien en herzien van de videoweergave van de Ted Talk van Sinek 'Start With Why' (2014) heeft mij doen besluiten om ook deze beschrijving zo van binnen naar buiten in te richten.

Hoofdstuk 1 begint daarom met het *waarom* of *waartoe* van deze verdieping in intervisie. Het tweede hoofdstuk gaat dan over het *hoe*, ofwel de zoektocht naar de werkingsprincipes die ten grondslag liggen aan verdieping in intervisie. Hoofdstuk 3 tenslotte beschrijft het *wat* van de belangrijkste termen. Deze beschrijving begint overigens met de uitgangspunten bij intervisie zodat een minder ingevoerde de lezer in ieder geval meer zal kunnen komen. Verder heb ik mezelf de opdracht gegeven om ook ruimte voor kunst en filosofie in te passen.

Gewetensvraag: welke verdieping zoekt u hier?



## Uitgangspunten Intervisie

“Intervisie wordt vaak gebruikt bij het bewust maken en verbeteren van het handelen van professionele werkers. Intervisie is geboren vanuit het idee dat snelle suggesties, tip of hints mensen zelden helpen. Het is beter om naar andere aspecten en invalshoeken te kijken, naar onderliggende patronen te zoeken en zich bewust te worden van voorkeuren die het probleem in stand houden. (...) Intervisie gebeurt in groepen waarbij andere groepsleden actief zijn betrokken. Het idee is dat anderen beter dan jijzelf zien hoe jouw gedrag overkomt en wat dat voor effect heeft: de spiegel van buiten. Per toerbeurt is één iemand probleeminbrenger en brengt een case in. De anderen luisteren en geven reacties die meer inzicht geven in de functionaliteit van het gedrag en de eraan ten grondslag liggende overtuigingen. Intervisie wordt meestal gedaan in kleine (vier tot zes personen) leergroepen. Meestal wordt er ook een methode gehanteerd via welke men de case bespreekt. Dit om discussiereflexen en ongevraagd advies tegen te gaan en in plaats daarvan ruimte te maken voor samen onderzoeken en leren.” (de Caluwé & Vermaak, 2006, p. 315)

Bij het begeleiden van de intervisiegroepen werken we aan:

- De ontwikkeling van het reflectief vermogen (reflectie en zelfreflectie);
- De ontwikkeling van het zelfsturend vermogen (van sturing/begeleiding naar zelfsturing);
- Het ontwikkelen van vaardigheden om een intervisiedeelnemer en een intervisiebegeleider te zijn, zoals:
  - het hebben van inbreng;
  - het uitstellen van oordelen;
  - luisteren en belangeloos luisteren;
  - vragen stellen en doorvragen;
  - feedback geven en ontvangen;
  - balans in halen en brengen;
  - onderzoeken en verdiepend leren;
  - het voeren van een dialoog;
- Het vergroten van het vermogen om samen te leren, met en van anderen;
- Het bewust worden van eigen leer- en ontwikkelpunten;
- Het bewust worden van (eigen) helpende en belemmerende overtuigingen.

De bijeenkomsten vinden doorgaans plaats in een veilige besloten ruimte. Afhankelijk van de inbreng van de deelnemers kunnen verschillende modellen en methodieken ingezet worden.

Voor ideeën en suggesties zie: <http://www.petatwijnstra-coaching.nl/intervisie.php>

**“Vrijheid is een grote discipline” – Karel Appel**

-

**“Painting is another form of thinking” – Gerhart Richter**



## Hoofdstuk 1 Waarom en waartoe verdieping in intervisie?

Zoals in de ondertitel van dit boekje, valt de 'Why' van deze beschrijving te lezen als een pleidooi voor **vrije professionele ontwikkeling** via de weg van verdieping in intervisie. Dat is de essentie, dat is kern van deze beschrijving, dit onderzoek. Maar ook dan valt nog steeds de vraag stellen: waarom en of waartoe? In het kader **hieronder volgt een zelfdialoog met gebruik van een 'Kaizen en Lean' techniek: '5 x waarom?'**. Deze techniek heeft het in zich om vrij eenvoudig een verdieping aan te brengen in ogenschijnlijk eenvoudige kwesties. Een manier van doorvragen terwijl *de* oorzaak zo logisch lijkt en toch *de* hoofdoorzaak zo verborgen blijkt achter deze mist van ogenschijnlijke eenvoud. Met name kleine kinderen beheersen deze techniek bijna achteloos. Het zou hun onbevangen en onderzoekende kijk op de voor hun nog ontluikende werkelijkheid wel eens kunnen zijn dat ze deze bijna eenvoudige en vaak ook irritante open vraag zo graag wensen te stellen.

Kaizen en Lean techniek: **5 x waarom**

1<sup>e</sup> **Waarom** verdient vrije professionele ontwikkeling een pleidooi?

-hoeveel vrije ruimte heb je nog om jezelf professioneel te ontwikkelen als docent?

2<sup>e</sup> **Waarom** heb je zo weinig vrije ruimte om je te ontwikkelen?

-vrijwel alle 'vrije' ruimte om me professioneel te ontwikkelen wordt door regelgeving, de organisatie, mijn leidinggevende en mijn team ingevuld;

3<sup>e</sup> **Waarom** vullen die dat in en niet jij?

-omdat er voortdurend meer werk, taken, verantwoordelijkheden en veranderingen zijn zodat dat mijn persoonlijke ontwikkeling, zo lijkt de cultuur, erbij in dient te schieten;

4<sup>e</sup> **Waarom** is er voortdurend meer werk en zijn er steeds meer taken en veranderingen?

-omdat alles steeds sneller lijkt te veranderen waarbij ook nog eens de regel en werkdruk lijkt toe te nemen;

5<sup>e</sup> **Waarom** verandert alles steeds sneller terwijl die regel en werkdruk ook nog eens toenemen?

-omdat we bang lijken te zijn dat de veranderingen ons gaan beheersen in plaats van dat wij er nog controle over hebben...maar in feite doen ze dat dus al...

Deze zelfdialoog, van het 5x waarom zoals hierboven in het kader beschreven, deed mezelf enorm verbazen. Ondanks dat ik deze techniek als begeleider in intervisie en als coach wel vaker heb toegepast. Het antwoord leek wel op een bijna magische manier uit mezelf naar buiten te zijn getrokken. Een onthulling van een nog ongekend innerlijk weten. Enthousiast en vol nieuwe energie, wilde ik meer, verder..."hé, dit werkt aanstekelijk!".

### 1.1 Geweld van organisatie en de lerende organisatie

Vanuit de ervaring "dat regels belangrijker werden gevonden dan mensen", onderzoekt Moor (2012, p. 16) wat zij noemt: geweld *van* organisatie. Daar waar organisatie *doelrationaliteit* verondersteld, om zo vooruit te komen, te groeien en succesvol in 'control' te zijn, lijkt het, bijvoorbeeld: als het doel middelen heiligt, de mens ook *vrijheid* te ontnemen of geweld aan te doen. Van Rosmalen (2016) neemt een ontwikkeling waar waarin de huidige professional steeds vaker nog slechts een uitvoerder is van regels, een dwingende pasvorm van protocol, hiërarchie, specialisatie en gewoonte. Voor hem is professionele tegenkracht en eigenzinnigheid een uitweg uit deze impasse.

"Vakmanschap is altijd door kwaliteit gedreven werk", betoogt (Sennett, 2008, p. 32), waarbij volgens hem elke goede vakman en professional een dialoog voert tussen handelen en denken. Maar ook hij neemt waar dat het: *door kwaliteit gedreven werk*, ondergeschikt is geraakt aan protocol en strikte naleving, hetgeen leidt tot demotivatie, onverschilligheid en wat hij noemt 'asociale expertise', waarbij een professional zich resultaatgericht zal willen onderscheiden, met als gevolg: eerder concurrentiestrijd (een soort 'oorlog van allen tegen allen', die in beginsel vrijheid belooft maar eerder tot doodsangst leidt, Hobbes) dan het versterken van een gemeenschappelijke organisatie.

Terwijl ‘succes’ en ‘groei’ ons denken domineert speelt er tegelijkertijd, door een enorme technologische vooruitgang, *onzekerheid* en *desoriëntatie*. Deze verwarring de willen we bedwingen en daarom wordt alles vertaald in kwantiteiten: cijfers, getallen, geld en nut (von der Dunk, 2017). Daarnaast lijken veel organisaties ondertussen te kampen met uitputting en onderbenutting en zetten daarom in op: professionaliteit, ruimte, eigenaarschap en zelfsturing. De lerende organisatie lijkt daarmee opnieuw in de belangstelling (Ruijters, oratie , 2017).

## 1.2 Professionele ruimte

“De kwaliteit van de leraar bepaalt de kwaliteit van het onderwijs”, zo stelt de Lerarenagenda 2013-2020 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013, p. 6). Ook hier wordt een lerende organisatie genoemd als de mogelijkheid om kwaliteit en professionaliteit van leraren kracht bij te zetten. Dat vraagt dan, volgens deze agenda, onder meer een lerende cultuur, vertrouwen en professionele ruimte die leraren nodig hebben om zich te willen en kunnen professionaliseren. Ondanks centraal onderwijsbeleid van de overheid om invloed uit te oefenen op de professionele ruimte van leraren met als doel *zeggenschap* (Bruining (red.), 2012) en *professionele ontwikkeling* van leraren te stimuleren, lijkt deze ruimte beperkt door een te hoog *ervaren* werkdruk. Verder wordt gesteld dat deze professionele ruimte nooit vrijblijvend of onverplicht is, maar altijd ten dienste *moet* staan van onderwijskwaliteit (Onderwijsraad, 2016).

**“Not everything that counts can be counted,  
and not everything that can be counted counts” – Albert Einstein**

-  
**"We leren niet voor de school, maar voor het leven" – Seneca**

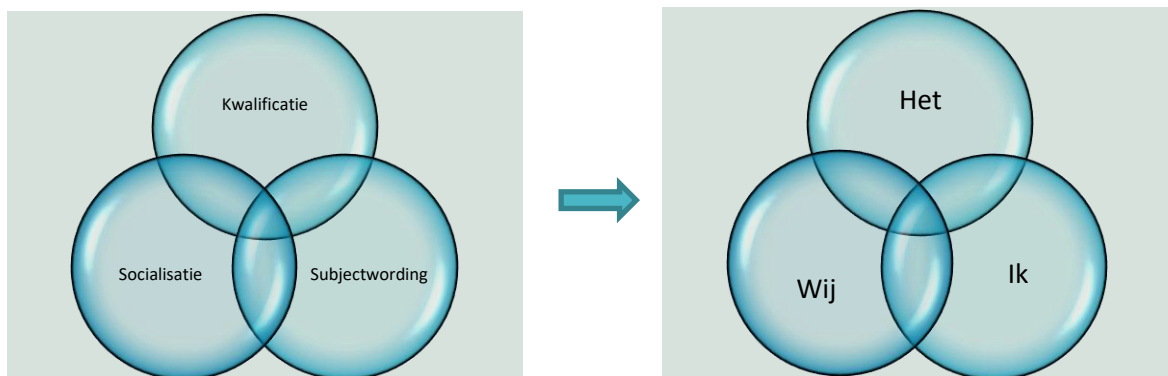
-  
**“Learn the rules like a pro, so you can break them like an artist” – Picasso**

## 1.3 Goed onderwijs en goed werk

Biesta (2011, 2012, 2015) betoogt dat ‘goed onderwijs’ iets anders is dan *onderwijskwaliteit* als gevolg van resultaten van metingen, onderzoekbewijs en of protocollaire verantwoording, kortom: een meetcultuur. Onderwijs is volgens hem altijd relationeel van aard en vraagt daarom om docenten die een onderwijs pedagogisch oordeel kunnen vellen, het liefst virtuoos. Verder komt hij tot de conclusie dat onderwijs een samengesteld concept is en waarbij het meerdere en in zekere zin onverenigbare rollen en functies vervult. Hij ziet de rollen en functies van het onderwijs als doeldomeinen zoals in figuur 1 weergegeven, waarbij *subjectwording*, een wat ingewikkelder begrip, zich in ieder geval ook zou richten op *vrijheid*. Aan de rechterkant van figuur 1 is verbinding gemaakt met een iets simpeler ogend, meer integraal concept: de planeten of denkwerelden van Ofman (2014), daarbij wellicht voortbordurend op de TGI-methodologie van Cohn (1979).

De TGI-methode gaat over ‘levend lerende groepen’ (daarbij zowel toepasbaar binnen het onderwijs als bij intervisie met een leergroep), waarbij het IK, Wij en Het (= het thema) een gelijk gewicht wordt toegekend, overigens binnen het omgevingskader dat de Globe wordt genoemd. Als fundamenteel axioma wordt daarbij gesteld dat ieder mens zowel autonoom als interdependent (op elkaar aangewezen) mag worden verondersteld. Met als af te leiden postulaat, op basis van deze paradox van vrijheid en verbondenheid: wees je eigen leider (Cohn, 2002).

Met de ondertitel: ‘Als harder werken niet meer werkt’, betoogt Ofman (2014) dat het gangbare en maakbare Het-denken (de meetcultuur), niet kan en zal werken in de Wij- of Ik –wereld.



**Figuur 1** Links de drie doeldomeinen voor het onderwijs en onderwijzen volgens Biesta (2011, 2012) en rechts de drie denkwerelden volgens Ofman (2014) en Cohn (1979)

Door bijvoorbeeld ‘innovatie’ in het midden van de drie cirkels te plaatsen wordt inzichtelijker wat er voor nodig is om door middel van een integrale benadering in dit geval een innovatie te bewerkstelligen. In dit geval vraagt dat om een innovatief klimaat (Wij), een innovatieve houding (Ik) van alle individuen evenals de leiding, en voldoende innovatieve kennis, technieken en instrumenten (Het). De verschillende werelden kunnen zo onverdeeld samenwerken (Ofman, *Inspiratie en inzet in organisaties*, 2014, pp. 131-133). Het thema (in dit geval dus Innovatie) wordt zo als het ware als een ‘waartoe vraag’ in het centrum van de cirkel geplaatst. Ruijters (2017, pp. 18-19) beargumenteert ‘goed werk’ centraal te zetten in organisaties als focus, voor teams als balans tussen leren en ontwikkelen en voor het individu in relatie tot diens professionele identiteit.

#### 1.4 Professionaliteit en professionalisering

‘Goed werk’ willen leveren in relatie tot professionaliteit en professionalisering lijkt voort te komen uit de theorie en praktijken getypeerd als normatieve professionalisering. Deze normatieve professionalisering kan globaal omschreven worden als een reflexieve, onderzoekende en lerende omgang met verschillende vormen van normativiteit in het dagelijkse leven en werken (van Ewijk & Kunneman (red.), 2015). Jacobs (2010, p. 21) beargumenteert dat een normatief-reflexieve professional vragen stelt bij brede persoonlijke, maatschappelijke en culturele contexten van het eigen handelen en dit doet in *dialog* met anderen. Verder concludeert ze dat een dialoog met anderen en maar ook een dialoog met jezelf een goede conditie is, en “als praktijkgericht onderzoek kan bijdragen aan (normatieve) professionalisering.” (Jacobs, 2015, p. 291).

Er dient overigens wel een onderscheid gemaakt te worden in professionaliteit in de zin van professioneel handelen en professionalisering om een en ander te realiseren. Professionalisering volgens Kunneman vindt plaats in de beroepsuitoefening, in het leren van en met materiaal, het leren in de praktijk, door leren te leren in opleidingen en door het onderzoeken ervan. Het is aldus een houding in verbinding met het zinvolle, existentiële en goede. Volgens van Ewijk verschilt de professional van de specialist omdat die laatste vooral werkt op basis van voorgeschreven protocollen en methodieken. Later (p. 42) haalt hij Schön aan die de professional tussen de vakman en de expert in zou hebben geplaatst. “Het onderscheid met de vakman zit in de hoge mate van reflexiviteit en die met de specialist in de hoge mate van complexiteit en onvoorspelbaarheid.”

In de huidige tijd, door Kunneman (p. 445 ev) getypeerd als de tweede postmoderniteit waarin neoliberale moderniseringsprocessen de overgangsfase vormen, worden we geconfronteerd met nieuwe gedaanten van complexiteit. Modernisering op neoliberale en rationele grondslag creëert daarbij moerassige restproblematiek die resistent lijkt tegen verder modernisering. Ofwel streven naar controle leidt tot oncontroleerbare residuen. We dienen ons dit te gaan realiseren en ons er toe te verhouden (van Ewijk & Kunneman (red.), 2015).

Bruining (2015) en Jacobs (2010) zien overigens naast normatieve professionaliteit ook nog andere vormen van professionaliteit, respectievelijk de pragmatische- en de democratische professional waarbij met name de dialoog met anderen het verschil maakt.

## 1.5 Aanpassen, innovatie en creativiteit

We leven niet een tijdperk van verandering, maar in verandering van tijdperk, zo verantwoordt Free (2016) zijn zoektocht en handreiking naar gedroomd onderwijs en talentontwikkeling. Werken in en opleiden voor een toekomst die zo fundamenteel anders zal zijn dan de maatschappij zoals we die nu kennen, vraagt daarom ook om fundamenteel anders te (leren) kijken naar werk en onderwijs. Naast jezelf wendbaar en weerbaar kunnen *aanpassen* (Baarsma, 2016), worden *innovatie* (Verbiest, 2011) en *creativiteit* (de Dreu & Sligte, 2016) vaak genoemd als onderscheidende vermogens om concurrerend overeind te blijven in deze snel veranderende wereld. Dit vraagt niet alleen om onderwijsvernieuwingen maar ook om docenten die dat kunnen voorleven (zie betoog over spiegelneuronen (Free, 2016, p. 33 ev.) en om *krachtige professionals* die, zowel mentaal en energiek wend- en weerbaar zijn, naast: moedig, vernieuwend, initiatiefrijk en anders durven denken met daarbij oog voor het grotere geheel, kortom die: *praktische wijs* zijn (Ruijters, oratie, 2017, p. 4).

## 1.6 Moderne Bildung en Mindfulness

Ook filosoof Dohmen (2016, 2017) vraagt zich af: “Waartoe dient ons onderwijs?”. Hij ziet in moderne Bildung: brede vorming ofwel begeleide zelfvorming, de redding van het onderwijs. Terwijl ook in zijn ogen efficiency in het onderwijs de boventoon voert, ziet hij jongeren meest ongedisciplineerd en ongemotiveerd. Terwijl een recent OESO rapport deze zienswijze ondersteunt (Walsum, 2016), verzucht hij verder: ze (leerlingen en studenten, RV) zouden een *dialog* moeten leren voeren in plaats van debatteren. En, hebben ze grote moeite met de verworven vrijheden van deze laatmoderne samenleving.

Dieper ingaand op het begrip *vrijheid*: noemt Dohmen negatieve vrijheid ‘niet inmenging van anderen’, terwijl positieve vrijheid door hem als ‘keuzevrijheid en zelfbeschikking’ mag worden beschouwd. Berlin (2012) typeert deze termen nog scherper, namelijk: negatieve vrijheid als ‘de afwezigheid van dwang door andere mensen’ en de positieve kant als mensen die ‘meester over zichzelf’ zijn. Psychologisch flexibel zijn ofwel Mindfulness (Dijkstra, 2015, p. 15) is zo iets als vrijheid in jezelf vinden door mild je automatische gedachten te onderzoeken zodat je meer achtzaam, bewuster en wijzer kunt oordelen (Kets de Vries, 2014, p. 15). *Mindfulness* wordt tevens in verband gebracht met het met meer aandacht kunnen werken en leven. *Presence* wordt dan gezien als het ‘volledig wakker’ zijn, wanneer iemand met volledige aandacht aanwezig is in het moment (Evelein & Korthagen, 2011).

## 1.7 Leerblokkades

Tjepkema (2002) beschrijft leerblokkades die het bouwen aan en van *lerende organisaties*, en dus ook de meeste onderwijsorganisaties, belemmeren. Zowel individuele als collectieve blokkades lijken daarbij herkenbaar. In eerste instantie kan een organisatie alleen leren via lerende individuen die, zo wordt er gesteld, sterk afhankelijk zijn van de omgeving. Een omgeving die het maken van fouten bijvoorbeeld afwijst of accepteert kan het individuele leren sterk beïnvloeden.

Collectieve storingen zijn zowel in de ‘software’ (omschreven als de manier denken en omgang van medewerkers ofwel cultuur en de gangbare communicatie) als in de ‘hardware’ (de organisatie inrichting) van organisaties herkenbaar. De eerste groep collectieve belemmeringen als gevolg van cultuur en communicatie van organisatie zijn: starheid, te langzame aanpassing aan een snel veranderende realiteit, te sterke actie-gerichtheid, slecht leren van fouten, defensieve routines, moeilijkheden met ervaringsleren en slechte communicatie tussen hiërarchische lagen. Terwijl de tweede groep collectieve belemmeringen door organisatie en inrichting zijn te typeren als: voorkeur voor een stabiele omgeving, te sterke afbakening functies en afdelingen, moeilijkheden van management teams, ‘hands on management’ ofwel te veel controle en beheersing en onvoldoende middelen in de zin van tijd, geld en (speel)ruimte.

Wierdsma categoriseert collectieve leerblokkades als volgt: handelingsfixatie = zo doen wij dat, reflectiefixatie = wel nadenken maar er niks aan doen, normfixatie = de norm overheerst anders

doen, collusief leren = anders doen dan nagekomen én externe sturing = zonder inzicht in het hoe en waarom doen wat is opgedragen (Wierdsma, 1999, pp. 153-163).

## 1.8 Conversatieruimte, co-creatie, reflectie en dialoog

“Als meer van hetzelfde niet werkt”, vraagt Wierdsma (1999, p. 21 ev.) zich daarbij af, hoe kan het ‘andere’ wel ontwikkeld worden? Ook hij, gelijk Ruijters (2017) zoals hierboven beschreven, komt uit bij collectief leren. Leren op basis van het sociaal-constructivisme, wat hij noemt: co-creatie van betekenis. Om die betekeniscreatie open en duurzaam te laten zijn, dient er voldoende conversatieruimte te zijn naast het organiserenproces. Daar zou op basis van het drieslag leren *tussen* actoren *gereflecteerd* kunnen worden op denken en handelen, door Wierdsma (2012) ook wel ‘plek der moeite’ genoemd. Door variëteit en verbinding; door van en met elkaar te leren, door zowel regels, inzichten en principes (= drieslag leren) te verwoorden, zal het ‘actorschap’, ofwel ‘meester over zichzelf zijn’ toenemen. Een begeleider creëert hiervoor de condities.

Een van die condities is dat er gereflecteerd dient te worden. Volgens de filosoof en pedagoog Dewey die het begrip reflectie introduceerde (van Woerkom, 2012), dient een lerende zijn actuele ervaring te leren begrijpen. Leren is volgens hem: ervaren en onderzoeken. Waarbij reflectief denken bij praktijkproblemen en ervaringen zowel het begin van leren als een organisator van leren vormt (Klarus & Fedor, 2015, p. 222).

En: waartoe converseren?, als dat er eerder toe leidt dat we onszelf en anderen herhalen (door Scharmer (2009) downloaden genoemd), dat verschillen groter worden, standpunten verharderen en tegenstelling toenemen? Dan zijn we in een gesprek, discussie of debat beland, leert ons Scharmer (2009). Een dialoog, een onderzoeksgesprek en generatieve dialoog zijn niet gebaseerd op slechts beleefdheid en tegenstellingen, maar doen ons samen denken, reflecteren en veranderen.

## 1.9 Zwerven, spelen en ‘niet-doen’

Zo speels, dartel en onbevangen als een jong kind (nog) waaromvragen stelt en op één grote ontdekkingsreis lijkt, zo’n zwervende instelling lijken ook oude meesters zoals Zhuang Zi aangaande leven, leren en werken te willen uitdragen (Ransdorp, 2007, p. 195). Deze eeuwenoude taoïstische levensfilosofie bewandelt een zelfde soort weg; niet de bestemming maar de reis is het doel. De term ‘niet-doen’ ofwel *wuwei* behoort tot de grondbeginselen van deze filosofie en in vele teksten en dialogen wordt een poging gedaan het beginsel, deze ‘oefenweg’ te verhelderen. Chong (2016, p. 17) vat het begrip op enig moment samen als: ‘getransformeerde levensvoering’. Kortom innerlijke transformatie op basis van een open bewustzijn middels jarenlange oefening in loslaten en opengaan, waarbij het denken, spreken en handelen egoloos en zuiver is, in tegenstelling tot: het normale alledaagse en afgesloten bewustzijn. Het blijkt al met al een niet eenvoudig te vertalen en daardoor ook ondoordringelijk, paradoxaal begrip waarbij de meerdere betekenissen tot gevolg hebben dat er ook een vereenvoudigd vals begrip in omloop is en dat is: niets doen.

“...wuwei is in het begin afstand nemen, rust vinden, jezelf terugvinden; maar daarbij komt dat je moet ophouden met over van alles en nog wat na te denken”... “Het niet ingrijpen in de natuurlijke ontwikkeling”... “Leren zich te ontspannen”... “uit liefde en respect voor het leven in jezelf zoeken naar de bron van de innerlijke kracht.” (Schipper, Lao Zi, 2010, p. 13).

Waarom het begrip *niet-doen/wuwei* hier aangehaald wordt en iets verder wordt uitgediept is omdat het in deze waarom/waartoe verdieping in ieder geval bijdraagt het *vrije* gedeelte in het pleidooi voor professionele ontwikkeling verder te situeren. Oefening in ‘niet-doen’ en ‘zwerven, vrij en blij’ (Schipper, 2014) vergt een lege geest en heeft dan mogelijk spontaan en natuurlijk handelen tot gevolg. ‘Vrij’ kan dan worden gezien als een toestand van uiterste concentratie, zonder *preoccupaties en bedoelingen* (Ransdorp, 2007, p. 196). En, zoals Scharmer (2009) het beschrijft met: *open geest, open hart en open wil*.

## 1.10 Afloop en betekenis

Deze eerste zwerftocht heeft zo zijn sporen achter gelaten. Door stil te staan, terug te kijken, te verdiepen en bovenal bewust te zijn, valt er nu betekenis te geven aan het waarom en waartoe van dit onderzoek en pleidooi. Via geweld van organisatie, de lerende organisatie en professionele ruimte zagen we dat er meerdere domeinen en werelden meespelen in organisaties en ons veranderlijke leven, werken en leren. Daardoor werd ook zichtbaar dat er heel wat blokkades kunnen voorkomen dat alles vrij en blij te beleven. Er zijn echter ook duidelijk zichtbaar kansen en mogelijkheden. Conversatieruimte, collectief leren, co-creëren, reflecteren en via een dialoog en plek der moeite naar een generatieve dialoog. Met daarbij een integrale kernachtige focus op wendbaarheid, weerbaarheid en welbevinden, en er zouden zich: vrije, krachtige toekomstbestendige professionals/docenten en studenten/leerlingen kunnen ontwikkelen.

Intervisie kortom als een mogelijkheid om sociaal constructief, collectief leren tussen mensen, tussen professionals, tot stand te brengen. Leren overigens in de brede zin waar Ruijters (2017) in haar oratie zo duidelijk op wijst. Vanuit het oogpunt van (normatieve) professionalisering, kan intervisie daarbij worden gezien als een vrije conversatieruimte, werkplaats en oefenplek voor een onderzoekende, reflectieve en dialogische omgang met moerassige complexiteit, met het oog op goed en gezond leven en samenleven; goed werk en samenwerken; en goed onderwijs.

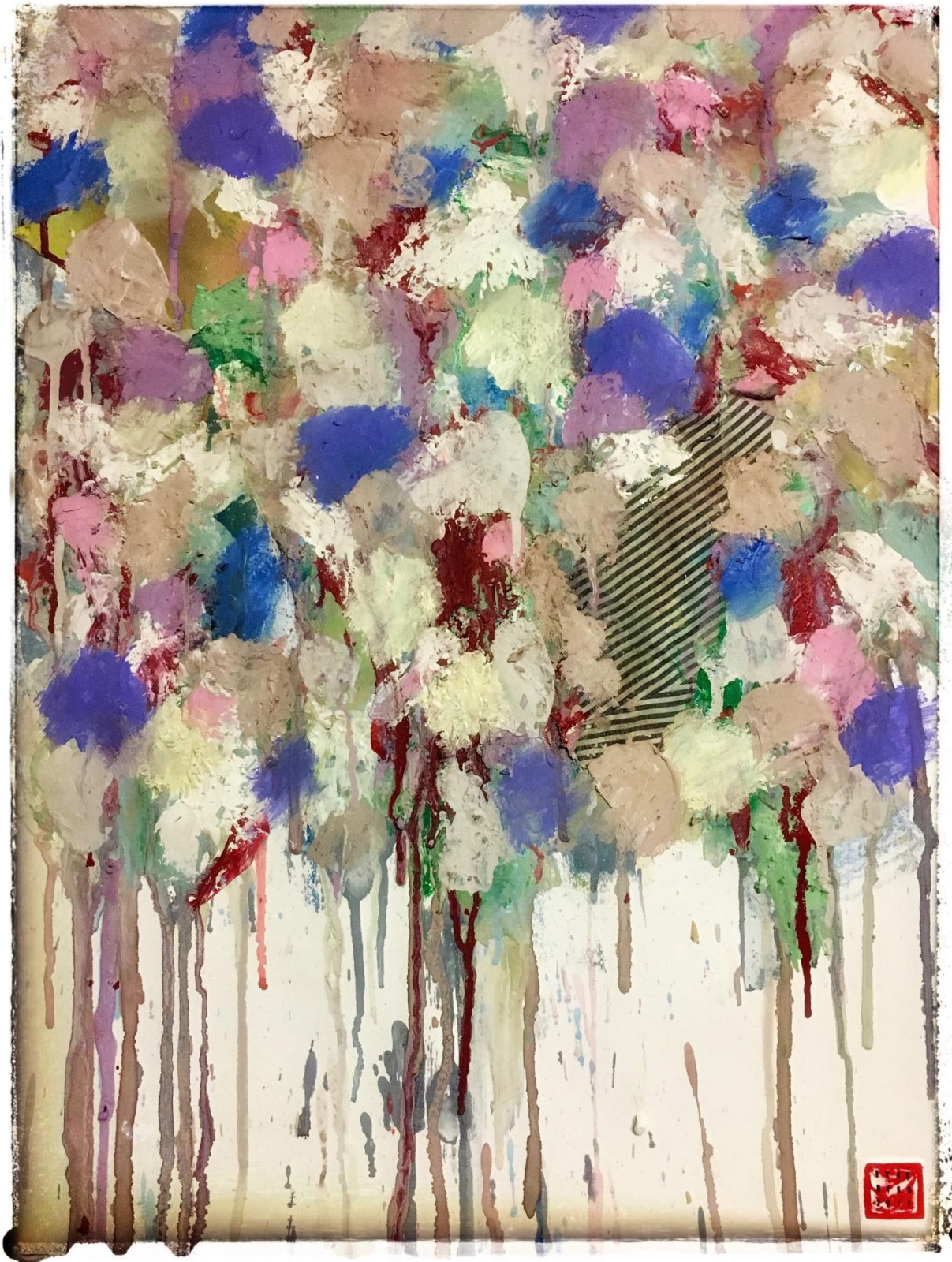
**“There is no Change, without Personal Transformation” – W. Edward Deming**

-

**‘Permanente transformatie’ en ‘meegaan met veranderingen’, zijn Zhuang Zi’s kernthema’s**

- Ransdorp





## ***Leren loslaten***

-

Op een dag leer je het subtiele verschil kennen  
tussen een hand vasthouden en een ziel ketenen  
Dan leer je dat liefde niet betekent: leunen  
en dat gezelschap niet betekent: veiligheid  
Je ontdekt dat een kus geen contract is  
en een cadeau geen belofte  
Je begint je nederlagen te accepteren  
met je hoofd omhoog en je ogen open  
Je leert vertrouwen op vandaag  
omdat morgen te onzeker is voor plannen  
Na een poos leer je dat zelfs zonneshijn je verbrandt  
als je er te veel van krijgt

Dan wordt het tijd je eigen tijd te beplanten  
en dan zorg je voor je eigen ziel  
en wacht je niet langer op een wonder van buitenaf  
En dan weet je echt, dat je het echt kunt  
volhouden en dat je echt sterk bent  
en dat je echt waarde hebt  
En je leert en leert  
Bij ieder afscheid leer je

-

*Voltaire (1694-1778 filosoof)*

## Hoofdstuk 2 Hoe werkt verdieping in intervisie?

Hoe werkt een intervisie?  
Hoe werkt verdieping?  
Hoe werkt een dialoog?  
Hoe werkt reflectie?  
Hoe werken intervisiemodellen?  
Hoe werkt intervisiebegeleiding?

### 2.1 Inleiding

De titel en vraagstelling bij dit hoofdstuk levert misschien technisch gezien wat verwarring op. De vraag stellen hoe iets werkt veronderstelt volgens sommigen tegelijkertijd ook dat iets werkt, in de zin van een onderzoek matig bewezen effect. Dat laatste beweren is niet de bedoeling van deze beschrijvingen. De vraagstelling zou meer volgens de filosofie van het pragmatisme, waarbij we John Dewy weer terug herkennen, bekeken mogen worden, die zoiets stelt als: dat iets goed mag zijn, zolang het praktisch bruikbaar is (Klarus & Fedor, 2015, p. 222). De werkelijke bedoeling van dit hoofdstuk is om te onderzoeken hoe en welke factoren ertoe bijdragen dat er tijdens een intervisie verdieping tot stand komt zodat er sprake mag zijn van collectief leren tussen mensen, tussen professionals. Wel wordt er in dit hoofdstuk ook weer vrij en blij gespeeld met mogelijkheden, instrumentarium en suggesties voor praktische uitvoering, afgesloten met een reflectie.

Overigens leert de ervaring dat de vraag stellen *hoe iets werkt* doorgaans veel gecompliceerder is dan voorbeelden/ervaringen/opsommingen van: *hoe* komt het dat iets *niet werkt*? Dat laatste, een meer destructieve kant van de medaille genereert vaak ook nog eens veel meer energie en plezier dan de eerste vraag en kan vaak heel helpend zijn om meer verdiepend inzicht te geven in de werking van datgene wat centraal wordt gesteld.

#### 5 x *hoe niet* techniek:

##### 1<sup>e</sup> **Hoe**/wanneer werkt intervisie **niet**?

- als deelnemers niet vrij zijn...;

##### 2<sup>e</sup> **Hoe** werkt **niet** vrij zijn?

- als deelnemers verplicht aanwezig moeten zijn, bang zijn om te leren en veiligheid ontbreekt;

##### 3<sup>e</sup> **Hoe** werkt intervisie **niet** als het verplicht, **niet** lerend en **niet** veilig is?

- het blijft dan oppervlakkig, mensen spreken zich niet uit; behalve wat ze al weten en vinden;

##### 4<sup>e</sup> **Hoe** werkt intervisie **niet** het als het oppervlakkig blijft, mensen zich **niet** uitspreken of van alles al weten en vinden?

- dan kost intervisie de deelnemers tijd, energie en leidt het tot frustratie;

##### 5<sup>e</sup> **Hoe** werkt intervisie **niet** als het de deelnemers slechts tijd, energie en frustratie kost?

- niet constructief; individu- en groepsgedrag wordt dan overheersend en tegenwerkend...; er vindt dan hoegenaamd geen *intervisie* plaats!

Zo vaak het woordje *niet* achter elkaar; sommige mensen zijn daar zwaar allergisch voor. En toch laat ook deze zelfdialoog zien dat de kracht van herhaling (en zelfs dus een negatieve herhaling) kan leiden tot verder inzicht in een kwestie.

**“Wie een waarom heeft waarvoor hij kan leven, kan bijna elk hoe verdragen” – Friedrich Nietzsche**

-

**“Je kan een mens niks leren, je kunt hem alleen helpen het in zichzelf te ontdekken” – Galileo Galilei**

## 2.2 Hoe werkt intervisie?

Het in de 'uitgangspunten intervisie' aangehaalde citaat op pagina 7 van deze beschrijving, geeft een goed beeld van met name ook *hoe* een intervisie werkt, in de zin van het verloop. Hieronder samengevat en aangevuld:

*Intervisie gebeurt in een leergroep van vier tot zes personen, waarbij een (doorgaans werk of studie gerelateerd onderwerp) inbreng, kwestie of ervaring van een van de personen het uitgangspunt is. Op een gestructureerde manier, gewoonlijk met gebruik van een model wordt de inbreng vervolgens ontrafeld en op een dialogische wijze onderzocht. Vragen stellen, luisteren en eigen oordeel uitstellen zijn hierbij vrij essentiële (leer)vaardigheden. Door, als de inbreng verdiepend onderzocht is, te generaliseren (mogelijk zowel op inhoud als proces) en alle personen daarop te laten reflecteren kan er een verbredend en verdiepend leereffect worden bereikt.*

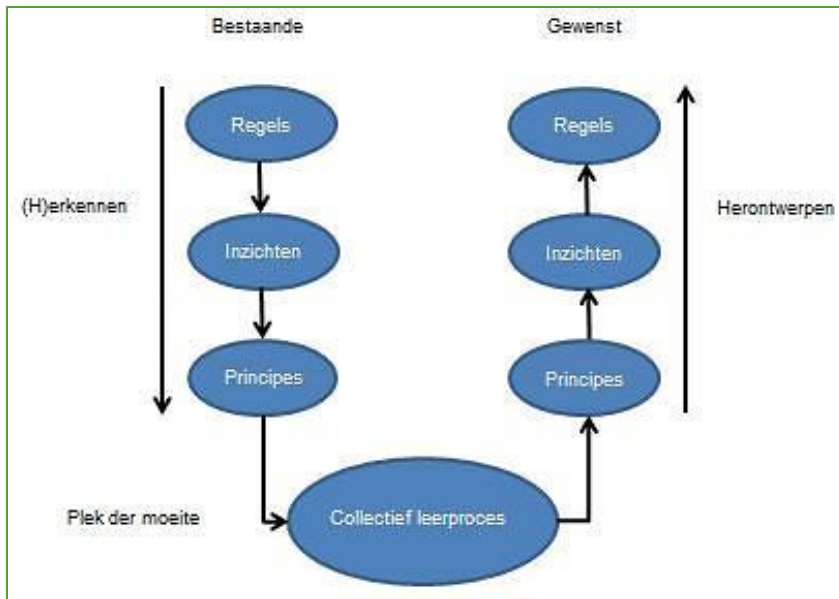
Toch is dit nog niet het hele verhaal. Wierdsma (2012) noemt een dergelijke conversatieruimte niet voor niets 'plek der moeite'. Op deze plek namelijk, wil er sprake zijn van individueel en collectief leren, dient het bestaande, oude patronen te worden losgelaten om op zoek te gaan naar het nieuwe, het gewenste. Het kost nu eenmaal moeite, zo stelt hij, om te reflecteren en los te komen van bestaande gedragingen, regels, inzichten en principes.

### *Veiligheid, vertrouwen en moed*

De wil om te leren, om samen te leren, voldoende veiligheid om je zelf open te durven stellen om te leren. Vertrouwen in elkaar; door bijvoorbeeld geheimhouding af te spreken: 'wat bij de intervisie besproken is blijft binnen de groep'. Lef en moed om eigen gedragingen, regels, inzichten en principes te onderzoeken en of los te laten. Naast eigenaarschap om mee te willen doen en verantwoordelijkheid te nemen voor zowel het proces als de eigen inbreng, zijn allen min of meer voorwaardelijkheden om een intervisie te doen laten slagen (van Doorn & Lingsma, 2012).

De gedragingen van de groepsleden en begeleider bij deze voorwaardelijkheden echter, bepalen voor een groot deel het welslagen van de intervisie. Deze voorwaarden met een nieuwe groep onderzoeken, doorleven en duidelijk afspreken zou natuurlijk een gedegen start zijn. De ervaring leert echter dat een groep al met intervisie begonnen is voordat de 'diepte' van deze spelregels tot iedereen zijn doorgedrongen. Het is overigens nooit te laat om overnieuw te beginnen en de plek der moeite (zie figuur 2) te bezoeken zodat de groep bestaande voorwaarden zelf kan ombuigen naar wat gewenst is. Daarnaast speelt natuurlijk dat, als de intervisie een verplicht onderdeel van een opleidingsplan is, bijvoorbeeld 'samen leren' en 'eigenaarschap' in een heel ander daglicht komen te staan. Ook speelt dan vaker mee dat de angst om te leren groter is dan de wil om te leren.

...ze komt al behoorlijke tijd trouw bij de intervisiebijeenkomsten. Haar bijdrage beoordeel ik als behoorlijk mager en oppervlakkig. Als begeleider vraag ik me inmiddels af: wat wil/kan/moet ik met haar? Dat ook is mijn inbreng bij een intervisiebijeenkomst van intervisiebegeleiders. De uitkomst van die dialoog en reflectie is het inzicht, in tegenstelling tot mijn nogal kriebelende handelingsfixatie: ach, ze komt vast niet voor niets. En jawel hoor, na een tijdje heeft ze kennelijk voldoende vertrouwen/moed om een situatie in te brengen. Vanaf dan lijkt het ijs gebroken (RV).



Figuur 2 Plek der moeite, overgenomen van de bron: <http://hetkind.org/2015/02/16/met-een-gemeenschappelijk-doel-voor-ogen-het-onderwijs-veranderen/>

### 2.3 Hoe werkt verdieping?

Intervisie = verdieping, schreef Peta Twijnstra (persoonlijke correspondentie, 12 januari 2018) mij als feedback bij het eerste hoofdstuk. Met de vaststelling dat intervisie volgens haar gelijk is aan verdieping, zou er eigenlijk in het eerste hoofdstuk al een verduidelijking plaats hebben moeten vinden rond de dan tamelijk bizarre titel van dit boek. Echter, wellicht slechts ‘tussen de regels’ is weldegelijk geprobeerd te stellen dat lang niet elke intervisie tot verdieping leidt, en dat dat juist het verschil is tussen aan intervisie (moeten) doen en een succes dan wel betekenisvolle intervisie.

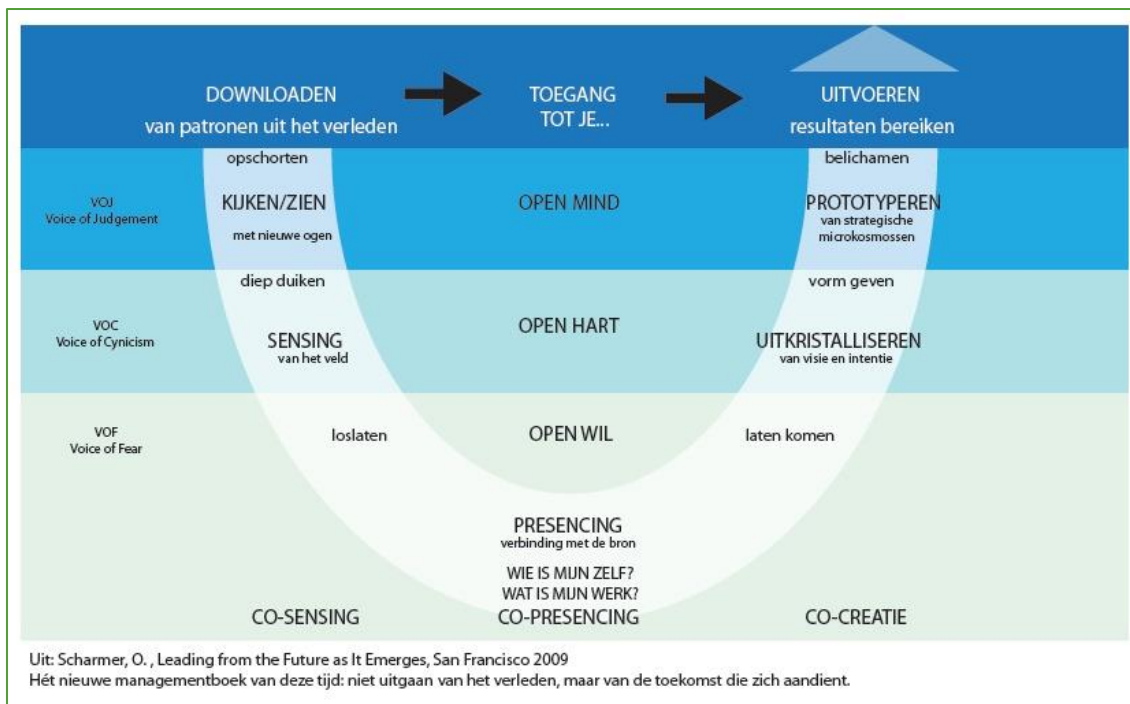
Ook bij de werking van *verdieping* speelt mee dat het vaak duidelijker is als verdieping niet wordt bereikt dan wel. Daarnaast speelt er schijnbaar iets onbenoembaar, onbeheersbaar en of iets persoonlijks mee. Scharmer (2009) heeft de term *downloaden* geïntroduceerd om binnen de Theorie U, zie figuur 3, het stadium van *niet verdiepen (cognitief in zijn woorden)* duidelijk te maken. Mensen en of groepen mensen blijven dan hangen in oude patronen en denkgewoontes; er is dan sprake van herhaling. Door oordelen uit te stellen, diep te duiken en los te laten - ofwel stemmen van oordeel, cynisme en angst te overwinnen - , lukt het mensen en groepen werkelijk te verdiepen en aan te komen onderin de U. De theorie U, die overigens veel overeenkomsten vertoont met de *plek der moeite*, om daar onderin in contact te kunnen treden met, zoals Scharmer dat noemt de bron, een innerlijk weten en of zoals Karel Appel<sup>1</sup> dat in ‘van de Schoonheid en de Troost’ zo heerlijk onder woorden weet te brengen: ‘When The Inner Light Goes On’ (2009).

**“If you do what you did, you will get what you got”**

**“We cannot solve our problems with the same thinking we used when we created them”**

– Albert Einstein

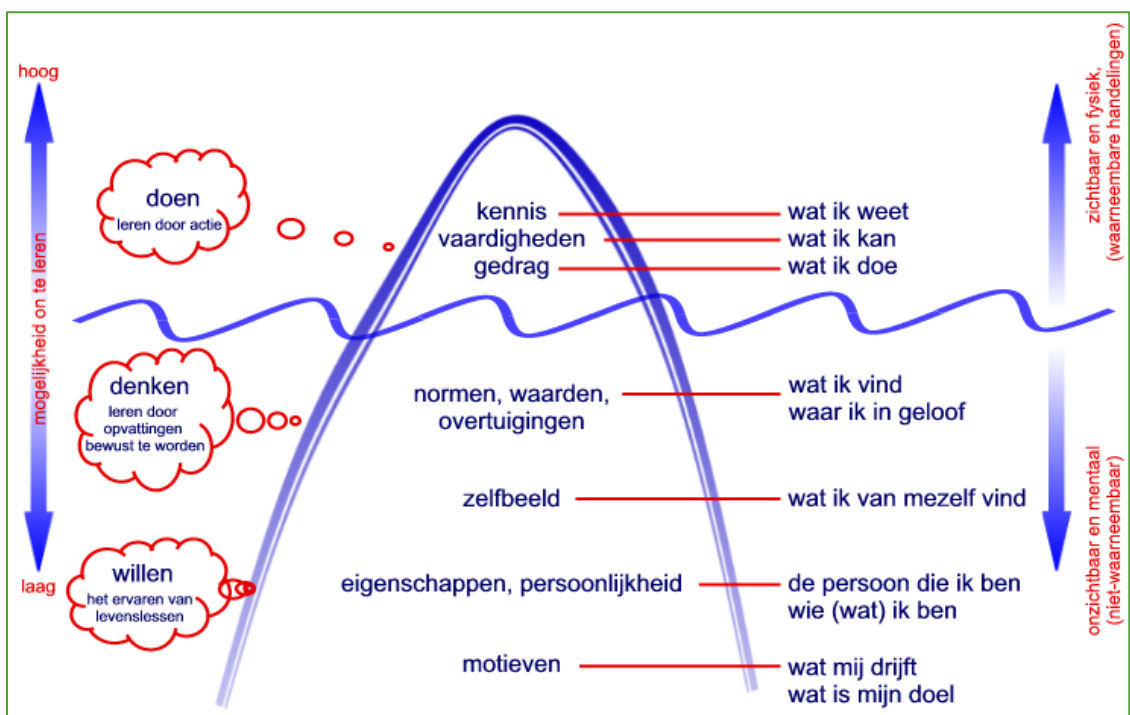
<sup>1</sup> Zie fragment: <https://www.youtube.com/watch?v=2Fzx6nzx9Hw>



**Figuur 3** Theorie U (Scharmer, 2009)

### Cognitie, denken, kennis, theorie en bewustzijn

Het voorgaande over *hoe te verdiepen* voelt (intuïtief) nog niet volledig aan. Er valt nog meer te verdiepen. De termen, *wat* ze inhouden valt te lezen in paragraaf 3.5, maar *hoe* ze werken en zich tot elkaar verhouden daar gaat deze beschrijving over. De volgende vragen doemen zich dan bijvoorbeeld op: Hoe verhouden cognitie (de term die Scharmer hierboven gebruikt) en kennis zich tot elkaar? Is kennis niet gewoon belang? En, de (gewetens)vraag zoals in de inleiding gesteld: Welke verdieping zoekt u hier? Ofwel: via welke weg (leervoorkeuren) voedt u hier en of normaal gesproken uw kennisverwerving? Hieronder met figuur 4 ter ondersteuning een weergave van de ijsberg van McClelland die veelvuldig wordt gebruikt om de/een werking van verdieping te visualiseren.



**Figuur 4** ijsberg van McClelland overgenomen van: <http://robsegers.blogspot.nl/2012/02/mcclelland.html>

Voorgaande vragen geven te denken, als ze tenminste (bij u) iets raken en daarmee tekent ook het persoonlijke van verdieping zich af. Raken en geraakt worden; is dat niet de kwestie? Het is wellicht ook interessant eens integraal te focussen op verdieping. Ofman (2014, pp. 39-40) beschrijft de weg als volgt: de *het* wereld zet de **inhoud** centraal, de *wij* wereld **verhouding** en de ik wereld **houding**. Waar het hem dan om gaat is, ondanks dat we waarschijnlijk een sterke voorkeur voor één wereld hebben, om je ook te verdiepen in de andere werelden en die talen leert spreken. En dat vraagt dan volgen hem om *interesse* ofwel nieuwsgierigheid. Waarbij dan eerder, in termen van de theorie van Dweck, van een 'growth' dan van een 'fixed mindset' sprake zal zijn. Met een op groei gerichte mindset denken mensen namelijk dat intelligentie, persoonlijkheid en karakter niet van nature vaststaan, maar door inspanning, enthousiasme en doorzettingsvermogen kunnen veranderen (Prevaas, 2012, p. 402).

Simons (2013) beperkt zich niet alleen tot twee mindsets: hij vraagt zich ook af: hoe kunnen we 'mindsets' veranderen? Hij noemt dat vervolgens 'mindshifting'. Interessant hierbij is dat het bij mindshifting niet alleen gaat over leren maar ook over afleren, zowel cognitief ofwel 'wiping' als er sprake is van bewust afleren van denken/opvattingen en 'deep unlearning' bij het afleren van gedragingen. Met figuur 5 (zijn tabel 7) wordt een voorbeeld gegeven hoe twee mindsets in dit geval over leren tegenover elkaar gezet kunnen worden. De vraag is en blijft dan nog: willen, kunnen en durven we van mindset veranderen?

Tabel 7: mindsets over reproductie- en betekenisgericht leren	
Mindset 1: reproductiegericht	Mindset 2: betekenisgericht
<i>reproductiegericht leren</i>	<i>betekenisgericht leren</i>
Leren = memoriseren en reproductief toepassen	Leren = innovatief toepassen, nadenken, mening beargumenteren en zelfontwikkeling
Onderwijs is helder uitleggen	Onderwijs is aan het denken zetten
Toets = kennis- en geleerde toepassingen	Toets is mengsel van kennis, nieuwe toepassing en inzicht
Goede docent geeft goede opdrachten	Goede docent prikkelt nieuwsgierigheid

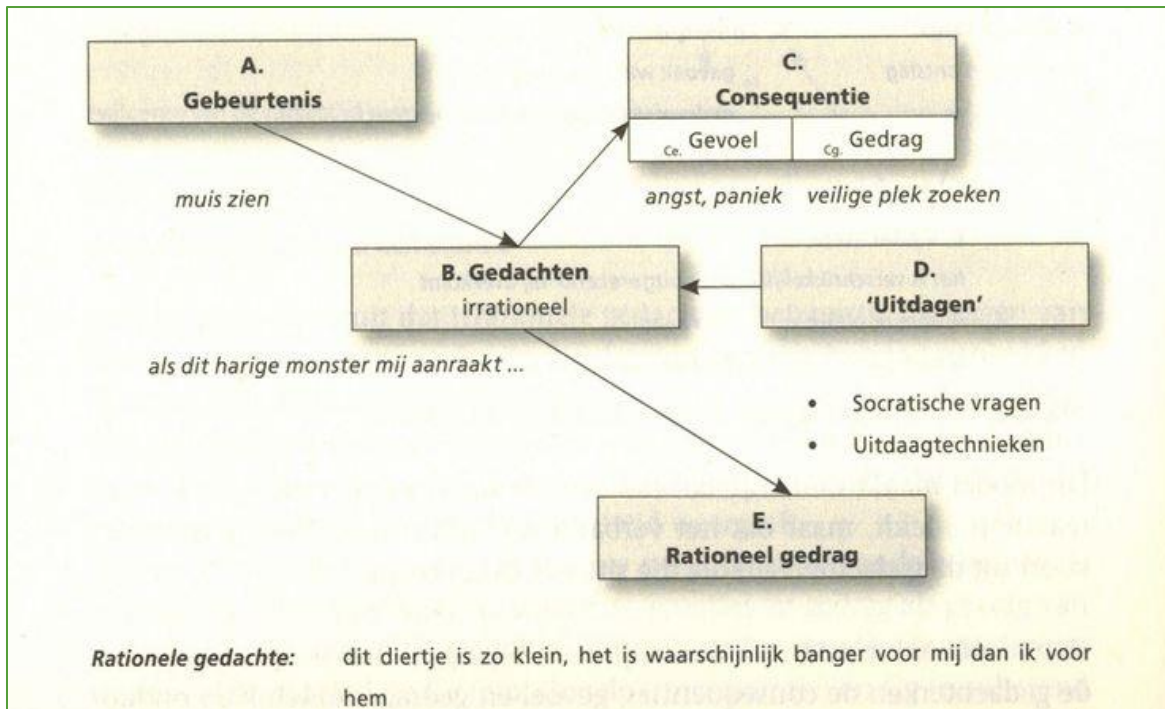
**Figuur 5 Mindsets (Simons, Mindshifting: (Hoe) kunnen we mindsets veranderen?, 2013, p. 11)**

Over denken is veel nagedacht en geschreven, met name door filosofen. Filosofie kan daarbij worden gezien als de oudste theoretische discipline die door het stellen van vragen en het nadenken daarover, verlangt en streeft naar kennis en wijsheid. Het wordt veelal als de eerste vorm van wetenschap beschouwd. 'Sapere aude', durf te denken, heb de moed je eigen verstand te gebruiken; is een min of meer bekende aanmoediging van Immanuel Kant om het denken niet alleen aan de elite en filosofen over te laten, maar juist jezelf van je eigen verstand te bedienen, jezelf te ontwikkelen en daardoor jezelf vrij te maken. Deze vorm van filosofie ofwel de beoefening van praktische filosofie richt zich op het leven van alledag, levenskunst, zelfkennis, professionaliteit en prettiger en effectiever (samen)werken (van Reijen, 2015).

Nog praktischer bezien werkt de filosoof van Reijen (2015, p. 206 ) met elementen uit de 'Rationeel Emotieve Therapie' of 'Training' (RET) van Ellis<sup>2</sup> en met 'The Work' van Byron Katie (van Reijen, persoonlijke communicatie, 2017). De essentie van deze beide manieren van werken is het

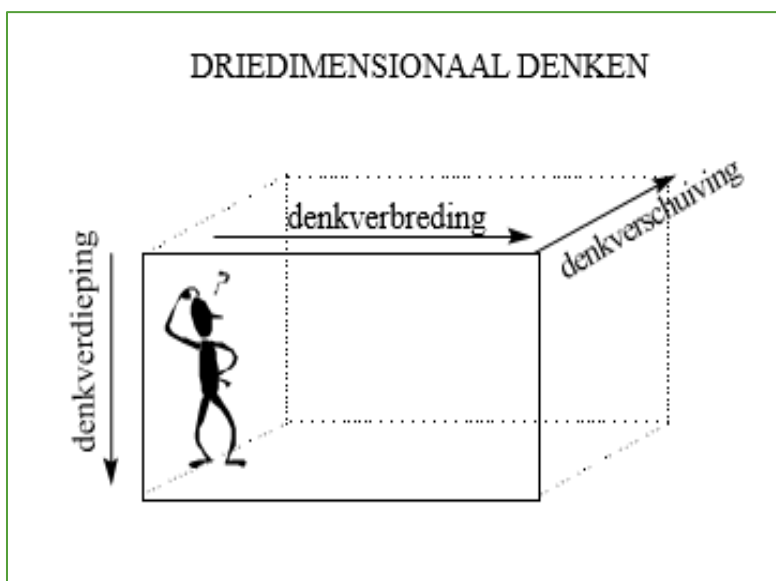
**“Mensen raken niet van streek door de gebeurtenissen, maar door de manier waarop ze tegen die gebeurtenissen aankijken” – Epictetus**

<sup>2</sup> Zie ook [www.kessels-smit.nl/files/Handout\\_RET.pdf](http://www.kessels-smit.nl/files/Handout_RET.pdf) voor een verdere toelichting



Figuur 6 ABCDE-schema van RET overgenomen van Pinterest

onderzoeken (bevragen) en uitdagen van irrationele, inadequate dan wel onware gedachten die vervelende emoties, gevoelens of stress veroorzaken. Het ABCDE – schema in figuur 6 geeft weer hoe een gebeurtenis A, versterkt door een irrationele gedachte B vervelend gedrag of gevoel C tot gevolg heeft. Door die irrationele gedachte uit te dagen D en in een ander daglicht te zetten kunnen er nieuwe of helpende gedachten geformuleerd worden E waarbij zich ook ander gedrag en gevoel kenbaar maakt. Bij 'The Work' van Byron Katie staan de volgende vier vragen centraal: 1) is het waar?; 2) hoe weet ik absoluut zeker dat het waar is?; 3) hoe reageer ik; wat gebeurt er als ik die gedachte geloof?; 4) wie zou ik zijn zonder die gedachte? Om tenslotte die gedachte om te keren. Zowel het ABCDE – schema als de 4 vragen werken verhelderend en verdiepend en maken personen en groepen bewust van gedachten, gevoelens en gedrag, en de mogelijkheid die uit te dagen en te veranderen. Het vergt de begeleider of intervisiegroep enige oefening om ze toe te passen.



Figuur 7 Driedimensionaal denken (Gaspersz, 2009)



Niet alleen het werken met irrationele gedachten of denkfouten maar ook het werken met denken als een vaardigheid kan een verdiepende bijdrage leveren aan intervisie. Denken en denken over denken (metacognitie) is overigens allang niet meer alleen het domein van de filosofie, ook in 'moderne' wetenschappen zoals bijvoorbeeld de neurowetenschappen: neurobiologie en neuropsychologie en ga zo maar door (Free, 2016), staat het vol in de aandacht. Terwijl de klassieke en wetenschappelijke manier van (kritisch)denken, objectieve feitelijke kennis (logica) en waarheid nastreven, valt er bij intervisie ook goed verdiepend te werken met een meer pragmatische, constructieve en creatieve benaderingswijzen, waarbij het denken meer wordt gezien als een vaardigheid die verder kan worden ontwikkeld (de Bono, 2007).

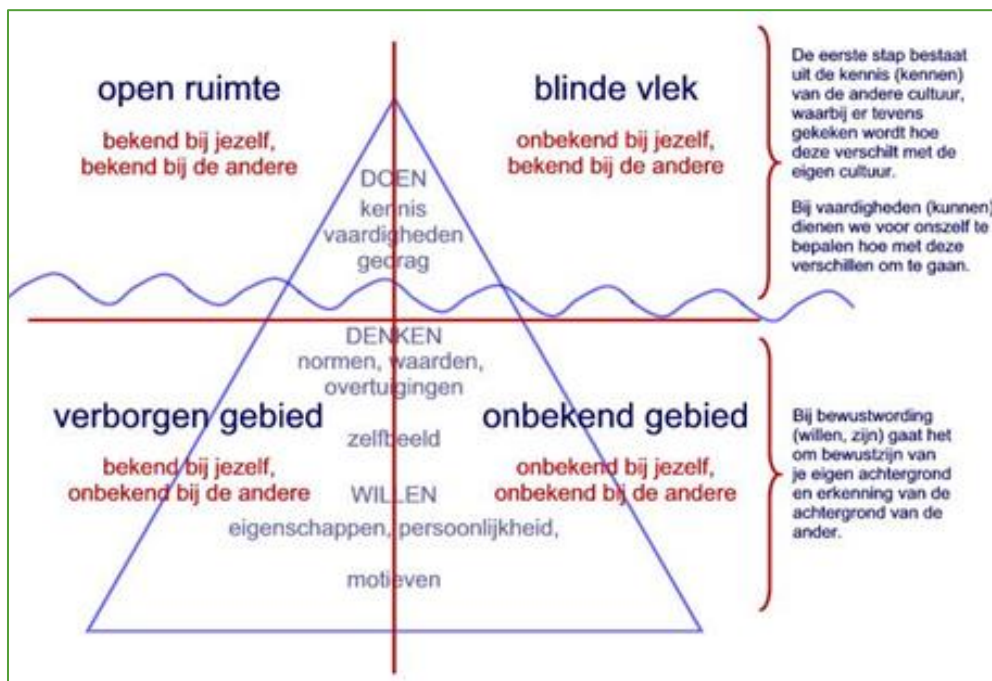
In het boek 'Beter denken' legt de Bono (2007) zijn visie op denken als volgt uit: informatie (brandstof) en intelligentie (paardenkrachten) worden aangedreven door het denken (de motor). Hij beweert daarbij ook nog dat er intelligente mensen zijn die niet goed kunnen denken, en omgekeerd. Veel denkfouten zijn overigens waarnemingsfouten, beweert hij, en als de waarneming niet klopt zal ook de onderzoek/denkvragestelling onjuist zijn, hoe goed men ook logisch kan denken, met de gevolgen van dien. Veel van zijn methoden hebben dan ook te maken met het *op waarneming gebaseerd denken*, zoals de denkhoeden in figuur 8. Door individueel of met een groep per hoed een kwestie vanuit verschillende invalshoeken te beschouwen valt er anders, beter en nieuw te denken. Kortom: beter denken en gericht oefenen met waarnemen en denken als vaardigheden levert de berijder van de motor al snel meer vermogens op.

	<p><b>De rode hoed: emotioneel denken</b></p> <p>Deze hoed staat voor emoties, spontaniteit, gevoel en intuïtie. Je reageert vanuit je gevoel en hoeft geen argumenten te geven. <i>Hoe voel ik me hierbij, wat zegt mijn intuïtie me?</i></p>
	<p><b>De witte hoed: objectief-analytisch denken</b></p> <p>Deze hoed staat voor feiten, cijfers en informatie. Je gaat uit van objectieve informatie. <i>Wat weet ik en wat niet?</i></p>
	<p><b>De zwarte hoed: negatief-kritisch denken</b></p> <p>Deze hoed staat voor zwartkijken, voor nadruk op het negatieve en op aanwezig risico's. Je bent advocaat van de duivel, voorzichtig, pessimistisch. <i>Pas op! Het kan hier gevaarlijk, moeilijk zijn.</i></p>
	<p><b>De gele hoed: positief denken</b></p> <p>Deze hoed staat voor positief en constructief denken, optimistisch zijn. Je bent op zoek naar voordelen en bekijkt het van de zonnige kant. <i>Wat is goed en haalbaar in het idee?</i></p>
	<p><b>De groene hoed: creatief denken</b></p> <p>Deze hoed staat voor creativiteit, groei, energie en leven. Je brengt alternatieven en nieuwe ideeën aan. Je bent opbouwend, vruchtbaar. Je mag freewheelen (vrij associëren) in je manier van denken. <i>Hoe kan het anders?</i></p>
	<p><b>De blauwe hoed: beschouwend-controlerend denken</b></p> <p>Deze hoed staat voor afstandelijkheid en controle. Je bent de dirigent die het proces in de gaten houdt. Je evalueert wat is bereikt, stelt vast wat de volgende stap moet zijn. <i>Welke actie onderneem ik, wat organiseer ik, wat is het besluit?</i></p>

**Figuur 8 denkhoeden (de Bono, 2007)**

Het driedimensionaal denken<sup>3</sup> van Gaspersz (2009) zie figuur 7 is eveneens een handig model/instrument om zowel het denken te verbreden, te verschuiven en of te verdiepen. Denkverbreding kan, op dezelfde manier als de voorgaande denkhoeden, worden gezien als het vergroten van het aantal invalshoeken. Verschuiven van het denken gaat over het geheel te plaatsen en te zien in een andere context, een transfer. Denkverdieping kan worden gezien als het kijken, onderzoeken en beredeneren onder de waterlijn van de ijsberg, zie figuur 4. Ook Dennett (2013) beschrijft een groot aantal gereedschappen voor het denken omdat denken zo beweert hij best moeilijk is. Hij vergelijkt denkhulpmiddelen als het optrekken van een steiger in de bouw: het kost wel eerst even wat tijd, maar stelt je vervolgens in staat beter en handiger te werk te gaan. Eén ervan noemt hij de intuïtiepomp waar hij door middel van een gedachte-experiment een voorbeeld van geeft. Het betreft een gevangenis waar de directeur elke nacht als alle gevangenen slapen alle deuren van het slot haalt en open laat staan. De vraag die hij dan stelt is: zijn de gevangenen vrij? Door nu aan de instellingen (regelknoppen) van de intuïtiepomp te draaien valt de situatie steeds anders te benaderen, bijvoorbeeld: stel dat het niet alle nachten zijn maar één; of stel dat de gevangenis zo groot is als een land; of als het slechts één gevangene betreft.

Bovenstaand voorbeeld van 'vrije' slapende gevangenen zegt ook iets over hoe *bewustzijn* en onze *vrije wil* werken. Dennett<sup>4</sup> heeft daar hele (voor mijn tamelijk onnavolgbare) theorieën over, maar wat hij daarbij wel duidelijk betoogt, is: "we danken ons bewustzijn aan taal" en "omdat ons bewustzijn ooit ontstaan is voor communicatie met anderen ontvangen wij van ons lichaam alleen maar 'eindconclusies' over waarnemingen en ideeën" en "Wij mensen vinden onszelf heel slim, maar normaliter leven we als gevangenen van de optelsom van onze blindheden en vanzelfsprekendheden (...) in feite kennen we onszelf niet zo heel veel beter dan we een ander kennen. We praten tegen onszelf zoals we tegen een ander praten. Die controle en eenheid die bewustzijn ons geeft, komen voort uit de noodzaak om de uitgaande communicatie te toetsen aan ons eigenbelang en andere doelen. Want zelfs in hechte groepen is het niet verstandig zomaar álles aan een ander te vertellen. Het bewustzijn is aldus in zeker zin ontstaan als toezicht op de communicatie." (Dennett, 2018).



Figuur 9. De ijsberg van McClelland samengevoegd met het Johari venster overgenomen van: <http://robsegers.blogspot.nl/2012/02/mcclelland.html>

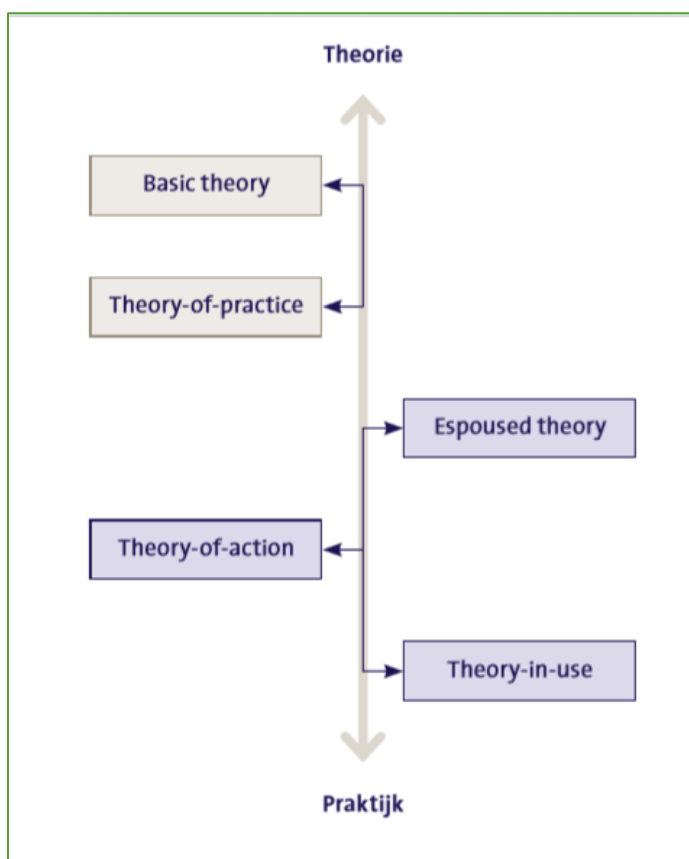
<sup>3</sup> Zie een uitgebreide beschrijving via: <http://www.jeffgaspersz.nl/dl-23740-0/download>

<sup>4</sup> Zie ook Dennett's Ted Talk: <https://youtu.be/fjbWr3ODbAo>

Figuur 9, een combinatie van de ijsberg van McClelland en het Johari-venster, toont een verdere verdieping op het gebied van zichtbaarheid en bewustzijn. Hoe ons bewustzijn verder lijkt te werken daar lijken de meningen overigens schijnbaar behoorlijk over te verschillen<sup>5</sup>.

Nog een manier om naar verdieping te kijken, ligt in de dualistische scheiding tussen theorie en praktijk. In de huidige schoolpraktijk wordt verdieping nog steeds veelal gezien als het op zoek gaan naar, en kunnen reproduceren van, wat al theoretisch (liefst wetenschappelijk) geweten wordt. Bij intervisie echter is een theoretisch kennisgebrek zelden de kwestie. Veel vaker speelt er een incongruentie in denken en handelen of wat men *handelingsverlegenheid* is gaan noemen. Daar waar de professional mede zelf zijn of haar eigen instrumentarium is, en 'handelingsrepertoire' moeilijk theoretisch overgedragen kan worden, en 'de professional als mens' van zichzelf al best complex is (Sennett, 2008), hebben Argyris en Schön het concept: 'Double-loop Learning'<sup>6</sup> ontwikkeld. Hieraan is later nog een derde slag aan toegevoegd: het leren in organisaties, en verworden tot een verbinding tussen individueel en organisatieleren (Ruijters, 2012).

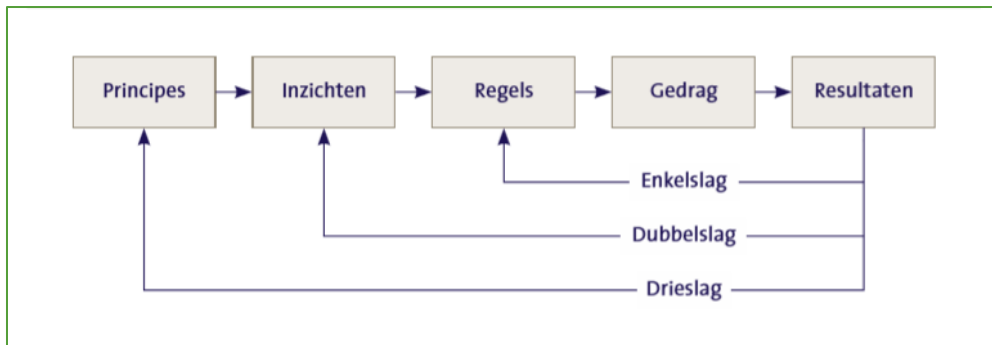
Het aantal verdiepingsmogelijkheden binnen het concept: enkel, dubbel en drieslag leren zijn talrijk. Eerst speelt er hoe het gebied tussen theorie en praktijk verschillende theorieën kent en hoe die zich met elkaar verband houden, zie figuur 10 en in hoofdstuk *wat* deze termen betekenen. Balans aanbrengen tussen doen, denken (en ook willen); het handelen en haar finesses onder woorden kunnen brengen; het aanleren, oefenen van andere en of nieuwe handelingsalternatieven; ingesleten handelingspatronen wijzigen, zijn een aantal voorbeelden om tussen theorie en praktijk bij intervisie tot verdieping te komen. Bij het drieslagleren vervolgens is de enkelslag gericht op



Figuur 10. Tussen theorie en praktijk overgenomen van (Ruijters, 2012)

<sup>5</sup> Zie <https://nl.wikipedia.org/wiki/Bewustzijn>

<sup>6</sup> Zie ook: [www.twynstraguddekennisbank.nl/sites/default/files/pictures/Double%20Loop%20learning%20-%20Canon%20van%20het%20leren%20-%202012%20%281%29.pdf](http://www.twynstraguddekennisbank.nl/sites/default/files/pictures/Double%20Loop%20learning%20-%20Canon%20van%20het%20leren%20-%202012%20%281%29.pdf)



**Figuur 11. Drieslagleren overgenomen van Ruijters (2012, p. 205)**

het leren van anders of nieuw handelen , waarbij als oude patronen niet worden uitgedaagd en blijven meespelen het heel goed mogelijk is dat inadequaat handelen zich blijft herhalen. Bij het dubbelslagleren dient er op een dieper niveau gereflecteerd te worden op de leidende principes (geheel van opvattingen, inzichten en verklaringen) die aan het daadwerkelijke handelen (de *theorie-in-use*) ten grondslag liggen (figuur 11). Zijn enkel en dubbelslagleren nog individuele uitdagingen, het drieslagleren bevindt zich op het niveau van de organisatie ofwel het leren in de organisatie, op het gebied van communicatie, informatie, ruimte, procedures en beloningen.

Werd er hierboven nog geschreven over het in balans brengen van doen, denken en willen, zoals gevisualiseerd met de ijsberg van McClelland figuur 4; Evelein en Korthagen (2011, pp. 63-76) voegen aan dat rijtje *voelen* als informatiekanaal toe. Ze noemen dat dan het liften tussen denken, voelen en willen, waarbij ze aangeven dat gesprekken over voelen en willen in relatie tot ons werk in onze maatschappij soms nog wat onwennig zullen zijn. Verder wordt er beweerd dat indien de dimensies (denken, doen en willen) meespelen in een leerproces, er sprake zal zijn van *diepgaand leren* (Korthagen & Lagerwerf, *Leren van binnenuit* (2e druk), 2011, p. 90) en daarna *integratief functioneren* (Korthagen & Nuijten, 2015, p. 80).

Een onderzoek, reflectie en dialoog waarmee bewustzijn, waarnemingen, automatische gedachten, overtuigingen en patronen (ik-wij-het-zij), naast theorie en praktijk belicht worden, waarna ook andere wegen, invalshoeken, perspectiefwisselingen en blinde vlekken worden verkend, zou dat vooraleerst voldoende verdieping mogen heten?

**“Elke winst van individuen of samenlevingen wordt vrijwel onmiddellijk als vanzelfsprekend beschouwd. Het heldere plafond waarnaar we onze verlangende ogen verheffen, wordt, als we naar de volgende verdieping zijn geklommen, een stuk verwaarloosd linoleum onder onze voeten”**

– Aldous Huxley

**“Overigens is het een bewijs van een prima verstand, wanneer de mens weet, hoe hij goede vragen moet stellen” – Immanuel Kant**

**“Om tot een dialoog te komen moet u eerst vragen en dan luisteren. Hoe vaak hebben we een toneelstuk gestenigd gezien door een kritiek die nog veel slechter was dan het stuk zelf?” – Antonio Machando**

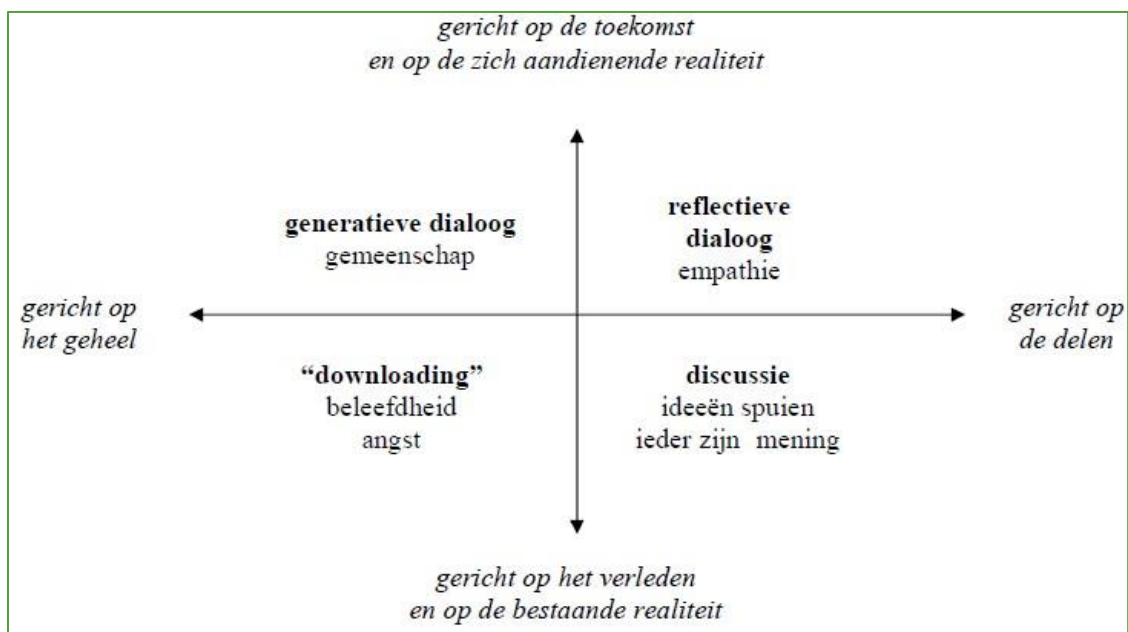
## 2.4 Hoe werkt een dialoog?

Om een inbreng of kwestie bij intervisie diepgaand te ontrafelen en te onderzoeken is, naast reflectie, het kunnen voeren van een dialoog een tamelijk fundamentele vaardigheid. De stelling omkerend: zou er zonder dialoog, in de zin van een reflectief onderzoeksgesprek, sprake kunnen zijn van intervisie? Volgens deze beschrijving niet. Echter, het begrip 'dialoog' wordt vaak met andere dan hier bedoelde intenties gebruikt. Terwijl je ook best met een hamer je rug kunt krabben, wordt hier een dialoog bedoeld zoals meest toegeschreven aan Isaacs (Kessels, Boers, & Mostert, 2002), Bohm (Jacobs, 2015) en Scharmer (2009).

Jacobs (2015, p. 282) bewerkt de uit de literatuur door Bohm en Isaacs veel benoemde aspecten en komt tot grondregels (vaardigheden) om een dialoog te kunnen voeren, namelijk: het luisteren zonder oordeel; het bewust zijn van de eigen emoties, gevoelens, gedachten en handelen; het opschorten van onmiddellijke reacties (bijv. door direct een oplossingen aan te dragen); het stellen van open (en zo mogelijk waardeloze) vragen; het bieden van ruimte aan anderen; maar ook eigen ervaringen inbrengen en het zoeken naar betekenissen bij anderen en zichzelf.

Volgens Bohm<sup>7</sup> zouden er drie basisvoorwaarden zijn waaraan een dialoog moet voldoen, namelijk: 1) alle deelnemers moeten hun veronderstellingen opschorten; 2) alle deelnemers moeten elkaar beschouwen als collega-onderzoeker; 3) er moet een 'facilitator' zijn, die de dialoog op het goede spoor houdt. Een dialoog kan daarbij alleen ontstaan wanneer een groep mensen elkaar ziet als collega-onderzoeker(s) die samen op zoek zijn naar een dieper inzicht en meer duidelijkheid. In de dialoog moet men zonder angst en kritiek durven dwalen om uiteindelijk samen op een hoger plan te komen. Als er bij de deelnemers geen bereidheid zou zijn om zich te houden aan het opschorten van vooronderstellingen en of er geen sprake van collegialiteit is, zal er volgens Bohm geen dialoog mogelijk zijn.

Volgens Scharmer (2009, p. 284 ev) valt een dialoog (in veld 3 zoals in figuur 12) te typeren als een reflectief onderzoeksgesprek waarbij sprekers vanuit zichzelf (door gebruik van woorden) spreken als deel van het geheel. Empathisch luisteren (in jou) is daar een onderdeel van, maar ook: ik kan mijn inzicht/mening veranderen. In veld 4 tijdens een generatieve of creatieve dialoog zal de

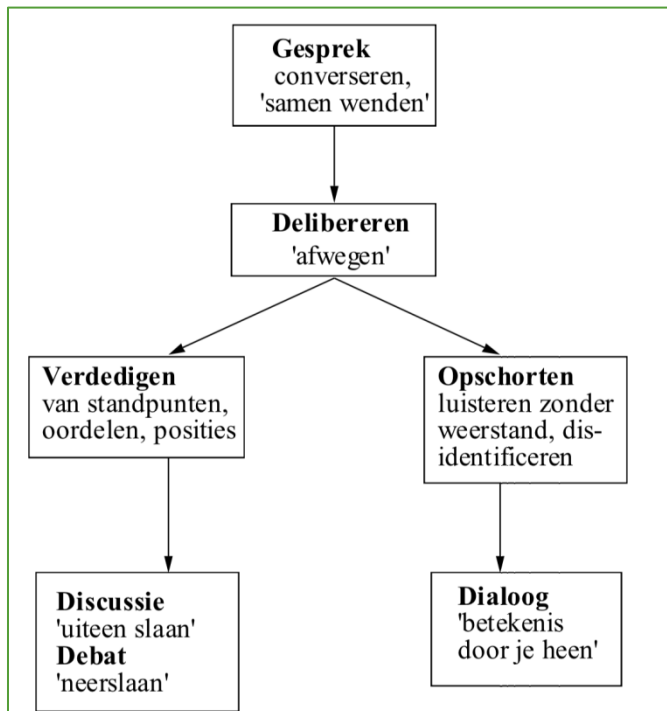


Figuur 12 Gespreksvelden overgenomen van: <https://wij-leren.nl/team-communicatie-lerende-school.php>

<sup>7</sup> Overgenomen van: <http://mensindialoog-dagelijksdialogen.blogspot.nl/2014/03/basisvoorwaarden-van-de-dialoog-volgens.html>

groep innerlijke stilte en 'flow' ervaren en zullen de deelnemers luisterend naar een zich ontluikende toekomst (in nu) in staat zijn tot co-creatie.

Kessels (2000, p. 7 ev) ziet de dialoog als een van de twee mogelijke afslagen tijdens een overweging of afwegingsgesprek, zie figuur 13. Evenals Dohmen in paragraaf 1.7 ziet hij dat we wel een debat of discussie kunnen voeren, maar niet zo snel een goede dialoog. Het voeren van een dialoog vergt namelijk een totaal andere houding en vaardigheden (zie tabel 1) dan een discussie en vergt daarnaast enige mate van disidentificatie en onthechtheid.



Figuur 13. Afwegen overgenomen van Kessels (2000, p. 7)

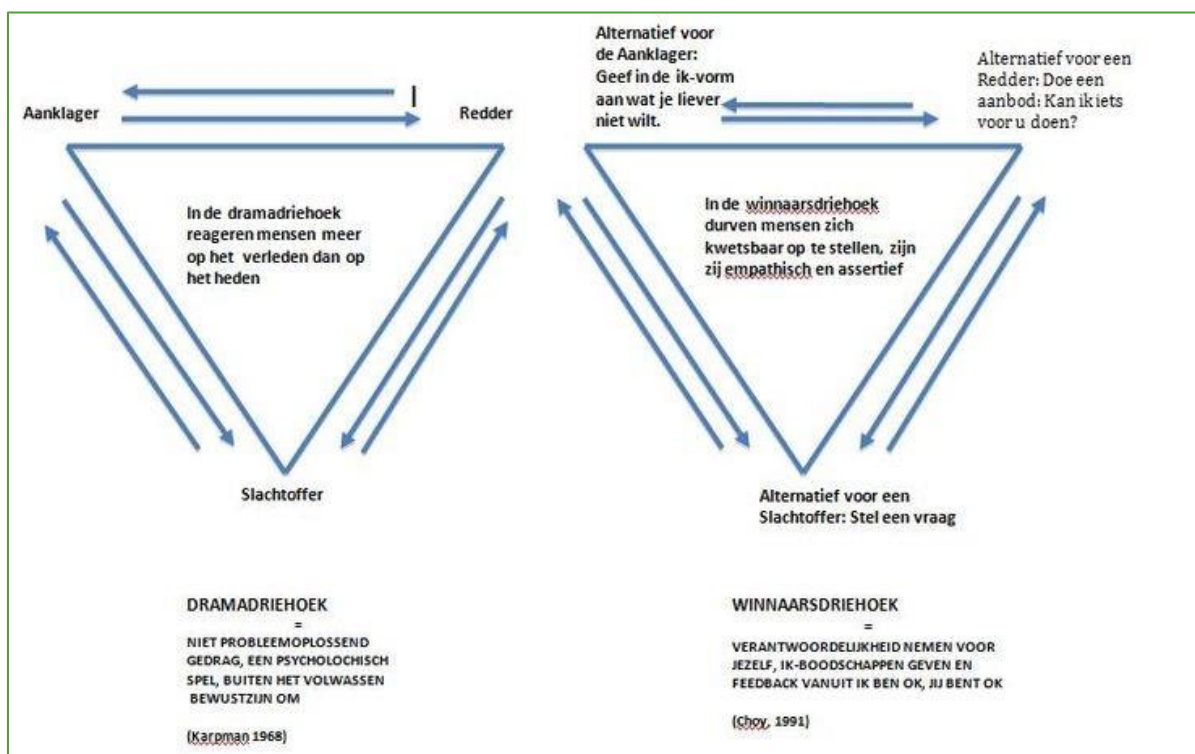
Maar waarom is disidentificatie en onthechtheid daarbij zo van belang? De Theorie U van Scharmer verder beschouwend, zou het volgende dan zichtbaar kunnen worden: ons normale automatisch en onbewuste luister en kijkgedrag zal meestal leiden tot wat hij downloaden noemt, ofwel slechts zien wat we al (denken te) weten. Dieper kijkend zullen onze stemmen van angst, oordeel en cynisme onze waarnemingen kleuren. Jezelf hiervan bewust zijn en regelmatig oefenen met het acroniem OMA ofwel het thuislaten van: Oordelen, Meninge(n) en Adviezen/Aannames, zal op den duur leiden tot meer, helderde en onbevange(n) waarnemingen. En, zo leerden de Bono en Dennett ons in paragraaf 2.2.1, betere waarnemingen leiden tot beter zicht op de kern van de problematiek/ambitie, zodat we een kwestie beter en gericht(er) kunnen bevragen en onderzoeken.

Tabel 1 verschillen discussie en dialoog (Kessels, 2000, p. 8)

Discussie	Dialoog
Oordelen	Opschorten van oordelen
Aanvallen, verdedigen	Onderzoeken
Gelijk willen krijgen	Waarheid willen vinden
Stelling nemen	Luisteren naar jezelf en de ander
Antwoord staat centraal	Vragen staan centraal
Gericht op actie	Gericht op inzicht en leren
Vaart houden	Tijd nemen en langzaam denken
Rolgedrag	Authenticiteit

Scharmer (2009, p. 334 ev) tenslotte, beschrijft zeven gedragingen die ertoe bijdragen dat een dialoog *niet werkt*. Hij noemt dat communicatieve ‘absencing’. Als eerste noemt hij het hierboven al genoemde *downloaden* ofwel het herhalen van patronen uit het verleden. Dan het *andere zienswijzen ontmoedigen of het zwijgen opleggen*, gevolgd door *anderen de schuld geven* ofwel eigen verantwoordelijkheid willen ontlopen. *Absencing en hoogmoed* zou men kunnen zien als de mens die niet in contact staat met zichzelf, hun omgeving en aan hoogmoed leidt. Dan volgen *intrigeren en valse en onjuiste informatie*, die zowel de individuele als collectieve waarnemingen kunnen vertroebelen en *intimidatie en pesten* zodat interacties en relaties vergiften. Als laatste noemt hij *collectieve instorting* hetgeen de laatste stap is in de vernietiging van relationele structuren en daarbij het tegenovergestelde aan uitvoeren, sociale constructie of co-creatie.

Naast deze communicatieve absencing zullen ook psychologische spelen een samenwerking en of dialoog kunnen tegenwerken. Een bekend model om dergelijke spelen te onderkennen en te onderzoeken is de dramadriehoek toegeschreven aan Karpman (1968). Het model wordt gebruikt



Figuur 14 Drama/winnaarsdriehoek overgenomen van: <http://www.veelteverliezenmeertewinnen.nl/2015/09/19/sterk-slim-en-snel/>

in de Transactionele Analyse (TA) een persoonlijkheidstheorie ontwikkeld door Bern in de jaren 50 van vorige eeuw. In de dramadriehoek speelt in ieder geval een van de deelnemers aan de dialoog bewust of onbewust een of meerdere rollen, zoals de: aanklager, redder, slachtoffer. De kans is dan groot dat de andere personen in dat spel meegaan en men er gezamenlijk dramatisch in blijft interacteren in steeds wisselende rollen. Pas als de begeleider of een van de deelnemers de juiste interventie vanuit de winnaarsdriehoek zal toepassen kan men weer samen verder onderzoeken.

## 2.5 Hoe werkt reflectie?

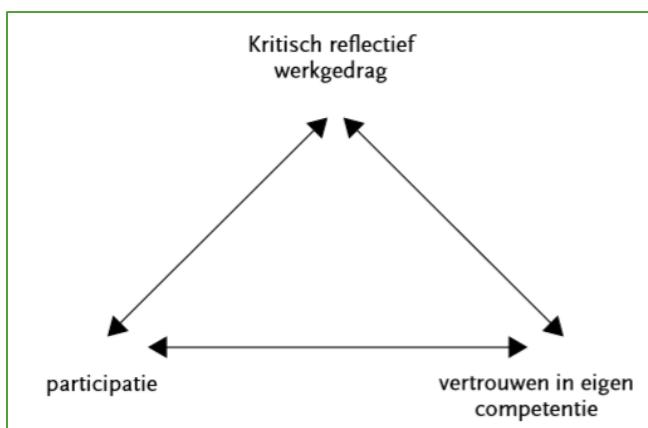
‘Absencing’ uit de vorige paragraaf zou, met een beetje goede wil als het tegenovergestelde van reflectie kunnen worden gezien. Mensen die geen zicht hebben op zichzelf en daarnaast ook niet of nauwelijks met zichzelf in contact staan zullen moeilijk in staat blijken om gestructureerd na te denken over zichzelf en ervaringen, zoals Evelein en Korthagen (2011, p. 28) het begrip reflectie verantwoord. Een te therapeutische benadering is hier zeker niet de bedoeling maar wel hoe reflectie bijdraagt aan goed en gezond werken, samenwerken en leven. Eerder in paragraaf 1.9 werd

Dewey al aangehaald die reflectie zou hebben gezien als het leren van ervaringen. Als routines op basis van tradities, impulsen en autoriteiten niet meer blijken werken vraagt dat om reflectie en onderzoek. Reflectie is dan gericht op het omgaan met problematische situaties waarin routinematig instinctief gedrag dient te veranderen in bewust onderzoekend gedrag. Reflectief denken wordt bemoeilijkt omdat *mentale onrust* en *de drang om te oordelen* dat nadenken frustreren (van Woerkom, 2012, p. 472 ev). Zoals in het citaat in het kader hieronder vraagt reflectie kennelijk om de bereidheid ja te zeggen tegen wat er te ervaren én te leren valt.

“Het gaat van start met een opzet die ik moet loslaten, want het moment vraagt om iets volstrekt anders. Van belang is vooral om aan te voelen wat er in de ruimte speelt, maar ook door ons zelf heen gaat. In dit geval zowel de emoties in de kring als er zelf met lege handen staan. Je zet je antennes uit, je zintuigen open en zegt ja tegen wat er te ervaren valt. Dat verlangt wel enige afstand tot hoe je je zou willen voelen, heb ik ervaren. Het is meer een kwestie van gevoelens aangaan, er even niks mee doen en ze weer loslaten. Het aardige is dat juist dit je in staat kan stellen meer te ervaren wat er speelt – wellicht ook waar anderen mee worstelen. Het kost minder energie, juist door niet te ‘managen’. En het duwt of dwingt tot niets in termen van handelen.” (Vermaak, 2017, p. 283).

De eveneens eerder aangehaalde Schön volgt daarop met zijn concepten van ‘reflection-in-action’, ‘reflection-on-action’ en ‘reflectieve practitioner’. Hier wordt het reflecteren door de professional gezien als een effectieve vervolgstap/onderzoek als werken op basis van theorie en technische rationaliteit ‘evidence-based-practice’ in een praktijksituatie problematisch en of ontoereikend blijkt. Hij wilde weten hoe professionals reflectief denken in een beroepspraktijk die zich kenmerkt door complexiteit, onzekerheid, tegenstrijdigheid en waardeconflicten. Professionals, zo constateerde hij, zouden in staat zijn om te kunnen reflecteren op hun handelen, om vervolgens een handelingsalternatief gericht op een daaropvolgende actie te bedenken, een soort ‘practise-based-evidence’, die veelal impliciet en intuïtief is (Walraven, 2012).

Goede werknemers leren niet alleen door op zichzelf en hun eigen werkt te reflecteren en te leren van fouten en vervolgacties, maar ook door die kennis met anderen en de organisatie te delen, door kritische *waarom-vragen* te stellen en met verbeteracties te komen. De volgende vormen van reflectie vallen uit de literatuur op te maken: “reflectie als individueel gedrag gericht op het oplossen van problemen, reflectie als sociale interactie gericht op het oplossen van problemen, kritische reflectie op organisatiewaarden in een conflictmodel, kritische reflectie op organisatiewaarden in een harmoniemodel en kritische zelfreflectie”, (van Woerkom, 2004 , p. 69). Er valt zo te bezien een verschil te onderkennen in een instrumentele vorm van reflectie met als functie ‘problem-solving’ en een kritische reflectie gericht op ‘problem-posing’. De vraag waarom sommige medewerkers wel kritisch reflectief werkgedrag vertonen en anderen niet, valt niet zo eenduidig te beantwoorden, maar wordt wel middels een model, zie onderstaand figuur 15, ter discussie gesteld. Het figuur zou



**Figuur 15** Model te verklaring van kritisch reflectief werkgedrag, overgenomen van (van Woerkom, 2004 , p. 78)



verklaren dat er steeds sprake zou zijn van een wederzijdse beïnvloeding tussen deze drie genoemde aspecten. Zo zou een participatieve werkomgeving bijvoorbeeld, kritisch reflectief werkgedrag stimuleren en het omgekeerde ook van toepassing zijn. Kritisch reflectief werkgedrag wordt met name van belang geacht in organisaties waarin zich veranderprocessen afspelen waarbij het belangrijk is dat medewerkers zelf initiatief nemen en eigen verantwoordelijkheid dragen. Het kritisch reflectief werkgedrag zou direct verbonden zijn met adaptief leren. Adaptief in de zin van maatwerk waarbij in ieder geval rekening houdend met verschillen op basis van de psychologische behoeften: autonomie, competentie en relatie, naast: prikkelend, uitdagend, reikend naar de zone van naaste ontwikkeling, zowel op individueel als collectief niveau (de Bruijn, 2006).

In verband met het bevorderen en aanleren van normatieve professionalisering wordt overigens onder andere intervisie genoemd om te *leren reflecteren*. Deze reflectie kan dan: vooraf, tijdens en achteraf, op de ander, de context, het proces en op zichzelf gericht zijn, zie tabel 2. *“In deze reflectieve aanpak kunnen professionals hun ethische, esthetische en instrumentele kwaliteit en normativiteit verder ontwikkelen.”* (van Ewijk & Kunneman (red.), 2015, p. 61).

Als het gaat om leren reflecteren, als voorbereiding op de beroepspraktijk, maar in ieder geval ook in relatie tot *‘een-leven-lang-te-leren’*, blijkt dat nog niet eens zo’n eenvoudige opgave. Reflectie zou als een erg vaag begrip worden gezien. Wat in verschillende definities wel regelmatig terug lijkt te komen wordt dan beschreven als: “er is altijd een bepaalde ervaring waar op wordt teruggekeken, waar iets van wordt geleerd en het proces wordt afgesloten met een blik naar de toekomst (gericht op bepaalde actie). Reflecteren op jezelf begint altijd met een ervaring, een concrete, praktische ervaring waar een gevoel aan gekoppeld is.” (Mittendorff, 2014, p. 2).

Met bovenstaande beschrijving wordt ook expliciet ‘gevoel’ aan reflectie verbonden. Gevoelens en emoties zouden ervaringen *‘betekenisvol’* maken en zodoende een belangrijk bestanddeel voor reflectieprocessen zijn. Deze opvatting gaat duidelijk verder dan Dewey’s interpretatie, die *reflectie* of beter *reflectief denken* nog zag als een tamelijk rationele vorm van leren gericht op bewust nadenken over kennis en ervaringen en vooronderstellingen. Van Woerkom (2012, p. 475 ev) zet daar een geobserveerde manier van reflectie voor in de plaats zodat een meer holistische benadering van leren, waarbij ook impliciete kennis, emoties en intuïtie worden benut, mogelijk zou zijn.

Verder blijkt het aanleren van reflectie in het onderwijs, zelfs in het HBO, best moeilijk mede omdat het veelvuldig in de vorm van schrijfp opdrachten ofwel reflectieverslagen opgedragen wordt. Dat leidt al snel tot routinematig verplichte invulling met weinig inhoud, kwaliteit en leereffect. Studenten hebben zodoende er al snel geen zin meer in én zien er de zin niet van in. Ook blijken ze reflectie moeilijk te vinden en begrijpen ze niet wat ermee bedoeld wordt. Meer structuur, minder vaak, verdiepende modellen, externe dialoog, voorbeeldige begeleiding, betere instructie en een constructivistische leeromgeving zouden het aanleren van reflectie wel ondersteunen (Mittendorff, 2014).

Niveau 1: Actiegerichte reflectie (Bewustwording van wat je hebt gedaan of weet – gericht op actie en het verbeteren van prestaties)	
Reflectieniveaus	Uitwerking van de reflectieniveaus
Beschrijven	Vanuit herinnering beschrijven van situaties, activiteiten en ervaringen van de afgelopen periode: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beschrijving van situaties</li> <li>- Beschrijving van wat je plande te gaan doen of deed en waarom</li> <li>- Beschrijving van hoe je zaken aan hebt gepakt of plande aan te gaan pakken en waarom</li> </ul>
Evaluëren	Evaluëren van je ervaringen en je eigen ontwikkeling als leraar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uitzoeken wat je hebt geleerd</li> <li>- Uitzoeken of je je leerdoelen hebt bereikt</li> <li>- Uitzoeken wat goed ging</li> <li>- Uitzoeken wat je moeilijk vond, waar knelpunten liggen</li> <li>- Uitzoeken hoe je dat een volgende keer kunt voorkomen</li> <li>- Uitzoeken van je gevoelens (interne attributie)</li> <li>- Je mening geven</li> </ul>
Plannen	Een plan maken of leerdoelen opstellen

Figuur 16a Niveaus van reflectie overgenomen van (Vrieling, Stijnen, Knaapen, & van Maanen, 2014, p. 37)

Niveau 2: Betekenisgerichte reflectie (Leren begrijpen van onderliggende processen)	
Reflectieniveaus	Uitwerking van de reflectieniveaus
<b>Analyseren</b>	Uiteenrafelen welke verschillende aspecten, gebeurtenissen of ontwikkelingen kunnen worden onderscheiden en welke onderliggende gebeurtenissen een rol hebben gespeeld in een ervaring, gebeurtenis of ontwikkeling: - Uitzoeken welke factoren een rol speelden of spelen in een situatie - Uitzoeken welke factoren een rol speelden of spelen in je ontwikkeling of functioneren, in het effect van een bepaalde aanpak, in dingen die je hebt geleerd, in een redenering - Onderzoeken van overeenkomsten en verschillen tussen situaties, ervaringen en overtuigingen
<b>Kritisch nadenken</b>	- Koppeling maken tussen leeractiviteit en theorie - Vergelijken van je eigen mening met de meningen of opvattingen van anderen - Formuleren van je ideeën op basis van verschillende argumenten en bekijken welke argumenten beter zijn en waarom

**Figuur 17b** Niveaus van reflectie overgenomen van (Vrieling, Stijnen, Knaapen, & van Maanen, 2014, p. 37)

Bij het opleiden van (toekomstige) leraren vindt inmiddels een aanzienlijk deel van het leren op de werkplek (dan wel stageplek) plaats. Om het ervaringsleren en reflectieleren te ondersteunen wordt bijvoorbeeld intervisie op de werkplek ingezet. Ook daar bleek het lastig ‘om voldoende verdieping in reflectiekwaliteit te creëren’. Een te snelle gerichtheid op het oplossen van het praktijkprobleem ofwel actiegerichtheid zou de betekenisgerichtheid in de weg staan, terwijl die nu juist kennelijk in verband werd gebracht met verdiepende reflectiekwaliteit. Het gebruik van de reflectieniveau’s zoals in figuur 16a en b overgenomen, naast ondersteunende vragen zou inderdaad hebben geleid tot meer reflectieve verdieping in de intervisie (Vrieling et al., 2014).

In *Reflecteren* (Geenen, 2010, p. 48 ev) worden een aantal subdoelen van (leren) reflecteren onderscheiden en in tabel 2 verder uitgewerkt. Terwijl in *Reflecteren: de basis* (Groen, 2011, p. 147) de volgende voorwaarden voor reflectie worden genoemd: “rust, tijd, concentratie, aandacht en abstractievermogen, analyseren, lerende houding, moed en durf, confronteren, wilskracht en nieuwsgierigheid”.

**Tabel 2** Subdoelen (leren) reflecteren op basis van Geenen (2010), Groen (2011), en voorgaande

Kennis construeren	Ontwikkelen van adequate houding en vaardigheden	Zelfinzicht en zelfkennis vergroten
Nieuwe kennis integreren in professioneel handelen	Ontwikkelen kritische en onderzoekende houding	Eigen normen, overtuigingen en vooronderstellingen ontdekken
Tekorten in eigen kennis ontdekken	Eigen mogelijkheden beter leren benutten	Drijfveren, waarden en leren kennen
Impliciete (praktijk)kennis onder woorden brengen	Meer verbinding tussen wat je leert	Eigen denkpatronen leren kennen
Transfer	Vragen stellen en luisteren	Je gevoelens leren kennen
Verborgene kennis ontdekken	Beter inleven in anderen	Oordelen leren uitstellen
Leren van fouten	Leren zelfsturen	Leerdoelen ontdekken
Leren van interne en externe dialoog	Zien waar eigen verantwoordelijkheid ligt	Je professionele identiteit herkennen
Leren van ervaringen	Ontwikkelen ethische houding	Bewuster en sneller leren leren
Co creatie	Afgewogen keuzes leren maken	Zelfvertrouwen ontwikkelen
Ja zeggen tegen wat er te leren en ervaren valt	Leren ervaren, concretiseren, expliceren, conceptualiseren, generaliseren, problematiseren, uitproberen en nuanceren	Met moed en lef eigen gedrag en houding beschouwen
Door feedback te ontvangen	Feedback geven en ontvangen	Leren (een leven lang te) leren

Deze paragraaf ter onderzoek besprekend met mijn intervisiegroep ‘Leraren in Opleiding’ (LIO) op 4 april 2018 kwamen we, op de vraag: *Wanneer leidt intervisie niet tot reflectie?* tot de volgende reflecties:

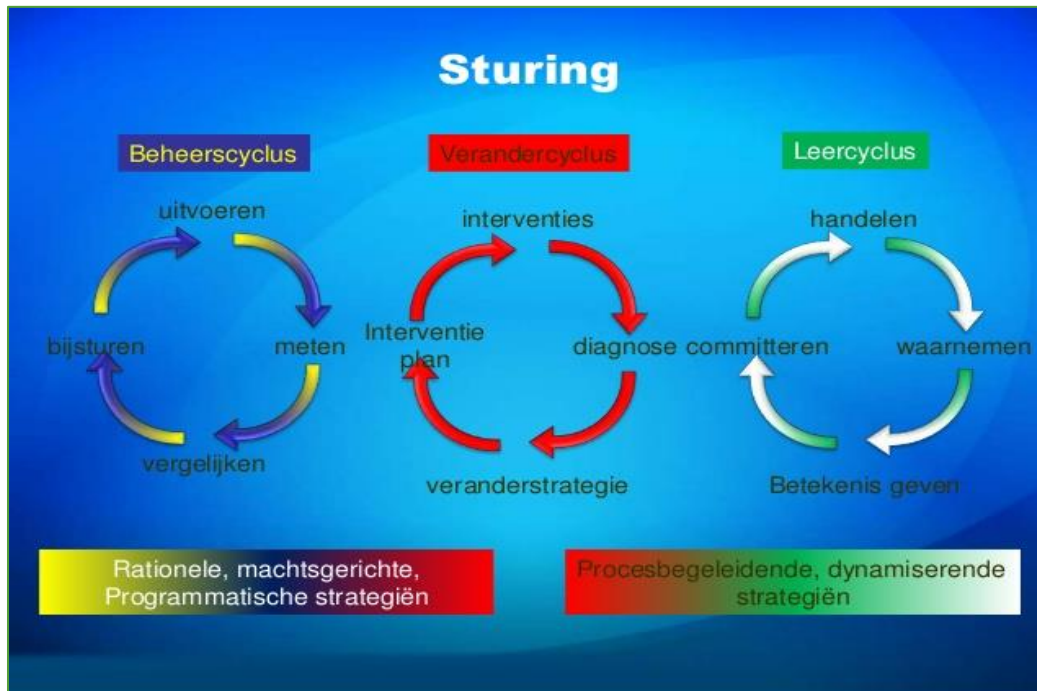
- Als intervisie een verplicht onderdeel is van je stage en er in de later uurtjes er nog even bij wordt gepland; je een standaard reflectieformulier in de handen gedrukt krijgt om te gaan reflecteren, terwijl ook je stage al vol zit met allemaal opdrachten;
- Als intervisie wordt gezien als een plek voor het zo snel en pijnloos mogelijk oplossen van problemen (*Quick Fixes*). Ja, er wordt dan wel geleerd maar niet per se verdiepend en niet per se reflectief. De smaak van de oplossingsgerichtheid zal dan ook verder het beeld van intervisie beïnvloeden. De ‘tijdelijk werkbare overeenstemming’ wordt zo gezien door korte termijn bevredigingen/voldoening opgerekt.
- Als de begeleider en anderen teveel oordelen waardoor men zich defensief gaat gedragen.

Samenvattend kan er worden gesteld dat reflectie een manier van leren is, waarbij een vaardigheid tot reflecteren nodig blijkt. Bewustzijn en bewust worden is hiervan de hoofdzaak (de Caluwé & Vermaak, 2006, p. 135). Vrijheid, bereidheid, nieuwsgierigheid, (zelf)onderzoek via een interne en of externe dialoog, trage vragen, oordelen uitstellen, analyse, tijd en ruimte; wel gestructureerd, niet routinematig; betekenisvol en holistisch zijn daarbij enkele uitgangspunten.

## 2.6 Hoe werken intervisiemodellen?

Zoals in de uitgangspunten Intervisie op pagina 7 aangehaald, wordt er bij intervisie doorgaans met een methode/intervisie-model gewerkt. Dit omdat we zoals we inmiddels weten, door middel van een dialoog een reflexief (= door reflectie kennend (Geenen, 2010, p. 114)) onderzoeksgesprek willen voeren. En, zoals in de voorgaande paragraaf over reflectie viel te lezen, het liefst op een (min of meer) gestructureerde wijze. Maar is zo'n intervisie-model/methode nu een: reflectie-model, verandermodel of onderzoeksmodel<sup>8</sup>?

De Caluwé en Vermaak (2006) hanteren drie cycli om de mate sturing en reflectie bij veranderprocessen zichtbaar te maken, zie figuur 18. Intervisie wordt (p.292) dan als een groene

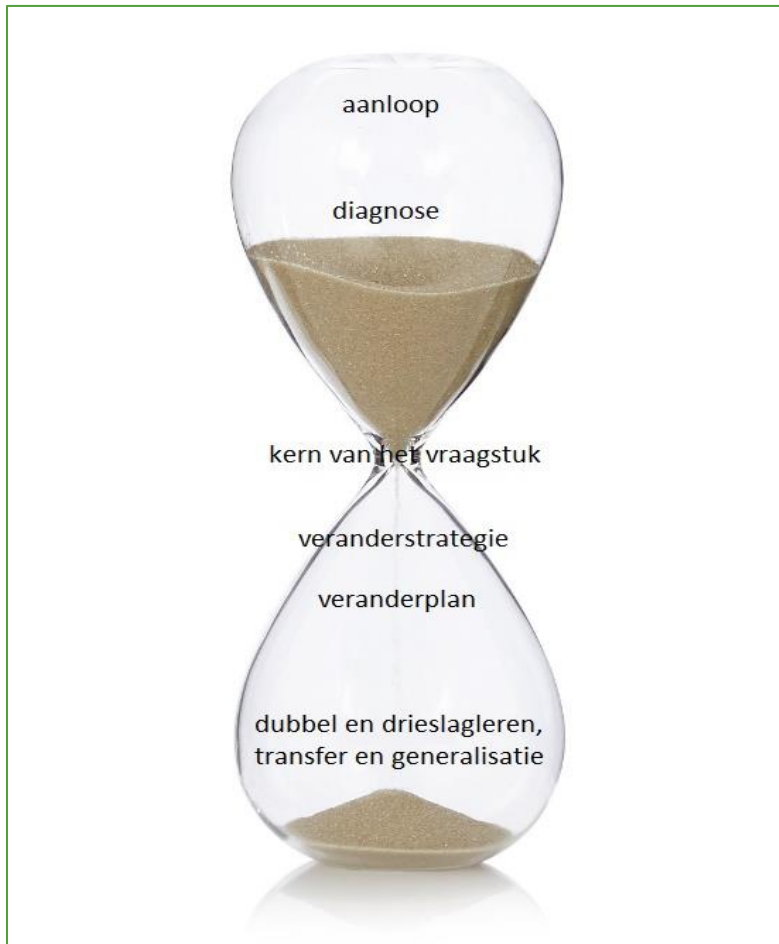


Figuur 18 Drie cycli overgenomen van <https://www.slideshare.net/MichielNoij/bedrijfscultuur-en-verandermanagement-ubs>

<sup>8</sup> Zie ook ter verdieping

[https://www.hetontwerpvaneenonderzoek.nl/flitscolleges/flitscolleges\\_hans\\_doorewaard/5\\_onderzoeksmoedel](https://www.hetontwerpvaneenonderzoek.nl/flitscolleges/flitscolleges_hans_doorewaard/5_onderzoeksmoedel)

veranderinterventie gezien waarbij de leercyclus op basis van de ideeën van Kolb in de uitwisseling door de groep het mogelijk maakt dat er een creatieve manier naar betekenis kan worden gezocht. Toch heeft een intervisiemethode/model meestal eerder de vorm van een gestructureerd stappenplan dan een cyclus. Het heeft dan meer overeenkomsten met de trajectfasen van een veranderproces zoals de Caluwé en Vermaak (2006, p. 144) verderop uiteenzetten.



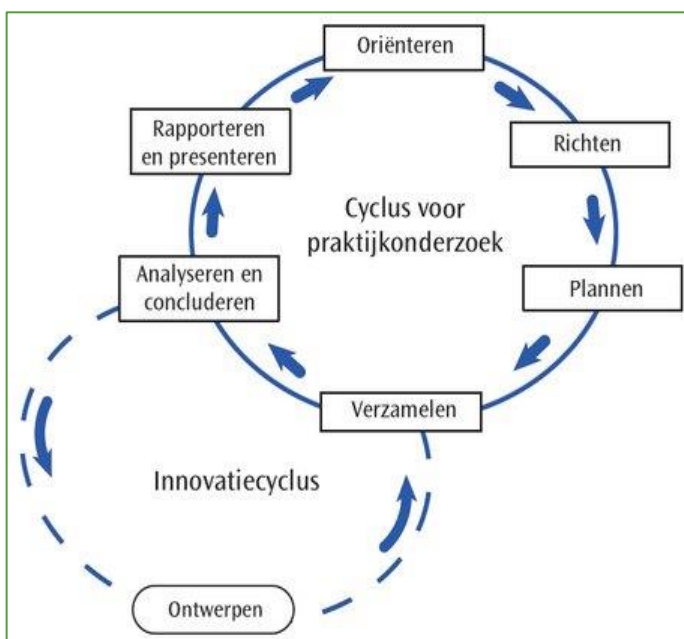
*Figuur 19 zandlopermodel deels op basis van trajectfasen (de Caluwé & Vermaak, 2006, p. 144)*

Met figuur 19 zijn die trajectfasen deels zichtbaar gemaakt die hier iets uitgebreider zullen worden toegelicht zoals ze lijken op de meeste intervisiemodellen:

- De aanloop. Tijdens de *aanloop* wordt doorgaans de inbreng of kwestie van de intervisie/dialog verkend, afgebakend en gekozen met gebruik van een heldere probleemstelling/ambitie/onderzoeksvraag. Bij de meeste intervisiemodellen is deze fase een onderdeel van het model;
- Diagnose van het vraagstuk. De intervisiegroep zet zich in deze fase gezamenlijk in om toereikende informatie te verzamelen om de kwestie inhoudelijk te kunnen doorgronden. De Caluwé en Vermaak (2006, p. 146) spreken daarbij van '*meervoudig kijken*' ofwel de kwestie vanuit meerder perspectieven te belichten. Verschillende (intervisie)modellen kunnen hier helpen om een te eenzijdige waarneming/blik/interpretatie te voorkomen. De begeleider zal hier doorgaans één intervisiemodel passend bij de inbreng aandragen. Dit kan het model zijn wat men al gebruikt of een ander als dat beter bij het vraagstuk past. Het model stuurt het proces waarlangs de groep de kwestie hoopt uit te diepen en te analyseren. De diagnostische fase vertoont overigens overeenkomsten met een onderzoeksozet die hier dan overgaat op...

- De kern van het vraagstuk. Dit is de fase waarin gefocust dient te worden op wat de Caluwé en Vermaak (2006, p. 164) noemen: 'de kiem of de angel'. Op dit moment dient de kiem van de ambitie/verandering of de angel van het vraagstuk duidelijk te worden. Ofwel waar draait het allemaal om. Deze interpretatie, deze conclusie, dit bedenken, omschrijven en benoemen van *de kern* wordt dan gezien ze als een 'creatieve daad' en een moment van betekenisgeving. Als het puzzelstukje op z'n plek valt herkent iedereen het: 'Dit is het'. 'Dit is de kern. Dit is de essentie'. 'Dit is de spil waar het allemaal om draait!' Helaas wordt de kern van het vraagstuk niet altijd zo helder, maar ook dat hoort bij zoeken...
- Veranderstrategie en veranderplan. Nu het vraagstuk helder is of meer helder is geworden, volgt er een fase die bij intervisie nog wel eens overgeslagen dreigt te worden. Dit kan komen omdat het intervisiemodel er niet (meer) in voorziet of bijvoorbeeld doordat de vorige fase zo'n helderheid heeft weten te verschaffen dat een vervolgstap overbodig lijkt. Toch kan het formuleren van een veranderstrategie en plan in deze fase bij intervisie weldegelijk een toegevoegde waarde hebben, waarbij ook het onderzoeken van meerdere alternatieven dan de flow van een creatieve of generatieve dialoog (zie figuur 12) lijkt te bewerkstelligen;
- Afronding. Zoals ook voorgaande fase vaak wordt overgeslagen zal ook dit onderdeel regelmatig teveel gevraagd zijn. Hoewel deze laatste stap in intervisiemodellen veelal ter evaluatie dient, (waarbij het woord *evaluatie* doorgaans al het effect heeft dat alle energie wegvloeit en de smartphones spontaan aangaan) valt er dan vaak nog veel te leren! In het zandlopermodel zijn dan ook de termen: dubbel en drieslagleren (zie ook figuur 11 p.28), transfer en generalisatie toegevoegd om deze fase de diepgang en verbreding te geven die juist daar mogelijk is.

Bovenstaand zandlopermodel waarop de trajectfasen van een veranderproces zijn geprojecteerd is zo geconstrueerd om een verdiepend en beeldend inzicht in de werking van intervisiemodellen te bieden. Volgens de Caluwé en Vermaak (2006, p. 153) helpen modellen om meervoudig te kunnen/leren kijken. Daarnaast bieden ze structuur en helpen ze om te diagnosticeren, te focussen te verdiepen en de tijd te bewaken. Een intervisiemodel heeft over het algemeen ook wel wat weg

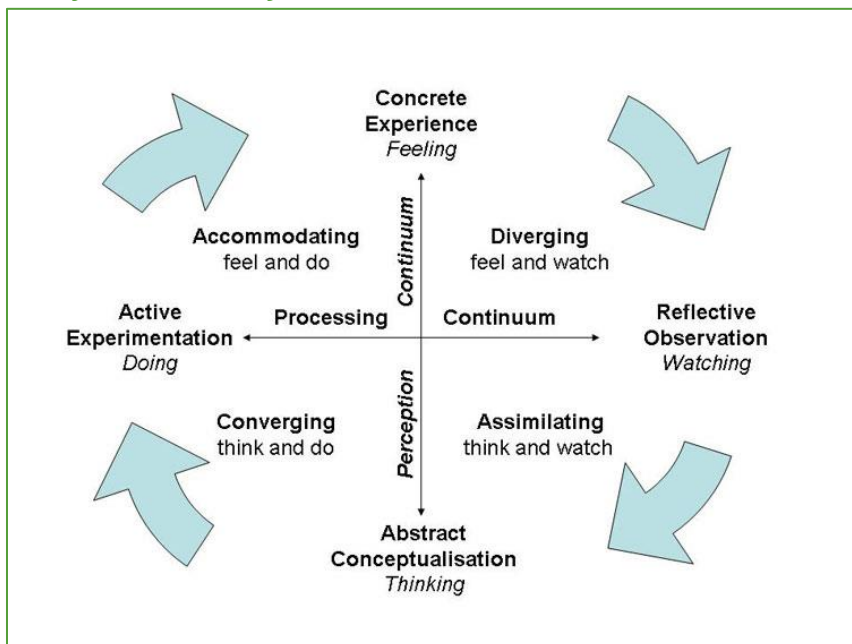


Figuur 20. Cyclus voor praktijkonderzoek overgenomen van (van der Donk & van Lanen, 2012, p. 18)

van een actie- of praktijkgericht onderzoek zoals figuur 20 laat zien. Ondanks dat de cyclus dan tijdens een of meer intervisiebijeenkomsten wordt doorlopen en veelal niet met een rapport of presentatie zal worden afgesloten, zal het onderzoek doorgaans weldegelijk dienen ter verbetering van de eigen praktijk.

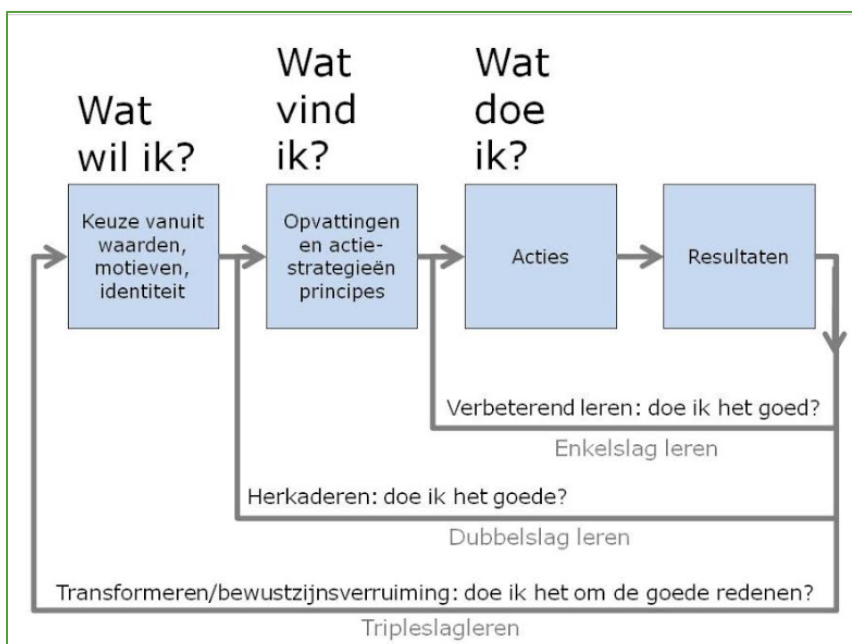
Omdat reflectie een essentieel onderdeel vormt van intervisie en de mate van reflexiviteit er misschien wel de diepgang aan geeft, zijn ook reflectiemodellen regelmatig een onderdeel van en of een aanvulling op intervisie. Om de werking ervan te onderzoeken en tegen elkaar af te zetten worden hier enkele veel gebruikte vormen weergegeven en bespiegelt.

### Leercyclus en leerstijlen



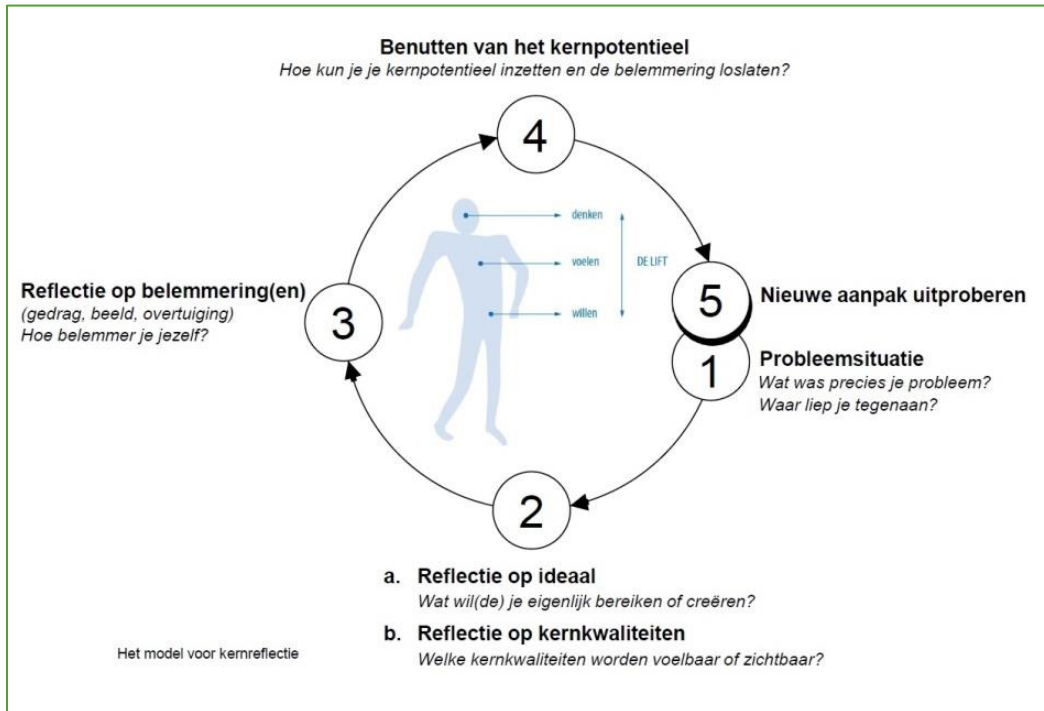
Figuur 21 Leercyclus gecombineerd met leerstijlen Kolb (bron: <https://www.oercommons.org/authoring/18965-kolb-s-learning-styles/view>)

### Stroomschema



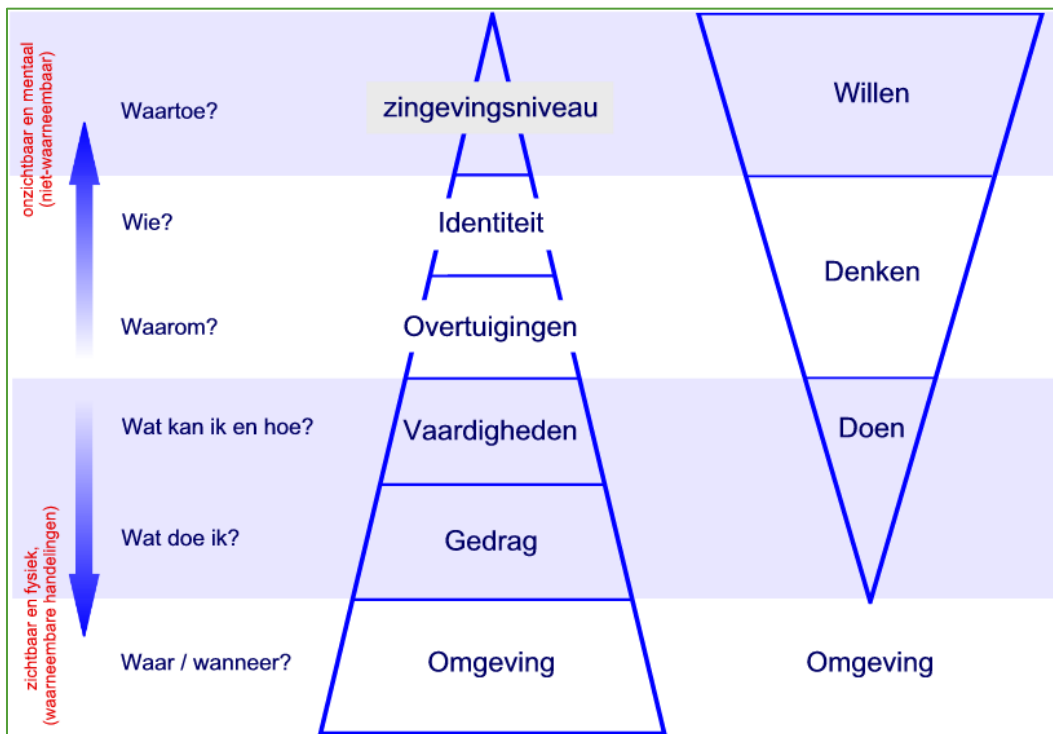
Figuur 22 Transformationeel leren overgenomen van Lingsma en Scholten (2002, p. 55)

## Fasenmodel



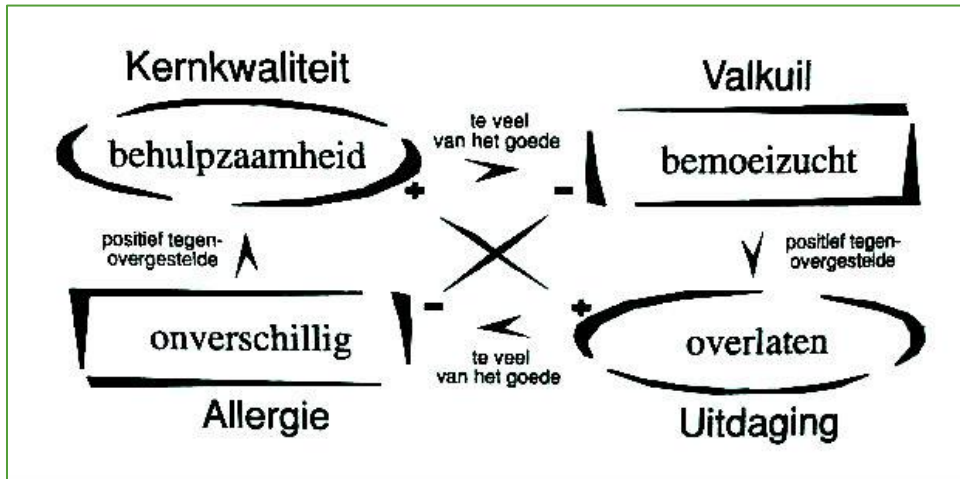
Figuur 23 Een fasenmodel overgenomen van Korthagen en Nuijten (2015, p. 146)

## Piramidemodel



Figuur 24 Het model van Bateson en Dilts overgenomen van: <http://robsegers.blogspot.nl/2014/05/het-model-van-bateson-en-dilts.html>

## Kernkwadrant



Figuur 25 Kernkwadrant overgenomen van Ofman (2004, p. 50)

Deze modellen en nog veel meer spel-, doe- en werkvormen zoals: kwaliteitspelen, fotokaarten, wielen, spiralen, en noem maar op..., komen veel terug in boeken over reflectie en boeken waarin reflecteren bijdraagt aan leren. De vijf modellen zoals hiervoor weergegeven kort beschouwend, helpt het model van Kolb (figuur 21) ervaringsleren inzichtelijk te maken, waarbij de fasen en stijlen bij werkplekleren en zelfinzicht (Simons, 2012) reflecties kunnen ondersteunen. Het dan volgende model (figuur 22) Transformationeel leren lijkt een verdere bewerking van het *double-loop learning* concept van Argyris en Schön (Ruijters, 2012) en maakt verdiepende reflecties op individueel leren en veranderen mogelijk. Het fasemodel (Korthagen & Nuijten, 2015) is een stappenplan/spiraal waarbij door wat zij noemen kernreflectie een zich steeds herhalend verdiepend leerproces, beginnend bij een concrete situatie of ervaring, zou kunnen aftekenen.

Op dit punt aangekomen lijkt er een piramide, spiraal en ui-conflict plaats te vinden. Met figuur 24 is er gekozen voor een piramide, maar waarom...een onduidelijke keuze: het had net zo goed een ui kunnen zijn. Uitgangspunt bij dit model is dat de verschillende 'logische niveaus' met elkaar in verbinding staan en een verandering op één niveau ook uitwerking heeft op de andere niveaus (Burger, de Caluwé, & Jansen, 2010). Door op meerdere niveaus te reflecteren en veranderingen op niveaus door te laten werken kunnen zo meerdere aspecten een rol gaan spelen in een enkele ervaring (Geenen, 2010). Het kernkwadrant tenslotte helpt om eigen eigenschappen en schaduwkanten te ontdekken en zo mogelijk te exploreren, ook in relaties (Burger et al., 2010).

Als mogelijke beperkingen bij reflectiemodellen noemt Geenen (2010, p. 60) dat een model een stramien volgt terwijl juist onverwachte invalshoeken, nieuwe wegen ook interessant kunnen zijn. Daarnaast doen cyclische modellen alsof het leren van ervaringen volgens een bepaalde wetmatigheid verloopt waarbij er pas geleerd kan zijn als de cyclus is doorlopen. Het gebruik van modellen roept hier en daar ook weerstand op. Een intervisiemodel wat doorgaans wel met enthousiasme kan worden herhaald is de werkvorm: roddelen. Roddelen mag eigenlijk niet, maar juist omdat het in deze werkvorm zo goed werkt erg leuk om te doen; een aanrader!

Reflecteren, leren, veranderen, onderzoeken, intervisiemodellen en bouwkundige ontwerpen voor co-creatie: op dit moment lijkt alles door elkaar te lopen. En dat blijft misschien ook wel zo. Toch zijn er wat opmerkingen over te maken die wellicht enige duidelijkheid verschaffen. Burger et al. (2010, p. 203 ev.) zien een grote conceptuele overlap tussen theorieën en modellen als het gaat over leren, onderzoeken en veranderen. Daarnaast zien ze het gebeuren dat ook de werelden van organisatieverandering en psychotherapie elkaar beïnvloeden en over een weer elkaars theorieën en taal leren gebruiken. Verder geven de Caluwé en Vermaak (2006, p. 77 ev.) en Vermaak (2017, p. 122) nadrukkelijk aan dat in de wereld volgens het 'groendrukdenken', veranderen en leren bijna als hetzelfde mag worden beschouwd. Dit omdat gedrag (van mensen in organisaties) pas verandert, zo



wordt er verondersteld, als mensen (gezamenlijk) leren via een begeleid leerproces, met zo mogelijk een lerende organisatie als perspectief.

Terugkomend op de beginvraag bij deze paragraaf: Hoe werken intervisiemodellen?, lijkt het erop dat intervisiemodellen, naast dat er dan van een groene veranderkunde interventie sprake is, en er op het gebied van leren stevast een verbinding wordt gemaakt tussen de verschillende stromingen volgens Merriam zoals in Burger et al. (2010, p. 177 ev.) worden beschreven. *Behavioristen* namelijk zien leren als verandering van waarneembaar gedrag. *Humanistisch* leren gaat over motivatie, keuzes en verantwoordelijkheid gericht op het versterken van *het* menselijk potentieel. Het *cognitivisme* kijkt naar interne mentale processen en hoe het verstand betekenis geeft aan stimuli uit de omgeving en de uiteindelijke werking en verwerking van informatie. De *sociaal-cognitieve* kijkt op leren legt de nadruk op de sociale setting waarin het leren zou plaatsvinden; de interactie tussen de persoon, de omgeving en het gedrag staat hier centraal. Het *constructivisme* tot slot gaat ervan uit dat mensen kennis construeren uit hun eigen ervaringen zowel individueel als sociaal. Intervisiemodellen lijken deze stromingen dus te verbinden.

Verder samenvattend zouden we nu kunnen concluderen dat intervisiemodellen helpen om:

- discussiereflexen en ongevraagd advies tegen te gaan;
- oordelen uit te stellen;
- een dialogisch reflectief onderzoeksgesprek te voeren;
- meervoudig te kijken;
- structuur te bieden;
- gezamenlijk leren en onderzoeken mogelijk te maken.

Ofwel de modellen zijn: Kijk, denk, diagnosticeer, analyseer, reflecteer en plan gereedschappen, én bij intervisie bovenal *vraaghulpen!*

**“Wie een domme vraag stelt, voelt zich even een dwaas; wie geen vragen stelt blijft altijd een dwaas” – Chinees spreekwoord**

-

**“Binnen de perken zijn de mogelijkheden even onbeperkt als daarbuiten” – Jules Deelder**

-

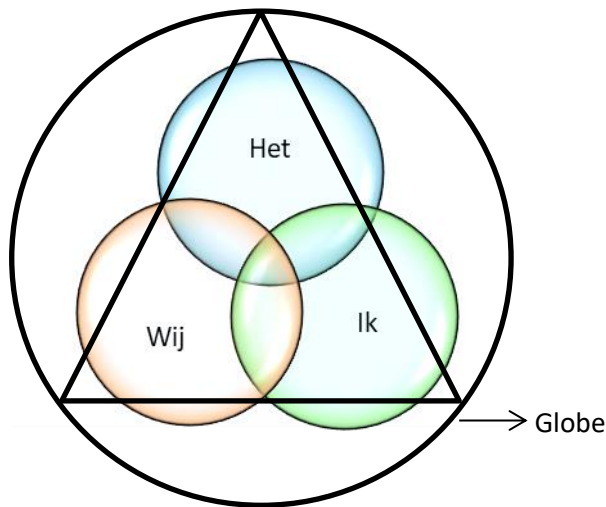
**“Thinking is difficult, that’s why most people judge” – Carl Jung**

## 2.7 Hoe werkt intervisiebegeleiding?

Ook de vraag bij deze paragraaf valt beter te lezen als: ervan uitgaande dat intervisiebegeleiding werkt: hoe en wanneer werkt het dan? In deze paragraaf hiertoe een verdieping. Eerder in deze beschrijving is een nog niet nader uitgewerkte vorm van ‘begeleide intervisie’ het uitgangspunt geweest. Echter in de literatuur en in diverse praktijken lijkt er sprake van verschillende vormen van begeleiding. Niet alleen de vorm van begeleiding kan dan verschillen maar ook de intensiteit ervan tot aan methoden waarbij begeleiding min of meer ontbreekt. In een vergevorderde leergroep bijvoorbeeld zal begeleiding zo kunnen overgaan in evenredige deelname of in zelfstandigheid van de groep zonder verdere begeleiding. De mate van volwassenheid en vordering van de leergroep kan derhalve een indicatie zijn voor de mate en vorm van begeleiding.

Daarnaast zullen individuele factoren (ik) zoals bijvoorbeeld leervragen en persoonlijke ‘issues’, systemische en groepsdynamische factoren (wij) en waarvoor intervisiebegeleiding wordt gebruikt (het; het thema), geheel of gedeeltelijk van invloed zijn op succes, falen en werking van de begeleiding en omgekeerd. Ook tijd en ruimte, naast omgevingsfactoren zoals verwachtingen,

oordelen en beelden van de buitenwereld/organisatie (de buitenring ofwel globe) (Lingsma, 1999) zullen de begeleiding van intervisie beïnvloeden, zie figuur 26.



**Figuur 26** TGI model vrij naar (Cohn, 2002)

In het boek *Intervisiecoaching* (van Doorn & Lingsma, 2012) worden vier vormen van begeleiding bij intervisie onderscheiden, namelijk: intervisiecoaching, intervisiebegeleiding, teamcoaching en groepssupervisie. Het uitgangspunt bij die indeling echter is dat er dan sprake dient te zijn van kortdurende begeleiding van een lerende groep. Terwijl er in *Intervisie bij werkproblemen* (Hendriksen, 2007) hoegenaamd nog geen sprake is van een begeleider, maar afhankelijk van de inbreng een per sessie (wisselende) gespreksleider, komt Hendriksen daar later op terug. In *Begeleid intervisie model* (Hendriksen, 1997) noemt hij in de inleiding begeleidde intervisie de oplossing voor de praktijkproblemen dat (onbegeleide) intervisie: veel moeilijker is dan het lijkt; vaak geen plek heeft of krijgt in de organisatie; vrijblijvend is en blijft en als je beginnend bent er niet zoveel mee kunt. En tenslotte in *Leren Veranderen* (de Caluwé & Vermaak, 2006, p. 292) wordt intervisie als een groene veranderkundige interventie gezien, waarbij het woord *interventie* een mate van sturing veronderstelt die dan mogelijk invloed heeft op intervisie en de vorm van begeleiding ervan.

Naast de vorm van de begeleiding en of welke naam die begeleidingsvorm ook maar heeft, is het de vraag waartoe de begeleiding mag dienen, bijvoorbeeld: alleen facilitering van het proces; het aanleren van vaardigheden zodat de groep zelfstandig verder kan; aanvullend op de inhoud en of reflecterend en verdiepend op de ingebrachte thema's. Ook het *waartoe* van de intervisie bepaalt in grote mate *hoe* een begeleider proces en inhoud zal begeleiden. Ook omdat er tijdens een intervisie verschillende leer-, ontwikkel-, verander-, onderzoek-, reflectie-, dialoog-, creatie-, communicatie-, individu- en groepsprocessen plaats vinden, dient een begeleider daarin min of meer bekwaam te zijn de leergroep verdiepend te begeleiden. De Bruijn (2006) onderscheidt ten aanzien van adaptieve leerprocessen een aantal activiteiten die dan tot het repertoire van de begeleider gerekend mogen worden namelijk: modelleren, coachen, monitoren, *scaffolding* (=steigerprincipe, waarbij de begeleider de lerende opbouwend ondersteunt en daarna die ondersteuning steeds verder afbouwt) naast: ontwerpen en diagnosticeren.

Gezien de complexiteit van de taak leggen van Doorn en Lingsma (2012, p. 106) nogal wat nadruk op houdingsaspecten van een begeleider die in hun verhaal belangrijker worden geacht dan kennis en kunde. Naast een sociaal-communicatieve en relationele basishouding zijn: vertrouwen in leervermogen en leermotivatie; acceptatie; introspectie; empathie; belangeloos en oordeelloos zijn; open staan voor feedback en anders denkenden én een toenemende afwezige aanwezigheid van een aantal kenmerkende attitudes, die zij expliciet van een begeleider verwachten. Levend leren: Thema Gecentreerde Interactie (TGI) van Cohn (2002) biedt eveneens aanknopingspunten voor de begeleiding van een leergroep/intervisie. Het nu volgende citaat geeft weer hoe de begeleider steeds een balancerende tegenpositie inneemt tot er een situatie ontstaat waar de groep zich heeft

ontwikkeld, tot wat zij noemt: 'een TGI-bewakende instantie' zodat er een dynamisch evenwicht kan ontstaan in de drie-eenheid 'ik-wij-het'.

“Wanneer ik een groep begeleid, probeer ik zowel iedere deelnemer als de groep in haar totaliteit en het thema voor ogen te houden, zonder mijn gevoelens en gedachten te negeren. Ik observeer en 'balanceer' in het totale groepsproces. Wanneer de groep superintellectueel wordt, praat ik over mijn gevoelens. Wanneer ze emotioneel reageert, creëer ik het evenwicht door mijn rationele overwegingen in te brengen en door een zakelijke discussie. Wanneer de groep alleen over het thema praat, observeer ik het groepsproces alsmede de uitdrukking en de gedragingen van de afzonderlijke personen. Wanneer een deelnemer lang op de voorgrond blijft en dit niet meer belangrijk schijnt te zijn, breng ik de groep terug bij het thema” (Cohn, 2002, p. 92).

Daarnaast zullen er in de praktijk technische regels worden gegeven ter bewustwording en bevordering van autonomie, interdependentie en de gerichtheid op het werk en thema. Wel ook geeft Cohn uitdrukkelijk aan dat regels altijd slechts hulpmiddelen zijn. Zulke regels zijn:

- Wees je eigen leider of geef als een voorzitter leiding aan jezelf;
- probeer alleen te geven en ontvangen wat je graag wilt geven en ontvangen;
- Let op hindernissen bij jezelf en anderen en geef die storingen voorrang;
- Spreek voor jezelf in de ik-vorm, authentiek en selectief, zonder interpretaties, oordelen en generalisaties.

Met figuur 27 is inzichtelijk gemaakt welke thema's onder andere bij intervisie in natuurlijk heel verschillende gedaanten aan bod kunnen komen. Een intervisiebegeleider volgens Hendriksen (1997, p. 23 ev.) zou ruime ervaring met de werksoort en thema's zelf doorleefd moeten hebben. Daarnaast zou een begeleider ingevoerd moeten zijn in de werksituatie zonder een hiërarchische functie in dezelfde organisatie te vervullen. Vanuit de organisatie zou de begeleiding voldoende gefaciliteerd dienen te worden.

Thema's in intervisie
Zelfvertrouwen
Assertiviteit
Plezier in je werk
Werkdruk
Omgaan met spanningen
Omgaan met lastige mensen
Omgaan met conflicten
Lastige situaties in gesprekken
Burn-out
Stress
Tranparante communicatie
Meningsverschillen
Omgaan met emoties
De werksfeer verbeteren
De rol van verwachtingen

Figuur 27 Screenshot <https://intervisie.startpagina.nl/>

Procesmatig gezien is *goed beginnen* bij intervisie is een kunst op zich. Een slecht begin daarentegen kan lang doorwerken. Om goed te beginnen is het daarom wel eens handig om wat langer stil te staan bij de kenmerken van een slecht begonnen intervisie. Dit kan door bijvoorbeeld door visualisatie van een slecht begin en de kenmerken daarvan te analyseren, typeren en om te vormen tot werkende principes. Om goed te beginnen adviseert Twijnstra (2015) een starter of opwarmer en Cohn (2002) de uitnodiging om ontspannen en stil te zijn. Dit is zeker ook een moment om eens mindfulness oefeningen zoals een 'Bodyscan of Drie minuten ademruimte' (Dijkstra, 2015, pp. 58 - 59) toe te passen om de kwaliteit van de aanwezigheid van de deelnemers, zie ook 'Precence' paragraaf 1.6, eens een onderdeel van de intervisie te laten zijn.

**“Het begin is het belangrijkste deel van het werk” – Plato**

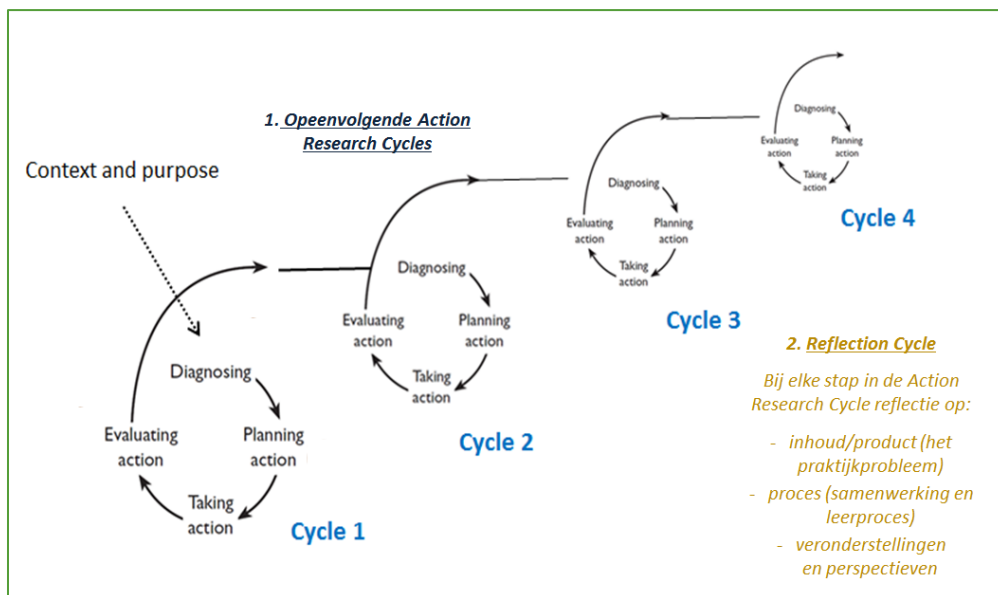
-

**“Jezelf beter wensen is het begin van beter worden” – Seneca**

-

**“Het heden is als een hand in een rivier steken: het begin van iets en het einde van iets” – Michelangelo**

Tenslotte is ook *goed afsluiten* bij intervisie een kunst op zich. Wellicht is de term *afronding* procesmatig wel een veel beter woord. Dit om het doorlopen van een mogelijk iteratief cyclisch onderzoeksproces (figuur 28) te benadrukken, maar ook om deze loop te evalueren: elke einde is tenslotte ook weer een begin van iets...



Figuur 28 voorbeeld van een iteratief cyclisch actieonderzoek proces overgenomen van: <https://petersnijders.info/de-onderzoekscyclus-pgo/>

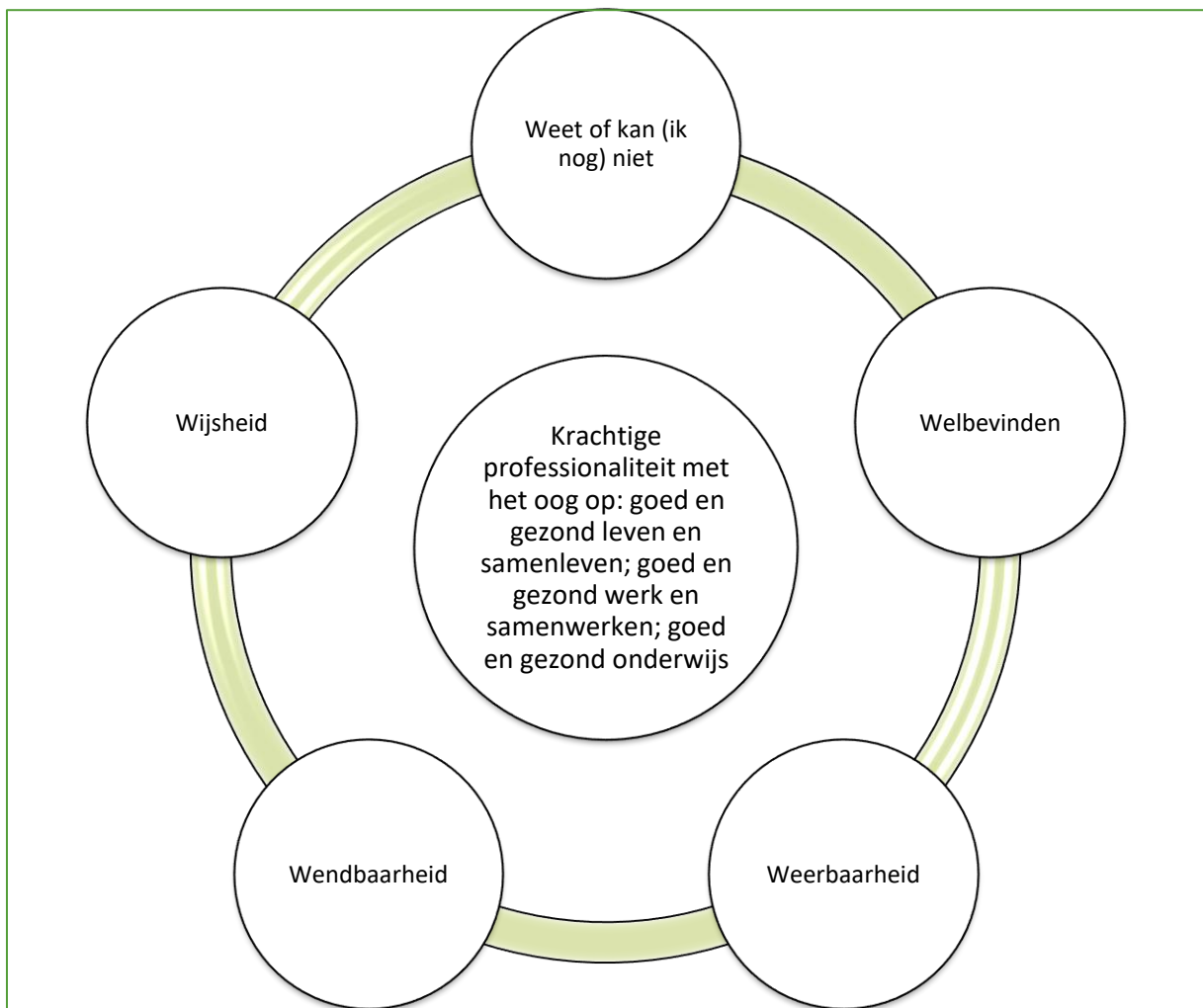
Ter afronding van deze paragraaf hierbij enkele factoren die van invloed mogen worden geacht op de vorm en mate van intervisiebegeleiding:

- de beoogde doelen van organisatie, de leergroep, de professional;
- is er sprake van een interne of externe begeleider;
- eerdere ervaringen met intervisie en of volwassenheid/zelfstandigheid van de groep;
- voortdurende of tijdelijke begeleiding/traject;
- de bekwaam- en deskundigheid van de begeleider zelf.

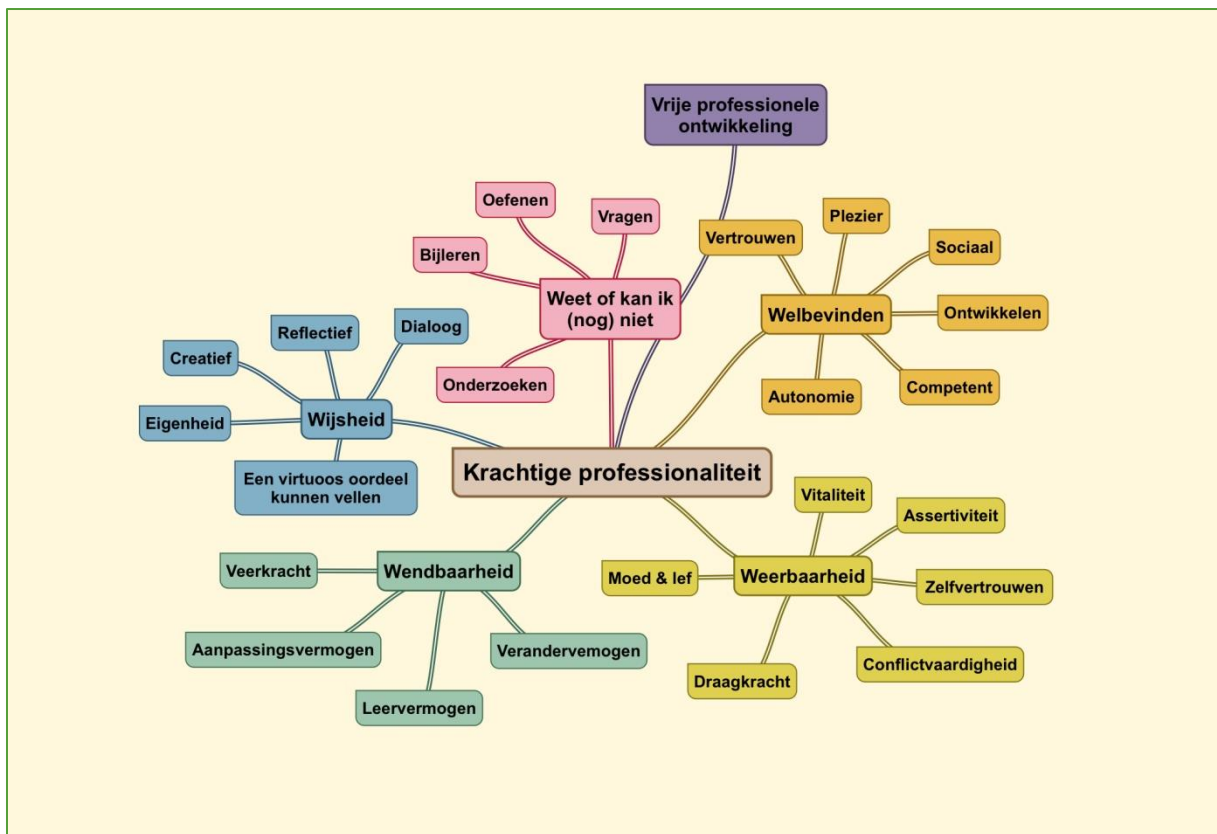
## 2.8 Hoe werkt vrije professionalisering?

Dat professionalisering niet automatisch tot professionaliteit leidt en dat je geen professional hoeft te zijn om toch professioneel te zijn, lijken in eerste instantie wat vreemde constateringën waarmee Ruijters (2015, p. 61) de ambigüiteit van de betekenissen en de vaagheid van deze en aanverwante begrippen op scherp zet. Professionaliteit en professionalisering zijn van die woorden die we doorgaans gemakkelijker gebruiken dan dat we ons de diepgang ervan realiseren. De vraag is hier niet zozeer wat ze betekenen, maar hoe ze wel of niet werken, ook in relatie tot intervisie. Dat professioneel moedig durven en kunnen zijn hierbij zo'n een belangrijke rol zou spelen, is een inzicht, ook in het licht van 'het gewelddadige karakter van organisatie' (Moor, 2012) en 'de dominantie van consumentisme/marktdenken en managers/bestuurlijke regel en controledrang' (Jacobs, 2008), welke de werking van professionalisering in een breder kader plaatst dan de gebruikelijke trainingen/cursussen waarin nieuwe kennis of vaardigheden worden aangeboden.

Aan de hand van voorgaande beschrijving en synchrone ontwikkelingen in zones van naaste ontwikkeling is exploratief (Brohm & Jansen, 2012) tot de volgende conceptualisering gekomen, zie figuur 29 hieronder met de vijf W's van vrije professionele ontwikkeling. Het *vrije* zit er in omdat er een open, veilige en vrije ruimte en tijd nodig is om dialogisch en reflectief aan de eigen professionalisering te kunnen en mogen werken, zonder een van tevoren vastgelegd doel of te moeten voldoen aan specifieke eisen en uitkomsten (Kessels et al., 2002; Moor, 2015; Bohm, 2018). Hetgeen tevens doet denken aan 'vrijplaatsen' aan de randen van de organisatie waar mensen vrijwillig samenkomen om te leren, ofwel derde-orderleren (Burger et al., 2010).



Figuur 29 Conceptueel model: vrije professionele ontwikkeling (eigen verwerking in samenwerking met Jan Beukelaar)



Figuur 30 verdere vrije uitwerking 5W-concept (eigen verwerking)

Figuur 30 een eerste vrije uitwerking van het 5W-concept. Het geeft zo mogelijk een eerste inkijkje in thema's die in goede en gezonde professionaliseringsinterventies, waaronder ook intervisie gerekend mag worden, aan bod kunnen komen. Het is een eerste aanzet tot..., zeker niet perfect en of compleet, en in tabel 3 een voorlopige verantwoording en verwijzingen bij de gebruikte termen.

Tabel 3

5W's Concept	Termen/indicatoren...	Verantwoording en verwijzingen
<b>Weet of kan ik (nog) niet</b>	Startende professional, alles is nieuw. Bijleren, onderzoeken, oefenen, vragen, werkleren	Ruijters (2015 p. 42 ev.);
<b>Welbevinden</b>	Autonomie, competentie en sociale relaties Vertrouwen, bewustzijn, plezier en leren	Self Determination Theory - Deci & Ryan Spelenderwijs werken - Gallwey
<b>Weerbaarheid</b>	Vitaliteit Assertiviteit Zelfvertrouwen Conflictvaardigheid Draagkracht, veerkracht Moed en Lef	Burger et al. (2010) Kets de Vries (2014) Burger et al. (2010)
<b>Wendbaarheid</b>	Wendbaarheid als veerkracht, lenigheid Aanpassing-, leer-, verandervermogen	Baarsma (2016) Dijkstra (2015)
<b>Wijsheid</b>	Over wijsheid Praktische wijsheid Dialogoog Creativiteit Reflectie Een virtuoos oordeel kunnen vellen	Wortelboer in Ruijters (Red.) (2015) Kessels et al. (2002 pp 144) Bohm (2018); Kessels (2002); Scharmer (2012) De Dreu & Sligte, 2016 Van Woerkom in Ruijters & Simons (Red.) (2012) Biesta (2011)

...Nadat we zijn begonnen met een mindfulness oefening: luisteren naar de stilte brengt A. een Leraar in opleiding (Lio) een situatie in waarbij ik mij als begeleider behoorlijk uitgedaagd voel: hoe hier ooit bij een/de kern van de zaak te geraken? Studenten uit zijn coachgroep klagen bij hem over een oudere collega docent die zaken niet goed uitlegt en boos wordt als ze hem dat zeggen. Andere docenten onderling spreken vaak over die oudere collega als: laat hem maar, die gaat toch binnenkort met pensioen, die maakt zich nergens meer druk over en zal toch niet veranderen. Maar wat de oudere collega moet uitleggen is voor de studenten redelijk essentieel. A. zegt zich als coach van die studenten dubbel verantwoordelijk te voelen en heeft er ook zelf met zijn eigen lessen last van als zijn studenten deze cruciale kennis ontberen. Daarnaast is de oudere docent een oud docent van A. die ook toen al slecht kon uitleggen, ook toen al behoorlijk bot tegen studenten kon zijn en een aantal keren behoorlijk met A. in aanvaring is gekomen.

Hoewel ook andere Lio's een inbreng hebben wordt er gekozen om deze kwestie te bespreken. Er is veel herkenning in de omgang met weerbarstige oudere collega's en de groep lijkt gemotiveerd. Als intervisiemodel stel ik de roddelmethode voor en vraag of iemand anders het gespreksleiderschap wil oefenen, dat wil B. wel proberen zodat ik zelf meer de handen vrij heb om in te springen en verdiepende vragen te stellen, waar nodig. We beginnen A. te bevragen om te verhelderen en te verdiepen. Verschillende invalshoeken en verschillende thema's komen aan bod, maar wat meest opvalt is dat A. eigenlijk alle vragen rustig, oenschijnlijk bescheiden maar zelfbewust binnen laat komen en antwoorden geeft zonder zich te verdedigen. Dit geeft de groep de mogelijkheid vragen steeds scherper te stellen en dat lukt prima ondanks dat het pas een derde of vierde intervisiebijeenkomst betreft. Ook de gespreksleider zit goed in haar rol. Nauwgezet zorgt ze ervoor dat iedereen de kans krijgt zijn of haar vragen te stellen en geeft op enig moment beheerst aan dat iemand nog helemaal geen antwoord heeft gekregen op een gestelde vraag.

Als we gaan roddelen en A. omgekeerd buiten de groep is geplaatst merk ik enige terughoudendheid in groep om echte vette roddels te produceren. Ik ga daarom theatraal helemaal los om de mogelijkheid van roddelen optimaal voor te spelen. Dit lijkt qua veiligheid nog een brug te ver, maar ben blij verrast met enkele opmerkingen die veel dieper lijken te gaan dan de gestelde vragen deden vermoeden. Dan de terugkoppeling van de tijdelijk beroddelde en buitengesloten inbrenger. A. begint te vertellen hoe moeilijk het was om alleen te mogen luisteren zonder te mogen/kunnen reageren. Heel leerzaam om eens mee te maken, zegt ie. Ook vertelt hij over het inzicht wat hem is duidelijk geworden, namelijk dat hij het leren van zijn studenten zou belemmeren als *hij* in actie zou komen richting die collega. Hij zou bij zijn studenten kunnen navragen wat ze denken nodig te hebben om voor zichzelf te kunnen opkomen en daar dan in de lessen aandacht aan besteden. Daarnaast heeft hij ook wel wat te verhapstukken met deze collega maar niet alleen als reactie op de klacht van zijn studenten...(RV).

## **Vod**

-

**Ik hoefde maar weinig  
Ik vroeg niet dan alleen te zijn  
Met mijn werk.  
Ik zou mijn werk goed doen.**

**Maar het mocht niet.  
Niets mocht van wat mij lief was.  
Niets mocht van wat ik had kunnen doen.  
Niets mocht van waar ik voor geroepen werd.**

**Wat ik haatte,  
Dat moest ik doen.  
Wat niet kon,  
Dat moest ik volbrengen.  
Waar ik niet ademen kon,  
Daar werd ik gebracht.  
Wat mij lief had en deemoedig naar me tastte,  
Wat, zoo hulpeloos en pijnlijk, naar me zocht,  
Dat werd afgestooten.**

**Nu is, wat zuiver was, vervuild.  
Nu is, wat jong was. Verdord.  
Nu is, wat gaaf en heerlijk was, voorgoed gebroken,  
Wat lief was is nu ziek en overdekt met wonden.**

**Ik ben valsch geworden  
Ik wil pijn doen.  
Ik wil verminken.  
Ik ben als een mishandelde hond.  
Ik wil breken wat stikt en hindert.  
Ik wil nu zelf kapot.**

**Soms is ook dit al weg.  
Het is eigenlijk niet de moeite waard te haten.  
Het is niet de moeite waard mezelf te doden.  
God ruimt den rommel wel eens op.**

**Soms is er niets meer dan grauwe asch  
En een verlamming.**

-

*J.C. van Schagen (1891-1985 dichter)*





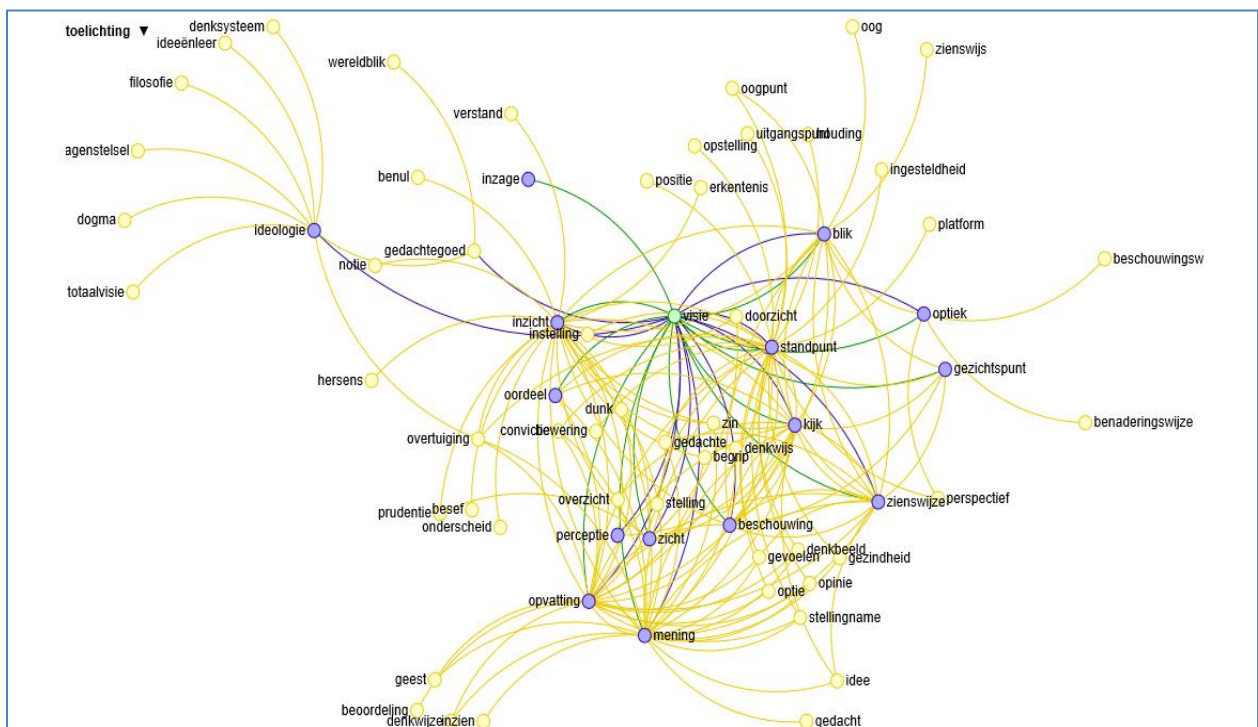
## Hoofdstuk 3 Wat is verdieping in intervisie?

- Wat is intervisie?
- Wat is verdieping?
- Wat is een dialoog?
- Wat is reflectie?
- Wat is leren en ontwikkeling?
- Wat is cognitie?
- Wat is mindfulness?
- Wat is vrije professionele ontwikkeling?

### 3.1 Wat is intervisie?

Intervisie wordt gezien als een groene en geplande veranderkundige interventie (de Caluwé & Vermaak, 2006, p. 315) waarbij een ingebrachte kwestie van een van de deelnemers, van meerdere kanten op een min of meer gestructureerde, gelijkwaardige, reflectieve en dialogische wijze wordt onderzocht/besproken waarbij de kracht en wijsheid van de groep wordt gebruikt om daar met elkaar en van elkaar van te leren en zo mogelijk te komen tot co-creatie. Intervisie zal bijdragen aan de persoonlijke en professionele ontwikkeling en het professionele handelen van de deelnemers, maar vergt wel enige tijd, ruimte, vrijheid én het *'volwassen in de wereld willen zijn'*<sup>9</sup>.

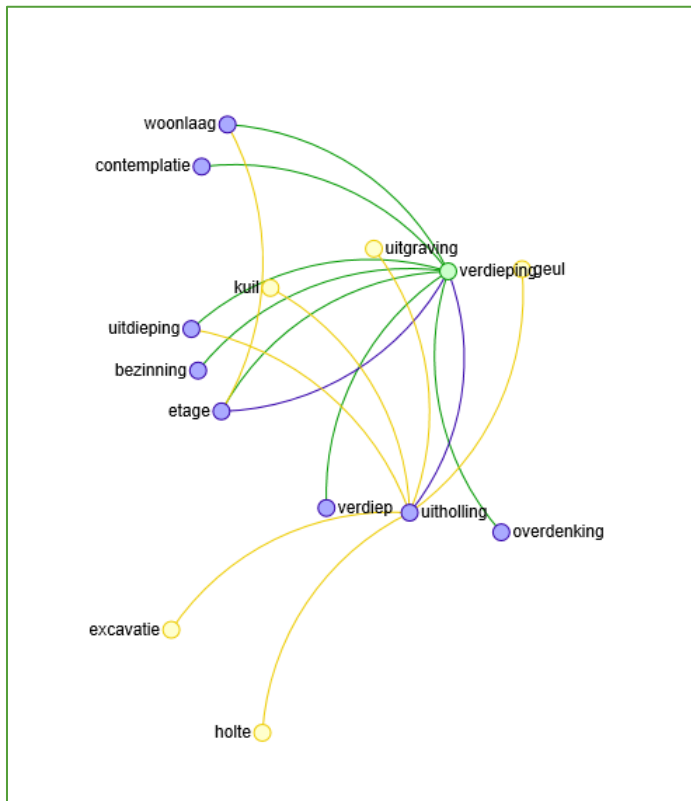
Een intervisiebegeleider zal daarbij bijdragen aan het ontwikkelen van de benodigde vaardigheden en verdieping. Het betreft dan leren, ontwikkelen en co-creëren van personen en een leergroep (sociaal constructivistisch). Dit, doorgaans nabij de eigen werkplek (context). Dit zodat er op ervaringsgerichte, dialogische en reflexieve wijze gewerkt kan worden aan: persoonsvorming, socialisatie, de eigen professionele identiteit, normatieve/pragmatische/democratische professionalisering, integratie van theorie en praktijkkennis, gedragingen en houdingen waarbij een leven-lang-leren gestalte wordt gegeven.



Figuur 31 Wordspin visie opgehaald van <https://synoniemen.net/grafisch.php?zoekterm=visie>

<sup>9</sup> Lees ook de oratie van Gert Biesta: *Tijd voor pedagogiek*, over het volwassen in de wereld willen zijn p.16 ev: <http://nivoz.nl/home/leerstoel/activiteiten/inaugurele-rede/>

## 3.2 Wat is verdieping?



Figuur 32 Woordspun verdieping opgehaald van: <https://synoniemen.net/grafisch.php?zoekterm=verdieping>

Soms reiken eenvoudige vragen het diepst. Zo ook: Wat is verdieping? Is, zoals Gaspersz (2009) met zijn *Driedimensionaal denken* (denk)verdieping als: zoeken naar onderliggende assumpties en concepten die een nieuw licht op de problematiek kan werpen ziet, een voldoende verklaring? Is voldoende, volledigheid en of een definitieve definitiebepaling hier wel zo interessant? Verdieping is ook: er achter komen dat iets van onpeilbare diepte is. Verdieping in intervisie mag derhalve een open einde blijven...

## 3.3 Wat is een dialoog?

Een dialoog wordt in brede zin, gezien als een gesprek (samenspraak) tussen twee of meer personen. In deze beschrijving echter wordt de zienswijze gehanteerd zoals toegeschreven aan Isaacs (Kessels, Boers, & Mostert, *Vrije ruimte*, 2002), Bohm (Jacobs, 2015; Bohm 2018) en Scharmer (2009). Hierbij wordt een dialoog gezien als een vragenderwijs reflexief onderzoeksgesprek en een stroom van betekenisgeving door woorden waar nieuw begrip uit voorkomt, mogelijk gevolgd door een creatieve/generatieve dialoog waarbij co-creatie centraal staat, zie ook paragraaf 2.3.

## 3.4 Wat is reflectie?

Is een reflector een ding dat licht terug kaatst; dan zouden we reflectie kunnen beschouwen als de feedback (terugkaatsing) op je doen en laten. Verder valt er onderscheid te maken tussen reflectie, zelfreflectie en metareflectie. In de praktijk zullen deze schijnbaar gelijken wellicht door elkaar heen bewegen, maar voor een diepere analyse kan het volgende onderscheid meewerken. Van reflectie zou men kunnen spreken als er feedback van buiten naar binnen wil en van zelfreflectie als feedback van binnen naar buiten wil. Feedback kan worden gezien als een terugkoppeling/respons op verkregen informatie. Ook hier valt te stellen dat de kwaliteit van de reflectie afhangt in hoeverre de persoon in staat is tot 'clear seeing' en of oordeelloos waarnemen zonder daarbij in defensieve reacties te vervallen. Reflectie wordt door Evelein en Korthagen (2017, p. 28) omschreven als het gestructureerd nadenken over jezelf en ervaringen, zie paragraaf 2.4.

### 3.5 Wat is leren en ontwikkelen?

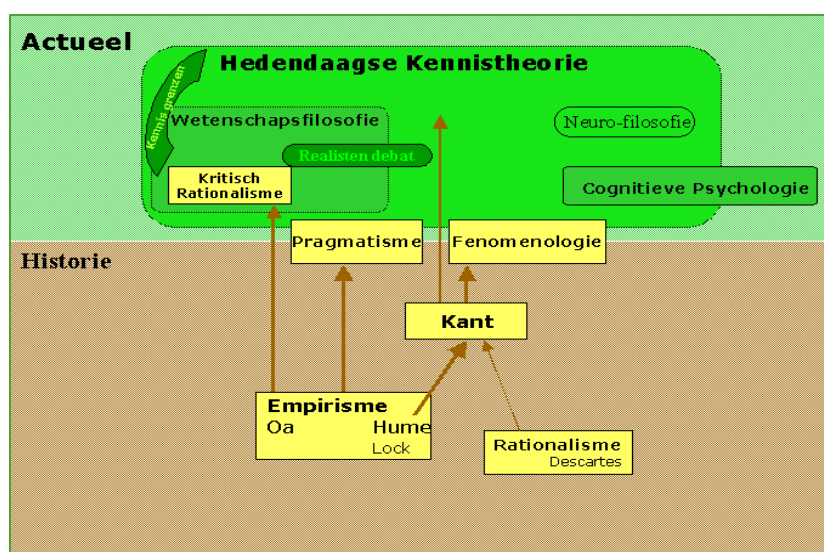
Ook hier wordt het brede begrip van leren zoals in het boek *Mensen veranderen* (Burger et al., 2010, p.181) aan Ruijters toegeschreven gebruikt. Leren zit dan zowel in hoofd als handen, is zowel individueel als sociaal en zowel cognitief als emotioneel. Vanuit een zone van het niet-weten ofwel het onbekende kan leren dan via diverse fysieke als mentale activiteiten leiden tot een veranderde toestand van begrip en bekwaamheid, zie ook de leerstadia volgens Maslov zie figuur 32. Leren zou men grofweg kunnen beschouwen als iets wat van buiten naar binnen wil en ontwikkelen als iets dat van binnen naar buiten wil.



Figuur 33 Leerstadia Maslow overgenomen van (van Doorn & Lingsma, 2012, p. 65)

### 3.6 Wat is cognitie en kennis?

Cognitie is het vermogen tot kennisverwerving door waarneming en het verwerken van de daarmee opgedane informatie door het denken. Dit kan meer of minder ontwikkeld zijn, afhankelijk van het voorstellingsvermogen, geheugen, de rede, ervaring en het vermogen tot gewaarwording en hypothesetoetsing van ideeën of overtuigingen. Een sterke cognitie draagt bij tot het vermogen tot probleemoplossing en besluitvorming<sup>10</sup>. Kennis heeft betrekking op een 'subject – object verhouding' en is doorgaans gebaseerd op een model (Tromp, z.d.) zoals met figuur 34 weergegeven.

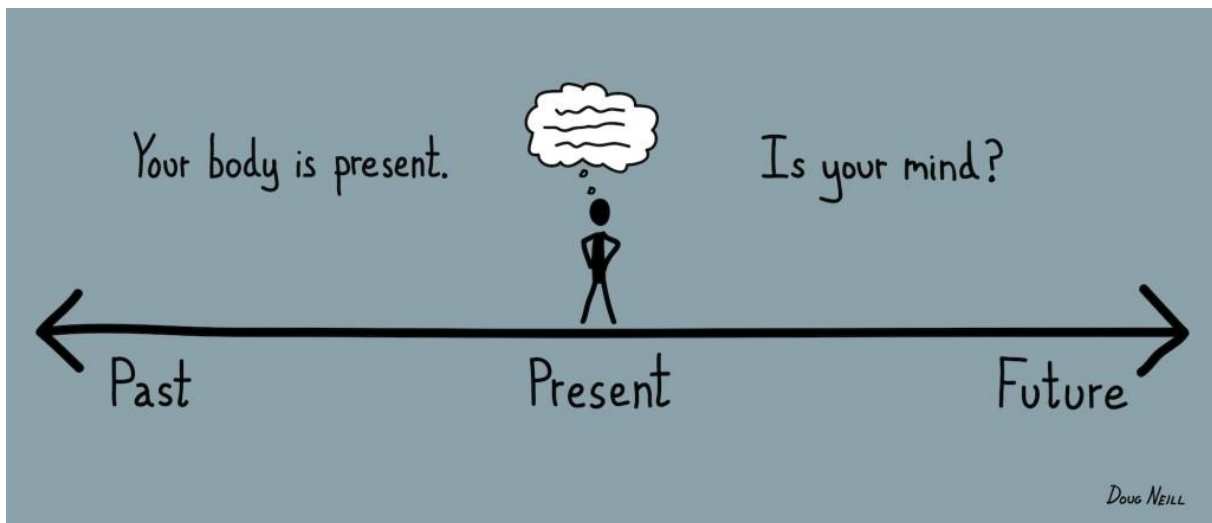


Figuur 34 Hedendaagse kennistheorie, over genomen van: <http://www.filosofietuin.nl/Kennis/kennis.htm>

<sup>10</sup> <https://nl.wikipedia.org/wiki/Cognitie>

### 3.7 Wat is mindfulness?

Mindfulness is een toestand waarin je bewust aanwezig bent in het hier en het nu (Dijkstra, 2015).



Figuur 35 Mindfulness overgenomen van: <http://freelancefilosoof.com/mindfulness/>

### 3.8 Wat is vrije professionalisering?

Vanuit *praktijken van normatieve en democratische professionalisering* (van Ewijk & Kunneman, 2015; Jacobs, 2010, 2008, 2015) zijn twee belangrijke betekenissen voor professionele ontwikkeling te onderkennen, namelijk: 1) een individuele en collectieve ontwikkeling van uit waarden georiënteerde krachtige professionals met het oog op goed en gezond werk en samenwerken, leven en samenleven in ethische, esthetische en instrumentele zin; en 2) een voortdurende ontwikkeling van een professionele beroepshouding en kwaliteiten ten behoeve van waardevol krachtig professioneel functioneren in complexe situaties waarbij verdieping in kennistoepassing en -ontwikkeling worden bereikt door middel van kritische reflectie, kritische kennistoepassing, samenwerkend leren, onderzoekend handelen en het voeren van kritische dialogen.

Een professionele identiteit kan in dit licht gezien worden als: datgene wat iemand onvervreemdbaar kleurt in werk en samenwerken. Daarnaast wordt er door Ruijters gesteld: "Dat de professionele identiteit 'eigendom' is van de professional", hetgeen dan impliceert dat verplichte ontwikkeltrajecten niet zo heel zinvol zouden zijn (Ruijters, 2015, p. 56). Dat ondersteunt dan, als het nog niet al duidelijk genoeg aangezet zou zijn, dit pleidooi voor *vrije professionalisering* waarin intervisie en verdieping in intervisie een prima rol zou kunnen spelen. Begeleide intervisie kan dan mogelijk bijdragen aan het samen leren kleurentekeningen maken.

"Democratische of dialogische normatieve professionals zijn in staat tot co-creatie, een bepaalde vorm van samen-werken waarin leren van de tweede orde plaatsvindt: de bestaande kaders (veronderstellingen en waarden) worden ter discussie gesteld." (Jacobs et al., 2008, p. 48).

"De professionele identiteit zorgt ervoor dat je kunt omgaan met veranderingen en ontwikkelingen, zonder jezelf kwijt te raken." (Ruijters, 2015, p. 37).

"Vrijheid en meesterschap, zegt Aristoteles, zitten niet in *wat* je voelt of ervaart, maar in *de manier waarop* je met die gevoelens of ervaringen omgaat." (Kessels, Boers, & Mostert, 2002, p. 141).

## Nawoord

Zoals u hebt kunnen lezen en ervaren is deze persoonlijke praktijktheorie<sup>11</sup> een doorwrochte beschrijving geworden waarin het de bedoeling was verdiepende manier naar intervisie te kijken. Veel tijd en energie is besteed om te doorgronden hoe een dergelijke verdieping tot stand kan komen om daar van te leren maar met name ook om dat te willen delen. Vele bronnen zijn aangeboord, diverse kanten zijn daarbij belicht en het is allemaal totaal anders verlopen dan ik me had voorgesteld. De inzichten, de verdieping, de mooie gesprekken en het plezier van het schrijven hebben mij enorm verrast. Wel ook kreeg ik de feedback dat mijn schrijfwerk lang niet altijd eenvoudig te lezen zou zijn. Ik moet dan ook constateren dat het op een nogal abstract expressionistische en associatieve wijze geschreven is. Dat past goed bij mij maar maakt het voor anderen minder toegankelijk. Ik heb besloten dat voorlopig zo te laten en ben altijd bereid een en ander in een gesprek toe te lichten.

Ik ga er van uit dat door deze beschrijving meer inzichtelijk is geworden welke mogelijkheden intervisie biedt en hoe het op organisatie en persoonlijk niveau kan bijdragen aan min of meer vrije professionele ontwikkeling van leergroepen. Intervisie dus als tamelijk vrije conversatieruimte om met geweld (macht, politiek en disciplineren) van organisatie te leren omgaan, om te leren samen te leren, om te leren een dialoog te voeren, om te leren reflecteren en zodoende te leren van ervaringen, om te leren volwassen in het leven te (kunnen) willen staan, om te leren te co-creëren, om te leren en te ontwikkelen...en om op een goede en gezonde manier invulling te geven aan zowel onze vrijheid als onze relaties, werk en samenwerkingsverbanden.

Begeleide intervisie is aldus een krachtige veranderkundige interventie, waarbij leren, ontwikkelen en professionaliseren met een leergroep dichtbij de eigen werkplek door middel van een dialoog en reflectie mogelijk is. Het vergt in ieder geval een open onderzoekende en reflectieve houding, voldoende tijd en ruimte én een aantal vaardigheden, die overigens al doende aangeleerd kunnen worden die daarbij professionaliteit en goed werk zullen ondersteunen.

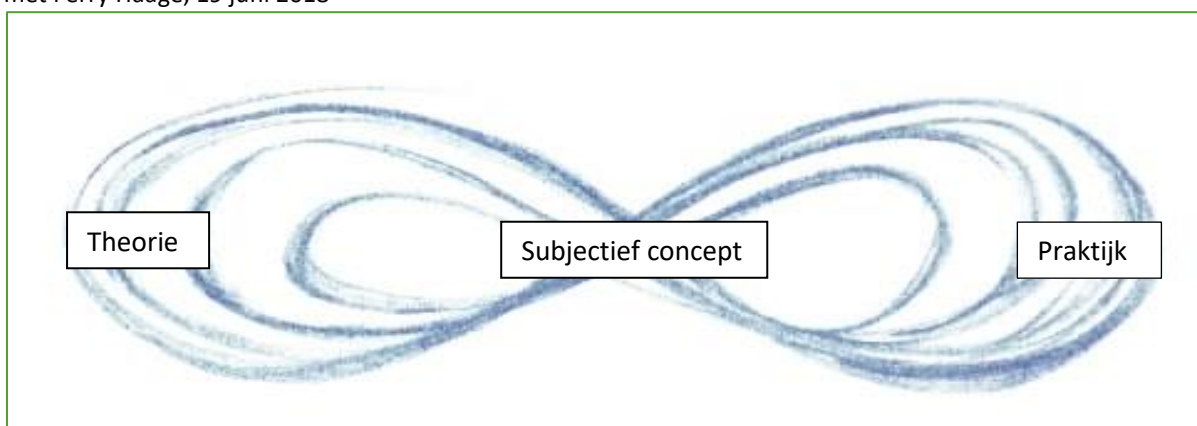
Goede intervisie zal verdiepende intervisie blijken: een vrije professionele conversatieruimte waar dialogisch en reflexief ervaringen, kennis en dromen worden verwoord, opgediept, onderzocht en zo mogelijk bij zullen dragen aan collectieve wijsheid.

Graag wil ik hier iedereen bedanken die een bijdrage heeft geleverd aan deze co-creatie. Ferry Haage, Jan Beukelaar, Jan Zuur, Marjolein Muusse, Peta Twijnstra, Trees Terwisscha van Scheltinga en Wim Braaksma wil ik in bijzonder bedanken voor hun inspiratie, medewerking en meesterschap.

Ter finale afronding wil ik hier nog een uitspraak van Lao Tse aanhalen, namelijk: "Als je goed naar de staart van de kikker kijkt, dan zie je dat hij er geen heeft."...

---

<sup>11</sup> Vrije verwerking van het concept persoonlijke praktijktheorie na aanleiding van persoonlijke communicatie met Ferry Haage, 19 juni 2018



## Bibliografie

- Appel, K. (2009). <https://www.youtube.com/watch?v=2Fxz6nzx9Hw>. Opgeroepen op 2018, van [www.youtube.com](https://www.youtube.com): <https://www.youtube.com/watch?v=2Fxz6nzx9Hw>
- Baarsma, B. (2016, december 30). "Asschers aanpak voedt populisme". *De Telegraaf*. <https://www.telegraaf.nl/nieuws/33354/asschers-aanpak-voedt-populisme>.
- Berlin, I. (2012). *Positieve-en-negatieve-vrijheid*. Opgehaald van [www.filosofie.nl](http://www.filosofie.nl): <https://www.filosofie.nl/nl/artikel/29222/positieve-en-negatieve-vrijheid.html>
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(3), 4-11.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2015). Meten wat we waardevol vinden, of waardevol vinden wat gemeten wordt? In R. Klarus, & F. de Beer (Red.), *Waar, goed en schoon onderwijs* (pp. 82-101). Leusden: ISVW.
- Bohm, D. (2018). *Over dialoog. Helder denken en communiceren*. Utrecht: Ten Have.
- Brohm, R. & Jansen, W. (2012). *Kwalitatief onderzoeken. Praktische kennis voor de onderzoekende professional*. Oosterhout: Sentia Academic Publishers.
- Bruining, T. (Red.) (2012). *Creëren van professionele ruimte in het onderwijs*. 's Hertogenbosch/Utrecht: KPS groep/APS.
- Bruining, T. (2015). Normatieve professionalisering als kernopgave voor het HRD-vak. In H. van Ewijk, & H. Kunneman (Red.), *Praktijken van normatieve professionalisering (2e druk)* (pp. 219 - 240). Amsterdam: SWP.
- Burger, Y., de Caluwé, L., & Jansen, P. (2010). *Mensen veranderen. Waarom, wanneer en hoe mensen (niet) veranderen*. Deventer: Kluwer.
- Chong, W.-L. (2016). *Filosofie met de vlinderslag*. Budel: Damon.
- Cohn, R. (2002). *Van psychoanalyse naar themagecentreerde interactie (5e dr.)*. Soest: Nelissen B.V.
- de Bono, E. (2007). *Beter denken*. Amsterdam: zPearson Education Benelux.
- de Bruijn, E. (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie. Oratie*. Opgeroepen op maart 2018, van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/32992>: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/32992>
- de Caluwé, L., & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen: Een handboek voor de veranderkundige (2e dr.)*. Deventer: Kluwer.
- de Dreu, C., & Sligte, D. (2016). *Creativiteit krijg je niet voor niets*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Dennett, D. (2013). *Gereedschapskist voor het denken (Epub)*. Elgraphic bv: Schiedam.

- Dennett, D. (2018). *Ons bewustzijn is fonkelende software in een apenbrein*. Opgeroepen op 12 januari 2018, van [www.nrc.nl](http://www.nrc.nl): <https://www.nrc.nl/nieuws/2018/01/12/fonkelende-software-in-een-apebrein-a1588051>
- Dijkstra, P. (2015). *Mindfulness op het werk*. Zaltbommel: Schouten en Nelissen.
- Dohmen, J. (2017). *Bildung: de redding van onderwijs*. Opgeroepen op december 2017, van [www.joepdohmen.com](http://www.joepdohmen.com): <http://www.joepdohmen.com/moderne-bildung-de-redding-van>
- Evelein, F., & Korthagen, F. (2011). *Werken vanuit je kern*. Amsterdam: Nelissen.
- Free, C. (2016). *Crealucion*. Jheronimus Bosch Art Center i.s.m. Consortium voor Innovatie.
- Gaspersz, J. (2009). *Driedimensionaal denken*. Opgeroepen op 2011, van <http://www.jeffgaspersz.nl>: [http://www.jeffgaspersz.nl/dl-23740-7-20787/download/driedimensionaal\\_denken\\_-\\_dr\\_jeff\\_br.html](http://www.jeffgaspersz.nl/dl-23740-7-20787/download/driedimensionaal_denken_-_dr_jeff_br.html)
- Geenen, M.-J. (2010). *Reflecteren*. Bussum: Couthino.
- Groen, M. (2011). *Reflecteren: de basis (2e dr.)*. Groningen / Houten: Noordhoff.
- Hendriksen, J. (1997). *Begeleid intervisie model*. Baarn: Nelissen.
- Hendriksen, J. (2007). *Intervisie bij werkproblemen. Procesmatig en taakgericht problemen oplossen (13e dr.)*. Soest: Nelissen.
- Jacobs, G. (2008). In *Goed werk. Verkenning van normatieve professionalisering*. SWP.
- Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog*. Opgeroepen op maart 2018, van <https://hbo-kennisbank.nl/>: [https://hbo-kennisbank.nl/resolve/sharekit\\_fontys/](https://hbo-kennisbank.nl/resolve/sharekit_fontys/)
- Jacobs, G. (2015). Normatieve professionalisering van onderwijsprofessionals: verruiming, onderdompeling en ont-zekering in het doen van praktijkgericht onderzoek. In H. van Ewijk, & H. Kunneman (Red.), *Praktijke van normatieve professionalisering (2e druk)* (pp. 273-295). Amsterdam: SWP.
- Karpman, S. (1968). *Fairy Tales and Script Drama Analysis*. Opgeroepen op maart 2018, van [https://www.karpmandramatriangle.com/dt\\_article\\_only.html](https://www.karpmandramatriangle.com/dt_article_only.html)
- Kessels, J. (2000). *Kennisontwikkeling en dialoog*. Opgeroepen op maart 2018, van [www.hetnieuwetrivium.nl/assets/files/kennisontwikkeling%20en%20dialoog.pdf](http://www.hetnieuwetrivium.nl/assets/files/kennisontwikkeling%20en%20dialoog.pdf)
- Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2002). *Vrije ruimte*. Amsterdam: Boom.
- Kets de Vries, M. (2014). *Kets de Vries over mindfulness*. Den Haag: BIM Media BV.
- Klarus, R., & Fedor, d. B. (2015). *Waar, goed en schoon onderwijs (2e druk)*. Leusden: ISVW.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit (2e druk)*. Den Haag: Boom Lemma.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2015). *Krachtgericht coachen*. Amsterdam: Boom Lemma.

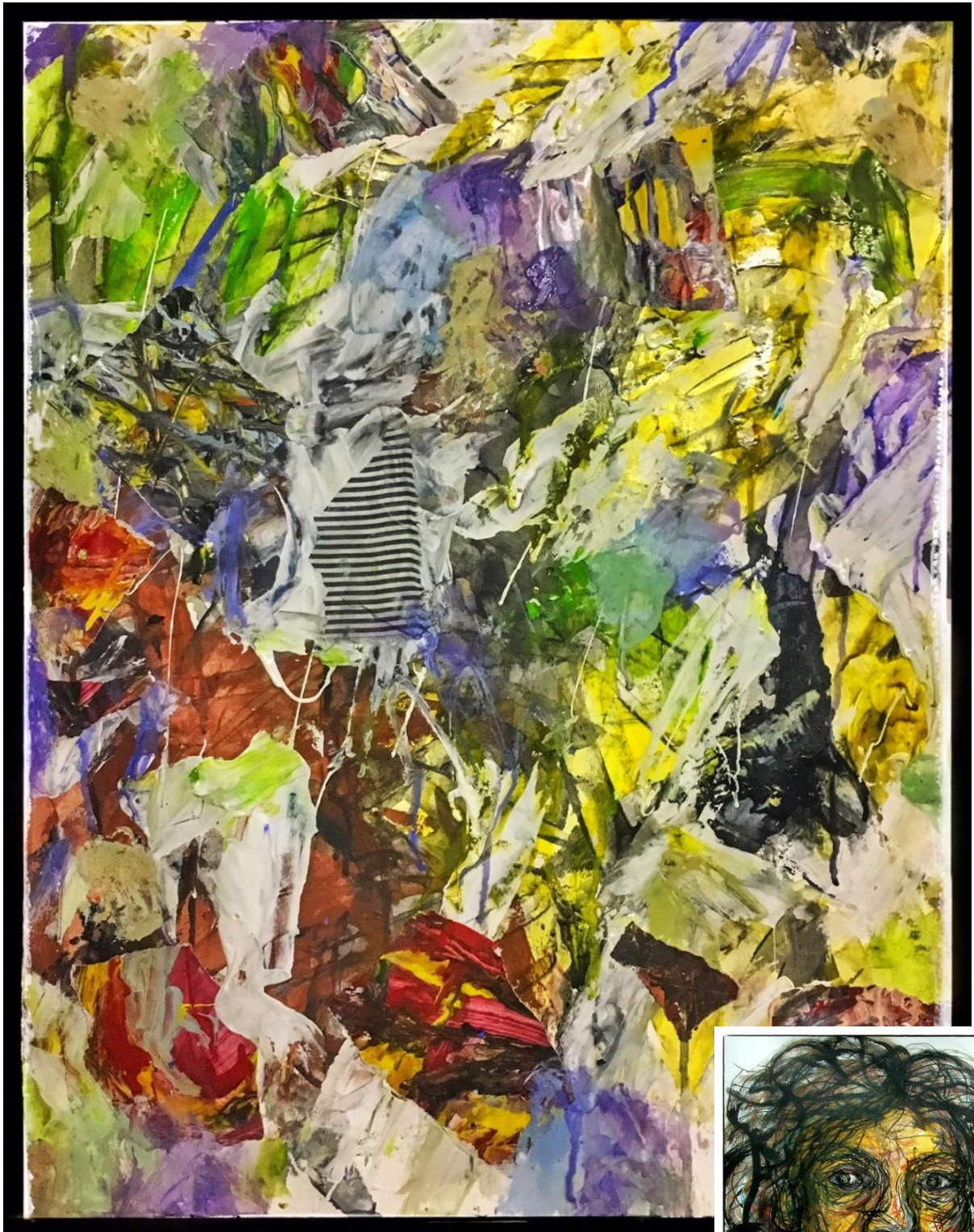


- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2017). *Zijnsgericht coachen*. Amsterdam: Boom.
- Lingsma, M. (1999). *Aan de slag met Teamcoaching*. Baarn: Nelissen.
- Lingsma, M., & Scholten, M. (2002). *Coachen op competentieontwikkeling (4e druk)*. Soest: Nelissen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2013). *Lerarenagenda*. Opgeroepen op 2017, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2013/10/04/lerarenagenda-2013-2020-de-leraar-maakt-het-verschil>
- Mittendorff, K. (2014). Leren Reflecteren. In M. K. F. Meijers, *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Moor, M. (2012). *Tussen de regels*. Utrecht: Ijzer.
- Ofman, D. (2004). *Bezieling en kwaliteit in organisaties (15e druk)*. Utrecht/antwerpen: Kosmos-Z&K.
- Ofman, D. (2014). *Inspiratie en inzet in organisaties*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos.
- Onderwijsraad. (2016). *Een anderperspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Excelsior.
- Prevaas, B. (2012). Carol Dweck Mindset. In M. Ruijters, & R.-J. Simons (Red.), *Canon van het leren* (pp. 397-408). Deventer: Kluwer.
- Ransdorp, R. (2007). *Zwerevend met Zhuang Zi*. Budel: Damon.
- Ruijters, M. (Red.) (2015). *Je Binnenste Buiten*. Deventer: Vakmedianet.
- Ruijters, M. (2012). Donald Schön & Chris Argyris Double-loop learning. In M. Ruijters, & R.-J. Simons (Red.), *Canon van het leren* (pp. 197-210). Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M. (2017). *Oratie*. Opgeroepen op 30 november 2017, van <https://www.aerestrainingcentre.nl/international/nieuws/20171123-oratie-lector-manon-ruijters-vu>
- Scharmer, O. (2009). *Theorie U (3e dr.)*. Zeist: Christoffor.
- Schipper, K. (2010). *Lao Zi*. Amsterdam: Augustus.
- Schipper, K. (2014). *Zhuang Zi*. Amsterdam: Augustus.
- Sennett, R. (2008). *De Ambachtsman*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Simons, R.-J. (2012). David Kolb Leerstijlen. In M. Ruijters, & R.-J. Simons (Red.), *Canon van het leren* (pp. 325 - 337). Deventer: Kluwer.
- Simons, R.-J. (2013). *Mindshifting: (Hoe) kunnen we mindsets veranderen?* Opgeroepen op 2018, van [www.visieopleeren.nl](http://www.visieopleeren.nl): <https://www.visieopleeren.nl/Publicaties/Downloaden-en-citaties/>
- Sinek, S. (2009). *Start with why -- how great leaders inspire action | Simon Sinek | TEDx Talks*. [https://www.youtube.com/watch?v=u4ZoJKF\\_VuA&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=u4ZoJKF_VuA&feature=youtu.be)

- Sinek, S. (2014). <https://www.youtube.com/watch?v=IPYeClXpxw>. Opgeroepen op 2017, van <https://www.youtube.com>: <https://www.youtube.com/watch?v=IPYeClXpxw>
- Tjepkema, S. (2002). *Bouwen aan een lerende organisatie via het opsporen van leerblokkades*. Opgeroepen op 2017, van [kessels-smit.com](http://kessels-smit.com): <http://kessels-smit.com/nl/381>
- Tromp, H. (z.d.). *Kennis*. Opgeroepen op 2017, van <http://www.filosofietuin.nl/Kennis/kennis.htm>
- Twijnstra, P. (2015). *Morgen doe ik het nog beter*. Leeuwarden: eigen beheer.
- van der Donk, C., & van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school (2e herziene druk)*. Bussum: Coutinho.
- van Doorn, G., & Lingsma, M. (2012). *Intervisie coaching*. Amsterdam: Boom Nelissen.
- van Ewijk, H., & Kunneman, H. (Red.), (2015). *Praktijken van normatieve professionalisering (2e druk)*. Amsterdam: SWP.
- van Reijen, M. (2015). Filosofie: niet alleen voor de school, maar ook voor het leven! In R. Klarus, & F. de Beer (Red.), *Waar, goed en schoon onderwijs (2e druk)* (pp. 199-220). Leusden: ISVW.
- van Rosmalen, B. (2016). *Muzische Professionalisering*. Utrecht: Ijzer.
- van Woerkom, M. (2004 ). Kritisch reflectief werkgedrag. De verbinding tussen individueel leren en organisatieleren. *Tijdschrift voor HRM (no 3, 2004)*, 67 - 82.
- van Woerkom, M. (2012). John Dewey Reflectie. In M. Ruijters, & R.-J. Simons (Red.), *Canon van het leren* (pp. 469- 478). Deventer: Kluwer.
- Verbiest, E. (2011). *Leren innoveren*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Vermaak, H. (2017). *Iedereen verandert nu wij nog*. Deventer: Vakmedianet.
- von der Dunk, H. (2017). We kijken in spiegels in plaats van door ramen. *Tijdschrift voor Coaching*, 2017 juni nr 2, pp. 7-11.
- Vrieling, E., Stijnen, S., Knaapen, M., & van Maanen, N. (2014). Van actiegerichte naar betekenisgerichte reflectie. *Onderwijsinnovatie*, pp. 36 - 39.
- Walraven, G. (2012). Reflectieve practitioner (Donald Schön). In M. Ruijters, & R.-J. Simons (Red.), *Canon van het leren* (pp. 479 - 490). Deventer: Kluwer.
- Walsum, S. v. (2016). OESO: Nederlandse scholier ongemotiveerd, amper orde in klas, veel talent onbenut. *de Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl/binnenland/oeso-nederlandse-scholier-ongemotiveerd-amper-orde-in-klas-veel-talent-onbenut~a4307999/>.
- Wierdsma, A. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.
- Wierdsma, A. (2012). Plek der moeite. In M. Ruijters, & R.-J. Simons (Red.), *Canon van het leren* (pp. 457-468). Deventer: Kluwer.



# VERDIEPING IN INTERVISIE



## *En een pleidooi voor vrije professionele ontwikkeling*

Richard Voss werkt als docent/coach, intervisiebegeleider en docent – Opleider bij het Friesland College en de Opleidingschool FC-NHL

