



Motivatie voor intervisieleren

ONDERZOEK NAAR EEN VERRIJKENDE MOTIVERENDE VORM VAN INTERVISIELEREN VOOR BEGELEIDINGSKUNDIGEN

Christa VAN LUIJK, Hennita KES en Marjo BOER

In het kader van een jubileum deed de intervisiegroep van de auteurs onderzoek naar de vraag hoe leren in een langlopende intervisiegroep heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van professioneel handelen en de ontwikkeling van het vak. Via auto-etnografisch onderzoek kwamen herinneringen boven die betekenis en richting gaven aan de intervisiebijeenkomsten. Naar aanleiding van de uitkomsten van dit onderzoek en vervolgin-terviews met vijftien collega-begeleidingskundigen over intervisieleren, kwamen zes hoofdcategorieën naar voren. Deze categorieën zijn in de literatuur nader verkend. Dit artikel beschrijft wat kan bijdragen aan de motivatie voor intervisieleren van begeleidingskundigen in een langlopende intervisiegroep.

BLIK NAAR BINNEN KEREN Uitgangspunt van een auto-etnografisch onderzoek is dat men een groep of deelgroep het beste kan leren kennen en begrijpen door een beschrijving van binnenuit (Ten Have, 2004). Auto-etnografie is een onderzoeksbenadering waarbij persoonlijke ervaringen ('auto') worden beschreven en systematisch geanalyseerd ('grafie') om meer inzicht te krijgen in sociale en culturele fenomenen ('etno'; Ellis e.a., 2010). Wij hebben individuele overzichten gemaakt over perioden van vijf jaar, waarbij we onze persoonlijke en professionele ontwikkeling (naast nationale en mondiale gebeurtenissen) in kaart hebben gebracht. Vervolgens hebben we deze bevindingen naast elkaar gelegd, zodat overeenkomsten en verschillen zichtbaar werden. Dat maakt dit onderzoek naar de opbrengst van ons leren in een intervisiegroep neutraal niet objectief, maar wel intersubjectief, normatief, en cultuur- en contextafhankelijk. Dit onderzoek is bovendien tijdgebonden, meerstemmig, fragmentarisch, non-lineair en non-causaal.

Vijfentwintig jaar intervisieleren

Bij het begin van ons begeleiderschap volgden we opleidingen, cursussen, trainingen. We oefenden met werkvormen, technieken, middelen en methoden om de voor- en nadelen te ervaren voordat we er in de praktijk mee aan de slag zouden gaan. Daarna ontstond er meer behoefte om een thema grondiger uit te diepen en gingen we steeds vaker te werk als een 'community of practice'. We verdiepten ons gedurende een langere periode in een thema, zochten daar literatuur bij, ontwikkelden een methodiek tot een handzame werkvorm, passend bij ons begeleiderschap. >

Ons begeleidend handelen kan niet los gezien worden van nationale en mondiale gebeurtenissen

Vervolgens organiseerden we studiedagen voor collega-begeleiders en nodigden we deskundigen uit om een toelichting op het thema te geven vanuit hun eigen discipline. Ook verzorgden we bijdragen aan diverse publicaties over het vak. Onze aandacht verschoof naar het doen van diverse vormen van onderzoek, zoals fenomenologisch onderzoek, actieonderzoek en auto-etnografisch onderzoek. Achteraf kunnen we stellen dat 'iets doen met elkaar', ons verdiepen in thema's uit onze begeleidingspraktijk en dat omzetten in handzame tools, een verrijkende en motiverende vorm van leren was in onze intervisiegroep.

In de afgelopen vijftientig jaar hadden instappers en vertrekkers een geheel eigen impact op ons samen leren en ontwikkelen. Eerdere leermaatjes vertrokken om diverse redenen, zoals geografische afstand, verschil in visie op het vak of pensionering. Naast onze intervisiegroep maakten we ook deel uit van andere collegiale groepen waarin we ervaringen opdeden die weer konden resoneren in onze intervisiegroep. Ons begeleidend handelen kan niet los worden gezien van nationale en mondiale gebeurtenissen en is gevormd door allerlei maatschappelijke, politieke, economische en ecologische invloeden. Ook de professionals die we begeleidden kwamen uit de volle breedte van de samenleving en werden door deze gebeurtenissen beïnvloed.

In al deze fasen van ontwikkeling werkten we voor en met elkaar. Gelijkwaardig, wederkerig en oprecht deden we wat nodig was. We erkenden ieders sterke kanten,

zochten houvast in 'drassige' omstandigheden en zagen elkaar soms ook langere tijd niet. Onze samenwerking kenmerkte zich door de kracht van het erkennen van elkaar. We kennen overeenkomsten, zoals supervisorschap, vrouw-zijn en levensfase. Naast het supervisorschap is onze werkuitvoering verschillend en hebben wij niet dezelfde achtergrond wat betreft klasse, beroeps- en opleidingsocialisatie. Tevens geven wij ons leven vanuit verschillende constellaties vorm. Met of zonder partner, met of zonder kinderen, met of zonder ouders, in en buiten de stad. Wel hebben wij ons als 'spreidstandburgers' (Jongers 2022) het kapitaal van een hoogopgeleide verworven en spreken daarmee zowel de taal van de hoogopgeleiden als de taal van de kwetsbaren.

Onze intervisie was een plek waar we op de werkuitvoering konden reflecteren in hoe deze zich verhoudt tot onze rol en identiteit als begeleidingskundige. Polanyi (1966) schreef ruim zestig jaar geleden al over zo'n groep waar volop ruimte is voor beleving en biografie. Samen aan iets werken, hielp ons niet alleen betekenis te geven aan het vak en de ontwikkeling daarvan, maar gaf ons ook het gemeenschapsgevoel ('homegroup') ergens bij te horen. Wij zagen elkaar niet alleen als professional, maar zeker ook als mens. Die 'inner goodness' (Benjamins, 2009) in de relatie liep als een emergente stroom tussen ons en andere levenslijnen door. 'In de zorgzaamheid of de steun, of in het stromen van gedeelde tederheid en genot, of in het geraakt worden door schoonheid, wordt de inner goodness bij een ander beaamd' (Benjamins, 2009). Je verhaal als intentioneel handelen roept aandacht, ontroering, blijdschap of

fascinatie op en levert reacties van leermaatjes op, zodat dat wat je doet er daadwerkelijk toe doet.

BLIK NAAR DE ANDER WENDEN Om onze persoonlijke bevindingen in een bredere context te plaatsen, interviewden wij na ons auto-etnografisch onderzoek vijftien collega-begeleidingskundigen. We formuleerden interviewvragen, ons basierend op de vier categorieën die we hanteerden bij het auto-etnografisch onderzoek (persoonlijke en professionele ontwikkeling, en nationale en mondiale gebeurtenissen). Daarbij lieten we voldoende ruimte om andere aspecten als bijdrage aan het onderzoek toe te voegen, iets wat Schuiling (2017) 'pendelen en vervlechten' noemt. We luisterden en moedigden als interviewer de collega-vakgenoot aan om ervaringen terug te halen, om zo toegang te krijgen tot het perspectief van onszelf en dat van de geïnterviewden. Het waren gesprekken waarbij de geïnterviewden, evenals wijzelf, met plezier terugblikten op de intervisiegroepen waar zij deel van uitmaakten of hadden gemaakt.

Coderen

Om tot een analyse van woorden en betekenissen van deze vijftien interviews te komen, zijn we – na het transcriberen van de interviews – in drie fasen gaan coderen (Dingemans, 2021). Dit om bepaalde concepten, gedachten en ervaringen te ontdekken en te begrijpen. Bij het open coderen verbonden we labels aan tekstfragmenten, waardoor hoofdthema's per fragment ontstonden. Daarna zijn de toegekende labels met elkaar vergeleken en samengevoegd (axiaal coderen). Tot slot zijn codes toegevoegd als

overkoepelende codes, waardoor een zestal hoofdcategorieën ontstond, waarmee we relaties en verbindingen tussen de data konden leggen (selectief coderen). Het was geen vaststaand of lineair maar veeleer een continu proces, waarin we steeds heen en weer pendelden tussen de drie fasen van open, axiaal en selectief coderen. We kregen gaandeweg ons onderzoeksproces zicht op de motivationele aspecten van intervisieleren. Duidelijk werd:

- hoe intervisieleren tot stand is gekomen en hoe deelnemers het begrip intervisieleren opreken om het leren te bevorderen;
- hoe intervisieleren bijdroeg aan motivationele en existentiële aspecten die betekenisvol waren in meerdere domeinen;
- hoe conceptualiseren van dit intervisieleren ons hielp om tot een nieuw begrip van intervisie als construeren te komen;
- hoe intervisieleren ons hielp om onze beïnvloedingsruimte aan te wenden om het begeleiden van ervaringsleren steeds weer opnieuw in de wereld te zetten;
- hoe diversiteit als thema ons hielp overeenkomsten en verschillen productief te maken;
- hoe maatschappijkritische benaderingen van invloed waren op ons vak van begeleiden.

Hierna werken we iedere categorie afzonderlijk uit, met verwijzing naar theoretische noties en de opbrengsten >

uit het onderzoek. Tot besluit blikken we terug op de opbrengst van dit onderzoek naar motivatie voor intervisieleren: hoe deze zes hoofdcategorieën begeleidingskundigen motiveren om actief te participeren in een intervisiegroep als homegroup.

DE WIJDE WERELD INTREKKEN Nu we ons naar binnen hebben gekeerd en ons tot de ander hebben gewend, kunnen we de wijde wereld intrekken om de praktische waarde van het onderzoek uit te werken.

Oprekken van een begrip

Er zijn meerdere definities en handleidingen over intervisie gepubliceerd. Bellersen en Kohlmann (2021), Boers en Kessels (2003), Hendriksen (2012) en Lehman en Van der Loo (2010) beschrijven intervisie als een methode waarin een inbrenger op een actueel vraagstuk bevestigd wordt, waarna groepsleden verhelderingsvragen stellen en associaties over het vraagstuk opperen. Dit draagt bij aan de vakinhoudelijke deskundigheid van de professional en verbetert ook diens persoonlijk functioneren en de samenwerking met anderen.

De opbrengst van ons onderzoek formuleert de rijkdom van leren in een intervisiegroep iets ruimer. Mogelijk omdat de meeste geïnterviewden hun intervisiegroepen zelf, na het volgen van hun opleiding, hebben samengesteld en hun vermogen tot reflecteren al sterk ontwikkeld was.

Enkele citaten: 'Een intervisiebijeenkomst is een plek waar men nieuwsgierig is naar elkaar, waar goede vra-

gen gesteld worden, waar tijd genomen wordt voor elkaar en ideeën er slechts zijn om van te leren', 'Intervisie is allesbehalve eenvoudig; het is niet altijd duidelijk waar het toe leidt en tegelijk leidt het tot veel', 'Samenwerking waar iedereen baat bij heeft vraagt om aandacht en oefening' en 'Goede intervisie vraagt, naast tijd en ruimte, om persoonlijk contact en de wens om samen iets te maken.'

In de beschrijving van vitale leergroepen (Castelijns, 2009) kunnen we iets van deze citaten terugvinden. Vitale leergroepen voldoen aan drie collectieve basisbehoeften: de onderlinge aantrekkingskracht tot elkaar, het ervaren van samenhang in een gemeenschappelijk referentiekader, en zin om duurzaam en doelmatig samen te werken. Schutz (1958) onderscheidt daarbij drie fundamentele interpersoonlijke relatie oriëntaties: de behoefte erbij te horen ('inclusion'), de behoefte aan wederzijdse invloed ('control') en de behoefte aan een mate van afstand en nabijheid ('affection'). Praten over je vak in een groep met bevlogen vakgenoten brengt volgens Simons (2000) en Valcke (2010) bovendien een cocreatief proces op gang, wat een gevoel van 'flow' kan geven: 'Cocreatie en flow treden vooral op als er een vrije denkruimte en een gevoel van wederzijdse interesse is in elkaars denkbeelden.'

In een dergelijke vrije ruimte kunnen mensen de beelden die ze hebben van zichzelf en van de wereld om zich heen, onderzoeken en van betekenis voorzien. Daar spelen reacties en opvattingen van anderen een rol in. 'Taal, woorden en de stem kunnen soms op zichzelf al dingen veranderen als ze zorgen voor toelating en erkenning. Samen interactief reflecteren verruimt het betekenis geven aan ervaringen', aldus Simons en Valcke. We vervolgen onze verkenning in volgende vierdeling als toevoeging aan de wijze waarop Castelijns, Schutz en Simons en Valcke de basis van zo'n intervisiesamenwerking hebben beschreven.

Community of practice. Een 'community of practice' (CoP; Wenger, 1998) is een praktijkvorm om leren dichtbij, uitdagend, verdiepend en aantrekkelijk te maken. In een CoP kunnen professionals hun vakmanschap doorontwikkelen. Contact hebben met elkaar en uitwisseling zijn fundamenteel bij meervoudige vraagstukken waar geen eenvoudige antwoorden voor te vinden zijn. Bij veel vraagstukken, ontstaan in de complexe werkelijkheid van organiseren, is er behoefte aan creatieve en innovatieve probleemoplossers.

Bij onze persoonlijke bevindingen en die van de geïnterviewden komt naar voren dat de chemie in een CoP vanuit een intrinsieke interesse in een thema, een kennisdomein ontstond; een praktijk met de wens om naar effectieve en innovatieve werkwijzen op zoek te gaan. We wisselden complexe vraagstukken uit, reflecteerden daarop, onderzochten publicaties over het thema waar we mee bezig waren, ondervroegen kennisdragers en experts en zetten dit om in handzame tools. Zo werkten we samen, al beschrijvend hoe we het hebben wilden, met een groep 'andere prettige mensen', zoals een geïnterviewde zei.

Een professionele vraag, thema, dilemma, spanningsveld of passie fungeert als een motor in een CoP (Bruining, 2010) en levert vier basisprincipes op. De betrokkenen ervaren eigenaarschap op de vraag en een wederzijdse aantrekkelijkheid. Zij werken graag samen en zorgen dat ze een aantrekkelijke samenwerkingspartner zijn. De CoP is zelfsturend en deelt verantwoordelijkheden, ook als er een facilitator is, en men werkt ontwikkelingsgericht en stuurt op resultaten (zoals een artikel, methode of bijeenkomst). Dit kan ook het gezamenlijke werkproces zijn.

Zo had het fenomeen 'autonomie en verbondenheid' ons te pakken en vroegen wij ons af hoe dit in ons begeleidingskundig handelen een rol speelde. We lazen publicaties en reflecteer-

De geïnterviewden zien het begeleiden van ervaringsleren als levensopgave

den van daaruit op de eigen ervaringen. Vanuit de vragen die daaruit ontstonden, ontwikkelden we een werkvorm. Na anderhalf jaar onderzoek sloten wij de CoP af met een bijeenkomst voor een bredere groep collega's. We nodigden een docent taoïstische filosofie uit om het thema in te leiden vanuit zijn expertise. Deze CoP resulteerde in kennisdeling: een hoofdstuk in *Supervisiekunde meerperspectief* (2014, hfst. 16.8).

Homegroup. Een intervisiegroep kan als een homegroup aanvoelen: door het vertellen van verhalen delen mensen hoe ervaringen doorwerken in het heden en richting geven voor de toekomst (Ghorashi, 2013). De mens was voor de uitvinding van de schrift vooral sprekend ingesteld, waarbij de saamhorigheid van menselijke groepen op een akoestische manier werd gerealiseerd (Mehrtens, 2022). In het samen (mee)maken, zo schrijft Mehrten, ontstaat een band die even tastbaar, werkelijk en ongrijpbaar is. Je beweegt je als collega-professional in zo'n homegroup al meedenkend tussen de intervisieleden en hun meningen ('inter'). Je hoeft het niet met elkaar eens te zijn, omdat de verschillen juist interessant zijn. Arendt (Ten Have, 2021) spreekt hierbij over 'tussendenken', Spanjersberg (2022) over 'tussentaal' en Ghorashi (2013) hanteert de term 'tussenruimte'.

Verschillen onderzoeken op een manier die een aange-naam, open, meelevend gesprek toestaat en waarbij er ruimte is voor twijfel, komt in alle interviews verhalend naar voren. Zoals de geïnterviewden ook aangeven dat professionals de opgaven waarin zij hun werk dienden te verrichten, als uiterst complexe situaties ervoeren. Zij geven aan dat zij op allerlei manieren verweven en verknoopt waren en tastenderwijs met de professionals zochten naar woorden voor dat wat gaande was. De geïnterviewden geven aan dat intervisie meer behelsde dan cognitief weten (zien, inzien en inzicht), zoals vormen van emotioneel weten, lichamelijk weten, een taligheid, een ontwikkeld geweten en ervaring. Onze ervaringen en die van onze collega-begeleidingskundigen laten zien dat professioneel werk niet bestaat uit het nauwkeuring navolgen van een serie protocollen. Een intervisiegroep kan als een homegroup aanvoelen, een tussenruimte als plek voor ontmoeting, dialoog voor het delen van ervaringen en het bouwen aan artefacten. Het verder ontwikkelen van deskundigheid vraagt om ontmoetingen waarin mensen openstaan voor elkaars ideeën en kwaliteiten.

Bricolage. Bricolage is een manier van leren en probleemoplossing via uitproberen, testen en spelen, in plaats van het navolgen van een vooraf vastgesteld plan. Voor het ineenvlechten van uiteenlopende gezichtspunten benutten we de constructionistische leertheorie van Papert en Harel (1991). Zij hanteren het begrip 'bricolage' als teamwork en noemen het de 'fijnste' processen. Het is werk dat je graag doet, omdat de zaak en de mensen je aan het hart gaan. Intervisie is een plek waar we ge-

beurtenissen, mensen en omgevingen kunnen incorporeren en waar we ook zelf weer opgenomen worden in een groter geheel. Polanyi (1966) spreekt wat dit betreft over 'indwelling' ofwel neerdalen, inwonen of bewonen. We komen tot nieuwe inzichten die bijdragen aan het streven naar goed begeleidingswerk. Werk dat betekenisvol is, dat zin geeft en deugd doet. Iets maken van het materiaal dat voorhanden is, en er plezier aan beleven dat er iets moois ontstaat. De geïnterviewden en wijzelf maakten deel uit van diverse groepen die elkaar onderling beïnvloedden, waarbij de frequentie van de ontmoetingen veelal afgestemd werd op wat een groep wilde bouwen. Begeleidingskundigen hebben behoefte aan zelfstandigheid, keuzevrijheid, vertrouwen in eigen kunnen en positieve relaties met anderen om verbeeldingskracht en creativiteit de ruimte te geven. In de interactie met elkaar ben je erop gericht een klimaat te scheppen waarin een ieder zijn makkelijk beschikbare kennis en ervaring inbrengt en kan samenvoegen met die van anderen, waardoor iets nieuws ontstaat dat de belofte op een werkende oplossing voor het vraagstuk in zich draagt. De uitkomsten van dit onderzoek zorgen voor opwindende en toepasselijke ideeën om intervisie voor begeleidingskundigen bijvoorbeeld als bricolage te beschouwen, als een ineenvlechten van uiteenlopende gezichtspunten.

Scharrelen. Werken en leren zijn sociale processen waarbij professionals voortdurend kennis met elkaar uitwisselen en waardevolle contacten onderhouden (De Laat, 2012). Ze zijn daarbij, bewust en onbewust, in wisselende sociale verbanden aan het leren. Dijkstra (2020) beschrijft de cyclus van verhalen vertellen, met elkaar 'spelen', iets maken en delen in een werkplaats, als een scharrelruimte om ons niet op te sluiten in een taal of vast denkraam. Door onszelf op het spel te zetten, kunnen we brug-



gen slaan tussen meemaken, samen maken en 'terug maken'. Allerlei beeldende vormen van ervaringsleren kunnen ons hierbij op weg helpen, zoals kunst, theater, muziek en poëzie. Met verwijzing naar McDermott beschrijft De Laat hoe professionals elkaar in de sociale ruimte al scharrelend manifesteren, naar gelang de mate van participatie, in diverse sociale verschijningsvormen, zoals teams, communities of netwerken. Een professional werkt samen in zowel diverse communities (hechte contacten) als netwerken (indirecte, tijdelijke of losse contacten); beide zijn van groot belang voor de professionele ontwikkeling.

Door al te taakgericht bezig te zijn, wordt de samenhang en het grotere geheel vaak gemist (Polanyi, 1966). Emergentie is noodzakelijk om een hoger niveau tot uitdrukking te brengen. Polanyi onderscheidt hierbij twee soorten bewustzijn: het focale bewustzijn (gearticuleerde expliciete kennis) en het 'subsidiary' bewustzijn (aan de rand van ons bewustzijn, meer gericht op het grotere geheel). Naast dat je je onderdeel voelt van je homegroup, wordt het samen bouwen (bricolage) aan vakontwikkeling gevoed vanuit diverse groepen waar je al scharrelend je denkruimte oprekt (niet-lineair).

De geïnterviewden vertelden deel uit te maken van meerdere leergroepen tegelijk. Het helpt om eigen kringetjes rondom een thema te organiseren en met de opbrengst te experimenteren. Omdat de complexiteit van het werk toeneemt, is het noodzakelijk om meerdere externe groepen als onderzoekspartner te hebben. Zo kwam men, door de vragen over de beroepsuitoefening te doordenken, meer te weten over wat er nodig is en wat je kunt ontwikkelen. Leren is een doorlopend en natuurlijk proces om met jezelf en de wereld om je heen om te gaan. Het brengt je van niet of nog niet volledig weten, naar meer en beter weten, begrijpen en kunnen. De geïnterviewden vertelden niet vast te zitten aan een protocol van hoe dat leren tot stand moest komen, maar elkaar uit te nodigen iets toe te voegen aan het vak: 'Niet-voorgescreven, spelend leren is leuk', 'Leren gaat niet over helpen oplossen, maar over helpen leren', 'Leren is zowel inzicht als handelen' en 'Het gaat dus over iets dóen; in de actie wordt het resultaat van leren zichtbaar.'

Intervisieleren als levensopgave

De eigen levensloop van begeleidingskundigen en hun ervaring met 'moerassige gronden' speelt een grote rol bij de ontwikkeling van het vermogen deze vraagstukken te hanteren. Zodoende kun je de begeleide professional faciliteren bij het onder ogen zien en zich bewust verhouden tot 'messy but crucially important problems' (Schön, 1983). Iedere levensloop is uniek en bij ingrijpende levensfaseovergangen is ondersteuning van anderen nodig (Tjin A Djie, 2007)

De geïnterviewden zien het begeleiden van ervarings-

leren als een levensopgave; een manier van in de wereld staan waarbij je dienstbaar bent aan het leerproces van de ander. Begeleiden als opgave om de ander te stimuleren de eigen manier van werken op geheel eigen wijze al doende te onderzoeken. Begeleidingskundigen benutten intervisie om de steeds terugkerende vraag te stellen of hun werk in ambachtelijke zin deugt en of de begeleiding ook deugd doet aan de begeleide professional. In meerdere domeinen ervaren professionals hun werk als bron van zingeving, als bijdrage aan een goed leven, om voor anderen echt van betekenis te kunnen zijn. Daarom stelt een begeleidingskundige ook regelmatig een daad die maatschappelijk de moeite waard is.

Om het begeleiden van ervaringsleren als levensopgave vorm te geven, is intervisie als tussenruimte een plek waar je je opnieuw leert verhouden tot jezelf en het ambacht. In ons AEO worden meerdere 'life events' beschreven, zoals geboorte, echtscheiding, ontslag, overgang naar een andere functie, en verlies van eigen gezondheid en die van dierbaren. Ook de geïnterviewden gaven aan in de intervisie waardevolle momenten meegemaakt te hebben, waar je tijdens de intervisie – in de tussenruimte, niemandsland – kon vertoeven. Intervisiemaatjes konden zo van betekenis zijn om te schakelen van het gevoel dat je iets is overkomen naar keuzes maken, je actief opstellen en zo mogelijk regie hernemen. Dat samen zoeken en de verbinding naar het vak van begeleiden konden vervolgens leiden tot iets maken waar anderen kennis van konden nemen.

Samen leren vanuit interactionele componenten waren een fundamentele noodzaak om het begeleiderschap vol te houden. Zo kon in de loop van de tijd een 'humuslaag' van verhalen en ervaringen ontstaan, die de intervisieleden richting gaf bij de praktische uitvoering van hun begeleidingswerk. Een gevoel van saamhorigheid, voortkomend uit het besef dat wij allemaal dagelijks geconfronteerd worden met de complexiteit van begeleidingswerk als levensopgave en daar samen, tastenderwijs een weg in moeten zien te vinden.

Conceptualiseren als construeren

Conceptualiseren is vooral een proces van woorden zoeken, verbeelden en verbinden met theorie uit het vak. Zo kunnen grotere en erkende concepten verbonden worden met eigen concepten, wat door Korthagen (2003) ook wel het creëren van een 'persoonlijke minitheorie' genoemd wordt. Het gaat bij conceptualiseren om het zoekproces van betekenisvolle samenhang tussen eigen ervaring, literatuur, professionele inzichten, praktijkkennis, enzovoort. Conceptualisering heeft daarin een belangrijke rol (Korthagen, 2003). Tijdens de intervisie denk je nog eens na over wat er gebeurd is in je begeleidingspraktijk (reflectie), je praat erover met meerdere collega's (interactie) en probeert met een verhaal of presentatie te komen over wat je ontdekt hebt (constructie; Ruijters, 2006). Deze activiteit van conceptualiseren maakt het mogelijk om iets dat in het verleden is meegemaakt, te verbinden met toekomstig handelen.

Naast een verantwoording naar collega's en de beroepsgroep kan de begeleidingskundige inzage geven in waarnemingen en overwegingen (hardop denken), zodat de begeleide professional kan meebeslissen over voortgang (Hoonhout e.a. 2020). De geïnterviewden verwachtten van een begeleidingskundige dat deze in staat is

In de intervisie konden we reflecteren op hoe onze werkuitvoering zich verhoudt tot onze rol en identiteit

om (in ieder geval een deel van) het eigen doen en laten te expliciteren en zich te verantwoorden. Zij verwachten van elkaar dat zij de wijze van expliciteren en verantwoorden in zo'n professioneel verhaal een vervolg weten te geven met behulp van collega-intervisiegenoten. De gedegenheid van de concepten supervisie-kunde helpen intervisieleden op weg om in samenspraak met collega's steeds opnieuw tot een betekenisvolle samenhang te komen. Veelal weten zij concepten uit andere disciplines hierbij te betrekken. De professionele opgave(n) van dat moment aan elkaar verhelderen, de eigen leeropgave die in de ervaring besloten ligt aan elkaar verwoorden, door een concreet ervaringsmoment te vergelijken met ervaringen van jezelf en anderen, en dit te vertalen naar een continue vaardigheid van construeren.

Uit de interviews komt naar voren dat sommige concepten nog ontoereikend zijn. We weten bijvoorbeeld nog te weinig van andere manieren van reflecteren bij jonge adolescenten in verschillende opleidingsniveaus en van passende leerhulp bij professionals met neurodiversiteit. En kunnen technische hulpmiddelen ons concept van begeleiden van ervaringsleren verrijken, zoals spraak- en tweetberichten (Dressler, 2018) en de wijze waarop in de medische wetenschap diverse manieren van reflecteren

Motivatie voor intervisieleren ontstaat als we het raster van intervisie oprekken

worden onderzocht (Croix, 2018)? Tot slot vragen de begeleidingskundigen zich af hoe we natuur/mens/maatschappij bij de meerperspectivische begeleiding van ervaringsleren kunnen betrekken.

Beïnvloedingsruimte als boundary crossing

Wenger (1998) beschrijft hoe sociale structuren waarin professionals in wisselende samenstelling leren, zowel in diverse communities (hechte contacten) als netwerken (indirecte, tijdelijke, losse contacten), beide van groot belang zijn voor de professionele ontwikkeling. Het principe van naar buiten gericht zijn noemt hij 'boundary crossing'. Door zicht te krijgen op de grotere sociale ruimte om je heen, kun je het sociale leren een bredere invulling geven. Het naar binnen gerichte scharrelen wordt aangevuld met een oriëntatie naar andere groepen waar je deel van uitmaakt.

Ook wij realiseren ons dat we continu beïnvloed worden; allerlei stromingen sijpelen de intervisiegroep binnen. We zoeken naar verantwoorde manieren om de totale context van persoon en werk recht te doen. De meeste geïnterviewden bleken deel te nemen aan diver-

se groepen met zowel zwakke als sterke verbindingen. Daarbij richten begeleidingskundigen zich steeds weer op het betekenisvol laten zijn van deze diverse contacten. Behalve dat zij elkaar beïnvloeden, een gelijksoortig taalgebruik ontwikkelen en al werkende gedeelde waarden (humuslaag) creëren, weten zij – met de blik naar buiten – deze gedeelde waarden in de wereld te zetten.

Begeleidingskundigen hebben, net als andere professionals, de potentie om anderen te beïnvloeden. Verschijningsvormen van macht (zoals dwang, gezag en manipulatie) hebben in ons vakgebied een negatieve connotatie, maar de geïnterviewden wendden hun deskundigheidsmacht of doorzetmacht wel degelijk aan, bijvoorbeeld door supervisie in het curriculum van de opleiding te introduceren of juist te behouden.

Diversiteit productief maken vanuit inner goodness

Diversiteit productief maken gaat over verschillen en overeenkomsten, waaraan bepaalde normen, waarden, mogelijkheden en behoeften ten grondslag liggen (Tjoa, 2014). We zijn geneigd mensen met verschillen gelijk te behandelen, maar dan bieden we geen mogelijkheden aan waarin er plaats is voor de kwaliteiten van een ieder. De uitspraak: 'Voor mij is iedereen mens; het maakt niet uit of je man of vrouw bent, wit of zwart, oud of jong, enzovoort', houdt in dat verschillen genegeerd worden, waardoor mensen niet benaderd worden naar hun behoeften en potentie om tot volledige kwaliteit in de omgang met elkaar kunnen komen (Tjoa, 2014). Benjamin (1998) introduceert het begrip 'inner goodness' als hulp om de realiteit van menselijke gewelddadigheid en kortzichtigheid, ook in jezelf, te verdragen en te verduren. Hierdoor worden racisme, denigrerende opmerkingen

en meer subtielere vormen van diskwalificatie herkenbaar, wat niet hetzelfde is als berustende acceptatie daarvan. Het beamen van de inner goodness in anderen en in onszelf, heeft een toegevoegde waarde binnen persoonlijke relaties en in het domein van werken en organiseren. Dit geldt ook voor het vreedzaam begrenzen van morele onverschilligheid.

Begeleidingskundigen zien diversiteit productief maken als een voor de hand liggend aspect van begeleiden, waarbij het engagement bij de persoon in alle diversiteit ligt. Zij weten dat sommige intersecties of kruispunten leiden tot minder macht kunnen uitoefenen op de eigen werksituatie. Voorbeelden die naar voren kwamen waren dat wit, westers en man-zijn leiden tot een bepaalde kijk op werken en leren. Daarnaast dient men oog te hebben voor de positie en autonomie van vrouwen, dan wel voor de wijze waarop professionals op geheel andere wijze vanuit neurodivergentie tot leren komen. Ook het uit een lagere klasse komen of van kleur zijn leidt tot uitsluiting en racisme. Met een handicap maak je eveneens deel uit van een minderheid.

Al deze vormen van diversiteitsonderzoek helpen om de betekenisgeving van ons handelen kenbaar te maken. Hoe je kijkt, maakt wat je ziet of min of meer doet of laat (Stapert, 1989). De geïnterviewden geven aan steeds weer te zoeken naar manieren waarop in intervisie en andere leergroepen de impact van stereotypering voorkomen kan worden, zodat het intervisieproces bijdraagt aan de levendigheid en meerperspectivische blik van een groep.

Machtsverhoudingen in intervisie en in organisaties waar professionals samenwerken, hebben invloed op de persoonlijke mogelijkheden van mensen. Dat roept de vraag op wat de positie van de begeleidingskundige is om daar tegenin te kunnen gaan of juist versterkend te

willen werken. Tijdens intervisiemomenten de ruimte en vrijheid voelen om te onderzoeken hoe je in de begeleiding diversiteit productief kunt maken binnen het leren, is dan ook waardevol. Het gaat dan niet alleen om leren waarnemen met een leerbril en leeroor, maar ook met een diversiteitsbril, waardoor (met verwijzing naar Benjamin) racisme, denigrerende opmerkingen en meer subtielere vormen van diskwalificatie herkenbaar worden.

Maatschappijkritisch

Begeleidingskundigen moeten kunnen participeren in een professionele dialoog en leervriendschappen kunnen aangaan en onderhouden (Coenders & Van Luin, 2006). Volgens Show (2002) moeten zij de pragmatiek van alledaags samenwerken en samenleven betekenis kunnen geven, op zoek naar wat zij in elkaar bewonderen: 'Making sense of gathering and gathering to make sense.' De morele oriëntaties van westerse, ontwikkelde, geïndustrialiseerde, rijke samenlevingen zijn volgens Haidt (2012) eenzijdig gebaseerd op individualistische waarden, in het bijzonder op autonomie. We hebben een blinde vlek ontwikkeld voor collectieve morele waarden.

In *Niet alles is te koop* bekritiseert Sandel (2012) ook het doorgesloten marktdenken. De ongebreidelde expansie van de markt leidt, aldus deze auteur, tot een toenemende sociale apartheid. Een te grote kloof maakt het steeds moeilijker onszelf te zien als professionals die een gemeenschappelijk leven delen. Geïnspireerd door Haidt pleit Tonkens (2016) ervoor drie veronachtzaam- ➤



de collectieve waarden te versterken. Allereerst roeping en ambachtelijkheid, om te weten waar het allemaal voor nodig is. Vervolgens loyaliteit en solidariteit, om betekenisvolle gemeenschappen te vormen die verschillen niet uitvlakken, maar uithouden en overbruggen, en ten derde dialogisch gezag om autoritaire verantwoordingsystemen te vervangen door afrondbare, democratische interactie in pluriforme gemeenschappen. In ons alledaagse taalgebruik is individualistisch woordgebruik toegenomen ten koste van woorden die de waarde van het collectief uitdrukken (Spanjersberg, 2022). Daarin ligt het idee besloten dat je vooral naar binnen moet kijken om de wereld om je heen te begrijpen: 'De opvatting dat zowel het probleem als de oplossing zich in het individu bevindt.' Spanjersberg introduceert een helder onderscheid tussen 'in mensen'-taal (wat er in de persoon omgaat) en 'tussen mensen'-taal (uitdrukking

geven aan wat zich tussen mij en de ander afspeelt): 'Binnenkanttaal is niet betekenisvoller, mooier of beter dan buitenkanttaal' (p. 188). Het versterken van de drie morele collectieve waarden (Tonkens, 2016) zien we terug in de interviews die we hebben afgenomen. Professionals hebben gaandeweg hun ontwikkeling naar volwassenheid allerlei inlijvingsprocessen meegemaakt, waardoor zij onbedoeld een individualistisch raster hebben ontwikkeld van waaruit zij de werkelijkheid waarnemen en hier op geheel eigen wijze betekenis aan verlenen en naar handelen. De constatering dat ik-taal de boventoon voert boven wij-taal wordt in de afgenomen interviews ook verbonden aan de ontwikkeling van de begeleidingskunde vanuit een westers georiënteerde benadering. Daarbij

staan diversiteitsaspecten bij onderzoek zelden of nooit op de voorgrond.

De geïnterviewden zien vanuit een maatschappijkritische benadering hoe het publieke handelen is versmald tot bevordering van de economie: 'We willen niet in de nieuwe zakelijkheid terechtkomen en niet vanuit neoliberale gedachten zelf verantwoordelijk zijn voor onze ontwikkeling' en 'Het begeleiden van ervaringsleren vraagt een maatschappijbewustzijn van een wijde beweging naar democratie en medezeggenschap. Waar belangen in de complexe werkelijkheid ongelijkheid veroorzaken, wat we als machtspelletjes typeren.'

Er is moed nodig om te onderzoeken hoe vanuit een bevoorrechte positie het begeleiderschap is af te stemmen op professionals die kampen met achterstanden en hoe zij op de een of andere wijze onder grote maatschappelijke en organisatorische druk staan. Of hoe het begeleiderschap afgestemd kan worden op professionals in de profitsector, waar winstbejag vanuit economisch politieke belangen de prestatiedruk verhoogt. Collega-professionals kunnen elkaar in intervisieverband helpen bij het ontdekken van deze wensen en samen zoeken naar ontwikkelmogelijkheden, waarbij waardigheid van arbeid weer op de voorgrond komt te staan, in plaats van de 'tirannie van verdienste' (Sandel, 2012).

MOTIVATIE VOOR INTERVISIELEREN

Werd jij als begeleidingskundige ook blij door het lezen van de beschreven onderzoeksresultaten? En bemerkte je enig effect op jouw motivatie tot intervisieleren? Met dit onderzoek hebben we aangetoond dat motivatie voor intervisieleren ontstaat als we het raster van intervisie oprekken. Intervisieleren behelst in ons vak veel meer dan een methode waarbij een inbrenger op een actueel vraagstuk wordt bevraagd en waarbij groepsleden verhelde-

ringsvragen stellen en associaties over het vraagstuk opperen.

Door ons auto-etnografisch onderzoek te verbinden aan de ervaringen van collega-begeleidingskundigen hebben we een aantal succesingrediënten ontdekt die de motivatie tot intervisieleren bevorderen. We onderscheiden alvast de volgende ingrediënten.

- Begeleidingskundigen werken en leren zelfsturend in een groep gelijken. omdat het vermogen tot reflecteren al sterk ontwikkeld is.
- Zij werken in zelf samengestelde intervisiegroepen en hanteren niet alleen gestructureerde voorgeschreven werkwijzen gericht op het onderzoeken van individuele begeleidingsdilemma's.
- Begeleidingskundigen verrijken het ambacht met een stroom van opbrengsten uit diverse groepen waar zij deel van uitmaken. Een intervisiegroep als homegroup vormt een basis om al scharrelend en bricolerend, in contact met andere hechte en losse constellaties (boundary crossing), de praktijk van begeleiden blijvend te onderzoeken. Dit leidt vervolgens tot diverse (aangepaste) artefacten.
- Door het doen van onderzoek ook onderwerp van onderzoek te maken, komt dit niet alleen de uitvoering van het vak ten goede, maar ook de verdere ontwikkeling hiervan.
- Motivatie voor intervisieleren ontstaat in groepen waar compassie en interesse naar de ander leren in vrijheid mogelijk maken; waar in- en uitstappers nieuwe vormen van samenwerking opleveren.
- Werkend in verbinding met elkaar, vanuit inner goodness, schept de inspiratie het vak en het eigen handelen daarin steeds opnieuw te onderzoeken en te verrijken.

- Vrije denkruimte en een gevoel van wederzijdse interesse in elkaars denkbeelden zijn fundamenteel bij het gemotiveerd onderzoeken van meer- of minder eenvoudige vraagstukken, waar geen eenvoudige antwoorden voor te vinden zijn. Waarbij het essentieel is om in de vrije denkruimte de volgende aspecten te betrekken: werken als levensopgave, conceptualiseren als construeren, beïnvloedingsruimte als boundary crossing, diversiteit productief maken vanuit inner goodness en een maatschappijkritische benadering.

TOT BESLUIT Motivatie voor intervisieleren ontstaat als begeleidingskundigen ‘elkaar mooi kijken’ bij het uitwisselen van ervaringen, op die ervaringen reflecteren, publicaties over zo’n thema onderzoeken, kennisdragers en experts hierover uitvragen en de verkregen kennis omzetten in handzame tools. Motivatie voor intervisieleren als bricolage ontstaat, als een manier van leren en probleemoplossing wordt benut die te werk gaat via uitproberen, testen en spelen. Je op die manier verdiepen in thema’s en dat omzetten in handzame tools is een verrijkende motiverende vorm van intervisieleren voor begeleidingskundigen. ■

Met dank aan onze collega’s Angélique Bongers, Fer van den Boomen, Marten Bos, Şeyda Buurman, Gorry Cleven, Christine van Duin, Antoon Duijnker, Gerda Duijvestijn, Marcel Hoonhout, Paula Ransdorp, Margaretha von Salisch, Muriel van der Spek, Marijke Sybesma, Twie Tjoa, Eric Wilms en Janneke Zoutendijk. Voor een nadere uitwerking van dit onderzoek in tabellen en ander aanvullend materiaal kunt u contact opnemen met de eerste auteur: info@christacoaching.nl.

De illustraties in dit artikel zijn gemaakt door Paul Popma.

C.A.M. van Lwijk is opleider supervisie en erkend coach bij InHolland Academy en eigenaar van Christacoaching te Amsterdam. E-mail: info@christacoaching.nl.

H.S.F. Kes is (leer)supervisor bij verschillende opleidingen te Amsterdam.

M.J. Boer is docent supervisie en ervaringsdeskundigheid.

WERKVORM AUTO-ETNOGRAFISCH ONDERZOEK

STAP 1

- Ieder geeft eerst voor zichzelf aan welke gebeurtenissen rond de vier gebieden persoonlijk leven, intervisie, gebeurtenissen nationaal en globaal invloed hebben gehad op de beroepsuitoefening die zich in een bepaalde periode afspeelden.
- Zet deze op een vel in kolommen. Ieder vult zijn eerste ingeving in.
- Vanuit je eerste ingeving: gebeurtenissen in het tijdvak van persoonlijke aard, intervisie, nationaal en globaal.

STAP 2

- Bespreek en maak samen een A3-vel met tijdvakken van gebeurtenissen die je een plek wilt geven en zet deze vervolgens met behulp van de ‘rich picture’-methode om op een wit vel.
- Wat is de impact van de gebeurtenissen op je begeleidingschap?
- Geef in lijnen, kleuren, beelden, symbolen en woorden op een vel papier vorm aan hoe jouw beeld van je tijdvak er uitziet.
- Wat is de impact daarvan voor je ervaringskennis en je professionele praktijkkennis?
- Welke veranderingen zijn nodig in de begeleidingskundige praktijk?

STAP 3

- Maak een ‘elfje’ (gedichtje van elf woorden en vijf regels) van je rich picture en waarmee je de rich picture kunt pitch en hang ze op aan de muur.
- Bespreek dan met elkaar wat de uitkomsten betekenen voor je intervisieleren en vervolgens voor je praktijk en de mensen die je begeleidt.

BRONNEN

- Achterhuis, H. (2022). *Ik wil begrijpen: de onbekende Hannah Arendt*. Lemniscaat.
- Arendt, H. (2021). *Het leven van de geest*. Ten Have.
- Bellersen, M. (2021). *Praktijkboek intervisie*. Boom.
- Benjamin, J. (1998). *Shadow of the other: intersubjectivity and gender in psychoanalysis*. Routledge.
- Boer, M., Hoonhout, M. & Oosting, J. (2015). *Supervisiekunde meerperspectief*. Vakmedianet.
- Boers, E. & Kessels, J. (2003). *Het socratisch gesprek*. Damon.
- Bruining, T. & Uytendaal, E. (2010). *1+1=3: werken en leren in leerwerk-gemeenschappen*. KPC.
- Castelijns, J., Koster, B. & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren*. Garant.
- Coenders, M. & Laat, M. de (2010). *Netwerkleren in het onderwijs: professionalisering in de praktijk*. Kluwer.
- Cohn, R. (1979). *Van psychoanalyse tot themagecentreerde interactie*. Nelissen.
- Croix, A. de la & Veen, M. (2018). The reflective zombie: problematizing the conceptual framework of reflection in medical education. *Perspectives on medical Education*, 7 (6), 394-400.
- Dijkstra, S. (2020). *Omzwervingen met Rothko: over terugmaken en indwelling by doing*. HKU Lectoraat Kunst en Professionalisering.
- Dingemans, K. (2021). *Stappenplan om interviews te coderen: uitleg en voorbeelden*. Website: www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/code-interview (14 april 2024).
- Dressler, J.A., Ryder, B.A., Monteiro, K. & Cheschi, E. (2019). Tweet-format reflective writing: a hidden needs assessment? *American Journal of Surgery*, 217 (2), 314-317.
- Ellis, C., Adams, T. & Bochner, A. (2010). Autoethnography. In G. Mey & K. Mruks (Eds.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 345-357). Springer.
- Groot, A.E. & Klostermann, J.E.M. (2009). *Daar botst het weten: interdisciplinair en transdisciplinair onderzoek binnen Wageningen UR*. Alterra.
- Gustavsen, B. (2001). Theory and practice: the mediating discourse. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research* (pp. 7-26). Sage.
- Haan, D. (2000). Mijn biografie als lerende supervisor. In Q.L. Merckies (red.), *Verwerven van het supervisorschap* (pp. 109-144). Garant.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind*. Penguin.
- Have, P. ten (2004). *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. Sage.
- Hendriksen, J. (2012). *Handboek voor intervisie*. Boom Nelissen.
- Hoonhout, M., Lwijk, C. van, Duijnker, A., Knuwer, A. & Merckies, R. (2020). *Professioneel reflecteren: werkervaringen omzetten in beter handelen*. Boom.
- Jongers, T. (2022). *De spreidstandburger*. Column voor SCP-kennis-symposium ‘De menselijke staat’ te Den Haag.
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Norton.
- Keursters, P. & Verdonchot, S. (2010). Ontwerpen van leeromgevingen voor leren en innoveren. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 64 (4), 36-51.
- Kunneman, H. (2021). Waarom normatieve professionalisering? *Waardenwerk*, 84, 79-86.
- Laat, M. (2012). *Sociaal leren: netwerkleren in de sociale ruimte*. Website: http://www.open.ou.nl/rslmlt/programma2_MdL.pdf (14 april 2024).
- Loo, E. van de (2010). Waarom leren gevaarlijk is. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 61, 52-65.
- Mittendorff, K. (2004). *Collectief leren in communities of practice*. Stoas Onderzoek.
- Nijk, A.J. (1978). *De mythe van de zelfontplooiing*. Boom.
- Nonaka, I. & H. Takeuchi (1999). *De kenniscreërende onderneming*. Scriptum.
- Oss, L.van & Hek, J. van 't (2020). *Onmacht in samenleving en organisatie*. Boom.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.
- Praag, P. & Praag, H. (2000). *Handboek supervisie en intervisie*. Boom.
- Ransdorp, R. (2007). *Zwerven met Zhuang Zi*. Damon.
- Ruijters, M. (2007). *Cah, het lijkt net werk: het organiseren van informatie leren*. Website: www.twynstragudde.nl/sites/default/files/content/blog/goh_het_lijkt_net_werk_-_leren_in_organisaties_-_2007.pdf (14 april 2024).
- Sandel, M.J. (2020). *De tirannie van de verdienste*. Ten Have.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schutz, W.C. (1958). *FIR: a three-dimensional theory of interpersonal behavior*. Rinehart.
- Sennett, R. (2012). *Together*. Penguin.
- Simons, R.J. & Bolhuis, S. (2011). Naar een breder begrip van leren. J. Kessels & R. Poell (red.), *Handboek human resource development* (pp. 63-86). Bohn Stafleu van Loghum.
- Spanjersberg, M. (2022). *Tussentaal*. IJzer.
- Stapert, Y. (1989). *Module supervisiekunde: werkprincipes voor het methodische handelen van de supervisor*. Hogeschool van Amsterdam.
- Tjoa, T. (2014). *Wrijving geeft glans* (reader). Hogeschool van Amsterdam.
- Tonkens, E. (2016). *Roeping, gezag en loyaliteit, de publieke sector na het neoliberalisme*. Universiteit voor Humanistiek.
- Von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Enabling knowledge creation: how to Unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford University Press.