



Koninklijke Landmacht

HB 2-07/A
Druk 1

HANDBOEK

ONDEROFFICIER

Hierin zijn verwerkt, de wijziging 1
van d.d. 15-01-2001 en wijziging 2
van d.d. 28-11-2011.

Vastgesteld door Commandant Opleidings- en
Trainingscommando bij Nota nr. 2009022609.

‘Waterbestendig en het moet passen in je broekzak’ was een van opmerkingen bij de eerste brainstormsessie over het handboek onderofficier. Er volgden natuurlijk nog meer slimme (overigens ook minder slimme) aanwijzingen, opmerkingen en voorstellen. Het moeten passen in een broekzak heeft uiteindelijk geleid tot een deel t.b.v. naslag (A5) en een deel inderdaad voor op de man (A6).

Het resultaat mag er zijn!

Of het nu is in uw rol van vakman, leider of instructeur, dit handboek is uw (geheugen)steun.

Met dank, vooral aan de schrijvers die het er ‘toch even bij moesten doen’.

Ook dank aan al die ‘kritische meelezers en meedenkers’ bij de eenheden.

Laten we een ding echter niet vergeten, het handboek (deel 1) is gereed. Belangrijkste is dat we dit ‘boekje pienter’ nu inderdaad in onze broekzak steken en ook gebruiken!

Daarnaast, zijn het de onderofficieren die het doorgaans ‘moeten doen’. Dus als eerste tegen nieuwe mogelijkheden of verbeteringen van bestaande skills en drills aanlopen. Laten we dus ook, en daar heb ik alle vertrouwen in, blijven meedenken en altijd alert blijven op aanvullingen en verbeteringen.

Ik wens u een ‘vruchtbaar’ gebruik van dit handboek.

Aooi Witlox, TJA
Landmachtadjudant

¹ Voorwijzigingen en suggesties Kenniscentrum Koninklijke Militaire School te Weert

Staat van wijzigingen en/of aanvullingen

Wijziging of aanvulling		Aangebracht door	Datum	Paraaf
Nummer	Vaststeldings- datum			
1	261109	Aoo JL Breijer		JB
2	281111	Aoo JL Breijer		JB

1. Beleidsvisie op de onderofficier in de Koninklijke Landmacht

Inhoudsopgave

INLEIDING:

HET FUNCTIONEREN VAN DE ONDEROFFICIER

- De positie (wie)
- De taakaspecten (wat)
- Het werkveld (waar)
- Functioneringsniveaus

DE ROL VAN DE ONDEROFFICIER

- De rol (hoe)
- Het laagste functioneringsniveau
- Het middelste functioneringsniveau
- Het hoogste functioneringsniveau

DE OPLEIDING VAN DE ONDEROFFICIER

- Waarborg (waarmee)
- De initiële opleiding
- De primaire vorming
- De secundaire vorming
- De cursus bijscholing onderofficieren
- De tertiaire vorming
- De vaktechnische opleiding
- Verantwoordelijkheden en kwaliteitszorg
- Het kwaliteitszorgsysteem onderofficieren

TENSLOTTE

INLEIDING

Aan militairen in het algemeen en aan onderofficieren in het bijzonder worden hoge eisen gesteld. Militairen worden overal ter wereld onder uiteenlopende omstandigheden ingezet. Dit vraagt om professionaliteit en flexibiliteit. Een belangrijk deel van het succes van de Koninklijke Landmacht (KL) wordt behaald door het korps onderofficieren. De onderofficier zit in het hart van de uitvoering van de operationele taak en is daarmee de ruggengraat van de KL. Elementen als spanning, onverwachte en voortdurend wisselende omstandigheden bepalen vaak het optreden op hun niveau. Van onderofficieren mag worden verwacht, dat zij op hun niveau gedurende een inzet kunnen anticiperen op snel veranderende omstandigheden en in staat zijn het bij de situatie behorende gedrag te vertonen.

Het domein van de onderofficier bestaat uit drie pijlers, te weten, vakman, leider en instructeur. De daarvoor benodigde kwaliteiten worden steeds duidelijker herkenbaar als de vereiste rode draad door het leven van de onderofficier in termen van opleiding en functie vervulling.

Investeren in de kwaliteit van de onderofficier betekent investeren in leidinggevende en vaktechnische competenties. De onderofficier moet, naast het optreden als commandant op het lagere uitvoeringsniveau, onder alle omstandigheden het vermogen hebben op de juiste wijze om te gaan met het personeel waarvoor hij verantwoordelijk is. Dit stelt bijzondere eisen aan de attitude van de onderofficier. Zo zullen onderofficieren door voorbeeldgedrag, opofferingsgezindheid en mentale weerbaarheid hun gezag moeten laten gelden. Dergelijke competenties zijn per definitie karaktergebonden en kunnen door selectie worden vastgesteld. Eenmaal werkzaam in de KL moeten de aanwezige competenties verder worden ontwikkeld. Het vertonen van professioneel gedrag door de onderofficier tijdens een operationele inzet schept verplichtingen voor de kazerne-, opleidings- en oefensituatie, ook na de dienst. Ook daar verwacht men van hem dezelfde benadering ten aanzien van het zelfstandig kunnen uitvoeren van taken en opdrachten. Hij moet de verantwoordelijkheden, de bevoegdheden en de werkzaamheden krijgen die bij de betreffende functie binnen een eenheid horen.

De begeleiding van de jonge onderofficier is essentieel. In de initiële opleiding wordt de basis gelegd voor het functioneren op dit niveau, de ervaring moet in de praktijk worden opgedaan. Het is noodzakelijk dat er sprake is van gestructureerde begeleiding van de jonge onderofficier die zijn eerste stappen zet in de organisatie. Tijd en ruimte moet worden gevonden om aan dit aspect inhoud te geven. Het gaat hierbij met name om het opdoen van praktijkervaring en zodoende het ontwikkelen van leiderschapsvaardigheden en vakbekwaamheid.

De Koninklijke Militaire School (KMS) is de bakermat voor alle onderofficieren van de KL. Alle algemene loopbaanopleidingen van de onderofficieren vinden op de KMS plaats. De vaktechnische opleiding vindt plaats op de vaktechnische opleidings- en trainingscentra. Daarmee is een doorlopende leerlijn gewaarborgd. Binnen deze opleidingen wordt ruim aandacht besteed aan het bewustwordingsproces met betrekking tot de korpsgeest van de onderofficieren

en hun verantwoordelijkheid ten aanzien van hun domein.

Met deze beleidsvisie wordt de rol en positie van de onderofficier in de KL opnieuw en passend in de tijd verankerd.

HET FUNCTIONEREN VAN DE ONDEROFFICIER

Positie (wie)

Van oudsher beschikt de krijgsmacht over soldaten / korporaals, onderofficieren en officieren. Binnen deze categorieën zijn functies gegroepeerd naar zwaarte (kennis en ervaring) en worden de functies onderscheiden naar stand of rang.

Onderofficieren en officieren zijn beide nodig om een kwalitatief goede en operationele inzetbare organisatie te garanderen, zij vervullen hierin binnen ieders domein elk hun eigen rol.

Het functioneren van de officier wordt gekenmerkt door het maken van keuzes en het stellen van prioriteiten ten aanzien van het uitvoeren van de opgedragen taken. De keuzes worden gemaakt op basis van een analyse van complexe en veelal uiteenlopende externe factoren. Het is de officier die over het algemeen de verantwoordelijkheid heeft voor de inzet. De door de officier gemaakte keuze (opdrachten) zullen door de onderofficier vervolgens moeten worden vertaald in actie (uitvoering). Het werkterrein van de onderofficier bevindt zich op de scheidslijn tussen bevelvoering en uitvoering. De onderofficier vormt een directe afspiegeling van de kwaliteit en professionaliteit van de organisatie bij de uitvoering van haar "core-business". Hij bepaalt zodoende mede het imago van de KL. Cruciale factoren zijn kennis, ervaring, fysieke en mentale weerbaarheid, instructieve vaardigheden en leiderschapskwaliteiten.

Taakaspecten (wat)

Binnen het domein van de onderofficier worden drie taakaspecten onderscheiden:

- de onderofficier als vakman;
- de onderofficier als leider;
- de onderofficier als instructeur.

De onderofficier als vakman

Het vakmanschap van de onderofficier bestaat uit de algemene militaire basis-kennis en vaardigheden op de niveaus I en II, alsmede de aan zijn wapen of dienstvak gerelateerde vakkennis. De onderofficier moet gevormd zijn tot expert op zijn vakgebied, zowel wat betreft de algemene militaire kennis en vaardigheden, als de vaktechnisch gerelateerde kennis en vaardigheden. Hij moet te allen tijde als vraagbaak kunnen fungeren voor hoger en lager geplaatst personeel. De jonge onderofficier leidt zijn groep op basis van vak-kennis, hij begeleidt het individuele groepslid. De oudere onderofficier adviseert daarnaast zijn commandant en bewaakt de geoefendheid van de eenheid,

zeker met betrekking tot de individuele militaire basisvaardigheden en het niveau II. officier als leider.

De onderofficier als leider

De onderofficier is ook onder moeilijke omstandigheden verantwoordelijk voor de voorbereiding en uitvoering van de aan hem en zijn eenheid opgedragen taken. Tijdens de uitvoering is hij met name verantwoordelijk voor de veiligheid van het hem toevertrouwde personeel en materieel. Ook draagt hij zorg voor de vorming en gevechtsbereidheid van het aan hem toevertrouwde personeel. Hij moet met name in staat zijn om de discipline te handhaven, de gedragscode te volgen en zijn personeel te motiveren. Hij zal in houding en gedrag een voorbeeld zijn voor zijn personeel. Hij vervult een begeleidende rol, onder andere als vraagbaak voor zijn jongere collega's, korporaals en soldaten. Zijn verantwoordelijkheid voor een goede personeelszorg op de werkvloer stelt hoge eisen aan zijn sociale en communicatieve vaardigheden. Op deze wijze kan de onderofficier een belangrijke rol vervullen om in de richting van de soldaten en korporaals te waarborgen dat het personeel gemotiveerd is, voor de KL blijft werken en op een goede wijze bijdraagt aan het imago van de KL. Daarenboven speelt hij een essentiële rol als ambassadeur van de KL met betrekking tot het werven van nieuw personeel. Ook als dat niet direct zichtbaar is, dient hij zich bewust te zijn van deze verantwoordelijkheid.

De onderofficier als instructeur

De onderofficier draagt kennis, vaardigheden en ervaring over aan zijn personeel. Hij is verantwoordelijk voor de opleiding en training van zijn eenheid en dient in staat te zijn dit proces te plannen en te bewaken. Hij draagt daarmee zorg voor de vorming van een op haar taak berekende professionele eenheid. Hij staat door zijn vakkennis borg voor een gedegen opleiding, training en begeleiding van zijn personeel in algemene militaire vaardigheden en de specifiek wapen- of dienstvak gebonden vaardigheden. Tenslotte heeft de onderofficier, op grond van zijn kennis en ervaring, invloed op de systematiek van opleiden en trainen.

Het werkveld (waar)

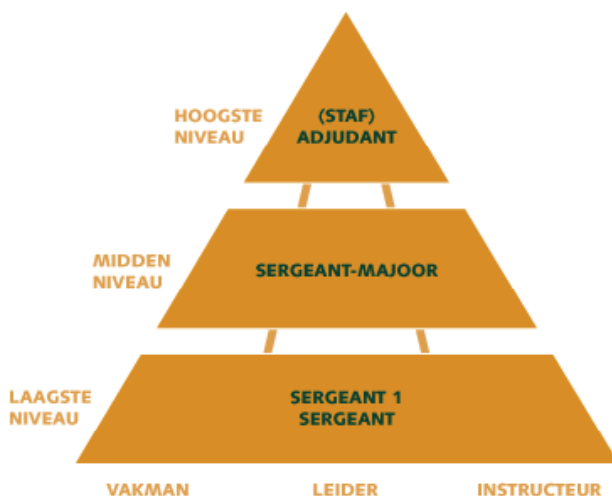
Het credo binnen de KL luidt: 'Every soldier a rifleman'. De onderofficier draagt er in belangrijke mate zorg voor dat dit credo in praktijk wordt gebracht. Immers, tijdens het opleidings- en trainingsproces is de onderofficier verantwoordelijk voor het niveau I (de enkele soldaat) en niveau II (de groep). Elke militair, ongeacht zijn rang, krijgt hier mee te maken. Iedereen leert hier de vaardigheden welke een grotere overlevingskans op het gevechtsveld moeten bieden tijdens missies of op het gevechtsveld. De eerste twee niveaus zijn dus essentieel voor een succesvol optreden en dienen van hoge kwaliteit te zijn. Beide niveaus vormen het domein van de onderofficier van de KL, de onderofficier is leiding op dit gebied. Het zijn in het bijzonder de onderofficiëren, die direct leiding geven aan soldaten en korporaals. Onder moeilijke, soms levensbedreigende omstandigheden waarbij men onder grote druk komt te staan, zullen zij in staat moeten zijn de juiste beslissingen te nemen. Zij zullen zich daarbij bewust moeten zijn van hun verantwoordelijkheid voor de uitvoering van de

taken, de veiligheid van hun personeel en de zorg voor het materieel.

Functioneringsniveaus

De KL maakt binnen haar organisatie een onderscheid naar drie functioneringsniveaus:

- het laagste of uitvoerende niveau (sgt/sgt1);
- het middelste niveau (sm);
- het hoogste niveau (adj/stafadj).

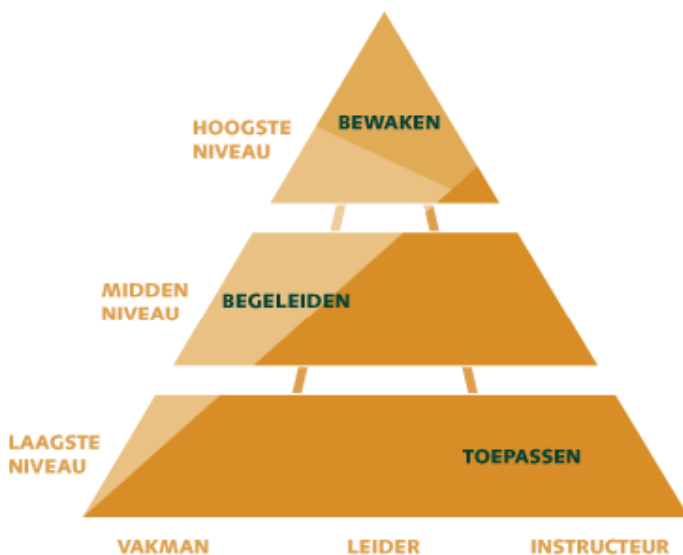


DE ROL VAN DE ONDEROFFICIER

Rol (hoe)

Het functioneren van de onderofficier wordt door drie taakaspecten getypeerd: toepassen, begeleiden en bewaken. Per niveau van functioneren staat één van deze taakaspecten centraal. Op het uitvoerende functioneringsniveau is dit het toepassen, op het middelste niveau het begeleiden en op het hoogste niveau het bewaken.

Dit model geeft de structuur aan van het functioneren van onderofficieren. Kennis vergaart de onderofficier tijdens zijn opleiding, ervaring tijdens het functioneren. Het is essentieel kennis- en ervaringsmomenten goed op elkaar af te stemmen.



Laagste functioneringsniveau (rol als uitvoerder)

De sgt/sgt1 moet de aangeleerde kennis en vaardigheden vooral toepassen. Hij doet vooral ervaring op. Door ervaring en goede begeleiding zal hij groeien in zijn rol als vakman¹, leider en instructeur, hetgeen cruciaal is voor zijn verdere functioneren. Het gaat hier vooral om “de onderofficier als leider van manschappen”.

Middelste functioneringsniveau (rol als begeleider)

De onderofficier op dit niveau is reeds een ervaren vakman. Hij geeft invulling aan het aspect “toepassen” omdat hij betrokken is bij alle regelingen ten aanzien van het opleiden en trainen van zijn eenheid (lesroosters, oefeningen, etc). Tevens vervult de onderofficier op dit niveau uitvoerende functies binnen staven. De sergeant-majoor wordt nu ook belast met de begeleiding van de onder hem dienende onderofficieren en officieren. Deze begeleiding dient structureel en planmatig opgenomen te zijn in het takenpakket van de sergeant-majoor. Dit stelt hoge eisen aan zijn vaardigheden op dit gebied. Hij is een mentor voor zijn jongere collega's, ook buiten de reguliere diensturen.

Hoogste functioneringsniveau (rol als bewaker)

Op grond van zijn kennis en ervaring heeft de adjudant op dit niveau een adviseerende rol richting zijn commandant en het bewaken van de kwaliteit binnen het domein van de onderofficier. De functies kenmerken zich door een grote mate van zelfstandigheid. De jarenlange opgedane kennis en ervaring is hiervoor essentieel. Tenslotte begeleidt de adjudant jongere onderofficieren en officieren.

¹ Op het gebied van algemeen militair optreden en ten aanzien van zijn specifieke wapen of dienstvak tot groepsniveau.

Op het hoogste functionerings-niveau kan de stafadjutant een tweetal rollen vervullen:

1. De onderofficier naast de commandant.

De stafadjutant ondersteunt in deze rol zijn commandant gevraagd en ongevraagd. Hij doet dit op basis van zijn bevoegdheden en de afspraken die hij hierover maakt met zijn commandant. Hij bewaakt de kwaliteit van het onderofficiersniveau binnen de eenheid. Hij is verantwoordelijk voor het selecteren van aspirant-onderofficiëren en het detecteren van de uitblinkende onderofficiëren. In zijn rol als boegbeeld en aanspreekpunt van de eenheid, gaat hij voorop als het gaat over de korpsgeest van de onderofficiëren. Zijn jarenlange opgedane kennis en ervaring zijn essentieel voor het bewaken van het domein van de onderofficier, vooral gericht op de ontwikkeling van het vakmanschap, het leiderschap en het niveau van instructie van de onderofficiëren binnen zijn eenheid.

2. De onderofficier als opleider van onderofficiëren.

Het betreft hier instructie- en opleidingsfuncties waarbij een groot deel van het takenpakket bestaat uit het opleiden van onderofficiëren.

DE OPLEIDING VAN DE ONDEROFFICIER

Waarborg (waarmee)

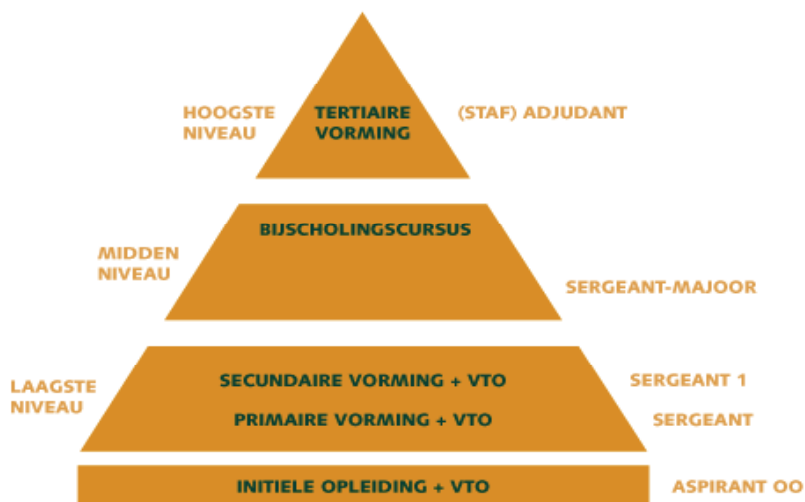
Het domein van de onderofficier en de vermelde accenten in het functioneren op de diverse niveaus, dienen ook richtinggevend te zijn voor de opleiding. Om zeker te stellen dat de organisatie beschikt over goede onderofficiëren op alle niveaus, beschikt de KL over een gedegen opleidingsbeleid. Dit beleid is een afgeleide van het loopbaanbeleid. De onderofficier moet telkens op zijn rollen binnen het volgende functioneringsniveau worden voorbereid. De opleiding algemeen militair vakman, leider en instructeur vindt plaats op de KMS. De vaktechnische opleiding (VTO) vindt aansluitend plaats op het betreffende opleidings- en trainingscentrum (OTC). Het opleidingsbeleid is gekoppeld aan het loopbaanpatroon, dat wil zeggen dat er wordt gestreefd naar een doorlopende leerlijn: in een vloeiende beweging van initiële opleiding naar primaire vorming (PV), secundaire vorming (SV), de cursus bijscholing onderofficiëren (CBO) en uiteindelijk eventueel de tertiaire vorming (TV) (just in time - just enough). Deze opleidingen bestaan (uitgezonderd de CBO en de TV) uit een algemeen en een vaktechnisch gedeelte. Deze opleidingen dienen goed op elkaar te zijn afgestemd.

Ook civiele opleidingsniveaus zijn voor een aantal gebieden noodzakelijk. Daarnaast zijn zij van belang bij een uitstroom uit de organisatie. Het streven moet zijn om de onderofficiëren in de onderbouw te certificeren op mbo niveau 3 en indien mogelijk in de bovenbouw op niveau 4 of hoger.

Ten aanzien van de opleiding van onderofficiëren is het uitgangspunt "Onderofficiëren leiden onderofficiëren op". Dit biedt de mogelijkheid om de

eigen vakkennis en praktijkervaring maximaal te benutten bij het opleidingsproces.

De onderofficier voelt zich hiermee tevens verantwoordelijk voor de kwaliteit van het eigen korps.



De initiële opleiding

De aspirant-onderofficier wordt bij aanstelling aangewezen voor het volgen van de initiële opleiding. Deze opleiding is gericht op het verkrijgen van de benodigde competenties voor de startfunctie. Tevens dient hij in staat te zijn de algemene militaire en vaktechnische kennis en vaardigheden van zijn groep op de niveaus I en II te onderhouden. Als leider is hij mentaal gevormd tot een zelfstandig, actief, creatief en verantwoordelijkheidsbewust persoon. Als instructeur moet hij in staat zijn kennis, vaardigheden en ervaring over te dragen en te onderhouden op het juiste niveau. Zijn inzet- en gevechtsbereidheid blijken onder meer uit: discipline, mentale en fysieke gehardheid, ethisch bewustzijn, de wil om te winnen, vertrouwen in het eigen kunnen en het toevertrouwde materieel.

De Primaire Vorming

Na zijn start- en vervolgfunctie komt de onderofficier terug naar de KMS voor het volgen van de PV. Tijdens de PV vindt een terugkoppeling plaats van de tot dan toe opgedane kennis en vaardigheden. De kennis om op het laagste functioneringsniveau in vervolgfuncties (op pelotonsniveau) te kunnen functioneren wordt nu aangereikt. Kennis en vaardigheden als vakman en leider worden verder uitgebreid. Het accent van de PV ligt nog steeds op het toepassen. In de PV wordt een begin gemaakt met de vorming en begeleiding van jongere collega's. In het kader van de opdrachtgerichte commandovoering, krijgt hij inzicht in het optreden op compagnies- en bataljonsniveau en de relatie tussen

manoeuvre, gevechts-, vuursteun en logistieke ondersteuning. Op grond van de inmiddels opgedane kennis en ervaring kan van de onderofficier steeds meer worden gevraagd. Met de PV start het opwerken naar het middelste functioneringsniveau. De PV bestaat uit een algemeen en een vaktechnisch deel, beide zijn verplichte cursussen in de loopbaan van de onderofficier.

De Secundaire Vorming

Na de PV en het functioneren op het lagere functioneringsniveau, moet de onderofficier worden voorbereid op het middelste functioneringsniveau. De SV richt zich met name op het begeleiden van jongere onderofficieren en jonge officieren. Na afloop van de SV moet de onderofficier kennis hebben van de opleidingssystematiek van het CLAS en zelfstandig opleidingsprogramma's kunnen samenstellen en uitvoeren om de eenheid op niveau II te brengen en te houden en een bijdrage te leveren aan het niveau III. In het kader van de opdracht gerichte commandovoering, krijgt hij inzicht in het optreden op bataljons- en brigadeniveau en de relatie tussen manoeuvre, gevechts-, vuursteun en logistieke ondersteuning. Na de SV vervult de onderofficier functies in de rang van sergeant-majoor en adjudant. De SV bestaat uit een algemeen en een vaktechnisch deel, beide zijn verplichte cursussen in de loopbaan van de onderofficier.

De Cursus Bijscholing Onderofficieren

Tien jaar na de SV volgen de sergeant-majors c.q. adjudanten deze cursus. De cursus heeft als doel het verder ontwikkelen van competenties die essentieel zijn om op een professionele wijze succesvol te kunnen blijven optreden in een continu veranderende krijgsmacht. Op deze manier kan men invulling blijven geven aan de specifieke rol en positie van de huidige onderofficier op het hoogste functioneringsniveau. De onderofficier op dit niveau vervult een adviesrol en schept de randvoorwaarden om invulling te kunnen geven aan alle facetten van het domein van de onderofficier.

De Tertiaire Vorming

De stafadjudant functioneert boven in het hoogste functioneringsniveau. Ter voorbereiding hierop volgt hij de TV, bestaande uit een joint module gevolgd door een KL gedeelte. Als leider is de stafadjudant het "gezicht" van het onderofficierskorps. Hij ondersteunt de commandant met betrekking tot de aspecten van het domein van de onderofficier. Hierbij moet met name worden gedacht aan personeelszorg, discipline en korpsgeest. De stafadjudant bewaakt het vakmanschap en het tactisch optreden, met name op de niveaus I en II, de fysieke gesteldheid en het (gevechts)schietsen.

Als instructeur is de stafadjudant primair verantwoordelijk voor het bewaken van de opleidings- en trainingsprogramma's op niveau I en II. De stafadjudant fungeert als onderofficier naast de commandant, bij bataljons, brigades, scholen en vergelijkbare commando's, zijn zij gezichtsbepalend. De stafadjudant bewaakt de kwaliteit van de onderofficieren in de eenheid en stuurt c.q. corrigeert indien noodzakelijk. De stafadjudant heeft zitting in de aanname en adviescommissie (AAC) en speelt hierdoor een belangrijke rol in de detectie en selectie van soldaten en korporaals voor de KMS. Tevens is hij middels zijn

adviesrol een spil in de selectie van excellerende onderofficieren. Het onderofficierskorps selecteert zichzelf, leidt zelf op en is zelf verantwoordelijk voor de begeleiding van (jongere) onderofficieren. Zo houdt het korps onderofficieren de kracht van de ruggengraat zelf in stand.

De Vaktechnische Opleiding

Diverse opleidingen worden gevolgd door een VTO. Deze richt zich op het aanleren van vaktechnische vaardigheden en het verder uitbouwen van de algemene vaardigheden als instructeur, leider en vakman. De principes welke worden gehanteerd zijn “need to know” en “just in time - just enough”.

Verantwoordelijkheden en kwaliteitszorg

C-KMS is belast met het uitvoeren van de regiefunctie ten aanzien van het opleiden van onderofficieren. De materiedeskundigheid van C-KMS heeft betrekking op de drie peilers van het “Domein van de onderofficier” en komt onder andere tot uiting in de onderstaande gebieden:

1. Leidinggeven. (Leider). Binnen de organisatie van de KMS belegd bij de School Leidinggeven en Opleidingskunde (SLO);
2. Het Algemeen Militair Optreden (Vakman). Het “Domein van de onderofficier” betreft de niveaus I en II. De materiedeskundigheid van het algemeen militair optreden op niveau I is een verantwoordelijkheid van commandant Opleidingscentrum voor Initiële Opleidingen (OCIO), niveau II is toebedeeld aan C-KMS;
3. Opleidingskunde. (Instructeur). Ook dit onderwerp is binnen de KMS belegd bij de SLO.

De rol van C-KMS als opleidingsverantwoordelijke voor onderofficieren heeft met name betrekking op:

1. Onderhouden van contacten met de overige OTCa gericht op het afstemmen van algemene militaire onderwerpen welke deels op de KMS, deels tijdens de VTO worden gegeven. Het vaktechnisch deel is en blijft een verantwoordelijkheid van de commandant van het betreffende OTC. Laatstgenoemde is ook de materiedeskundige ten aanzien van het vaktechnisch deel van de opleiding;
2. Kwaliteitsbewaking gedurende het gehele opleidingstraject ten aanzien van de algemene militaire onderwerpen. De commandant van het betreffende OTC is zelf verantwoordelijk voor de kwaliteitsbewaking van het vaktechnisch gedeelte. Het opzetten van een overkoepelend kwaliteitszorgsysteem is een verantwoordelijkheid van C-KMS;
3. Het verwerken van lessons learned ten aanzien van de aspecten vakman, leider en instructeur gedurende het totale opleidingstraject. De commandant van het betreffende OTC is verantwoordelijk voor het verwerken van lessons learned in de VTO. C-KMS neemt het initiatief, daar waar afstemming noodzakelijk is;
4. Doen van onderzoek naar onregelmatigheden, in nauw overleg met de commandant van het betreffende OTC. Een voorbeeld hiervan is het analyseren van kwantitatieve aspecten, zoals bijvoorbeeld het opleidingsverloop.

Om de kwaliteit van de opleidingen te kunnen garanderen, worden in principe één maal per jaar per wapen of dienstvak de opleidingstrajecten onderzocht en waar nodig bijgesteld.

Het Kwaliteitszorgsysteem Onderofficieren

De KMS staat als bakermat garant voor de kwaliteit van de onderofficieren gedurende hun hele loopbaan door het aanbieden van kwalitatief hoogwaardige opleidingen die voortdurend inspelen op veranderingen in de functioneringsomgeving van de onderofficier.

Om bovenstaande te realiseren heeft C-KMS de beschikking over een geïntegreerd kwaliteitszorgsysteem dat gebaseerd is op drie pijlers.

1. Het reeds bestaande kwaliteitszorgsysteem onderofficieren waarbij de onderofficier naast de commandant een essentiële rol vervult door verantwoordelijk te zijn voor de kwaliteit van het functioneren van de onderofficieren binnen zijn eenheid, zowel op de algemene als vaktechnische taakaspecten.
2. De bevindingen uit het kwaliteitszorgsysteem onderofficieren dienen geïntegreerd te worden met de bevindingen uit de Kwaliteitszorg Opleiden en Trainen zoals beschreven in de Leidraad Opleiden en Trainen.
3. C-KMS dient lessons learned over de algemene taakaspecten uit te voeren en deze als materiedeskundige te integreren in de opleidingstrajecten.

TENSLOTTE

Volledigheidshalve wordt opgemerkt dat waar 'hij' is gebruikt ook 'zij' is begrepen, daar waar sergeant c.q. sergeant-majoor is gebruikt ook wachtmeester en opperwachtmeester is begrepen.

Inhoudsopgave Leider deel 1

1. Inleiding
2. De beleidsvisie leidinggeven
 - 2.1 Inleiding
 - 2.2 De beleidsvisie leidinggeven
3. Stijlen van leidinggeven
 - 3.1 Inleiding
4. Basisvaardigheden leidinggeven
 - 4.1 Inleiding
 - 4.2 Vijf basisvaardigheden
 - 4.3 De 30 deelvaardigheden en een verdere verdieping van de basis vaardigheden
5. Groepsprocessen bij groepsontwikkeling
 - 5.1 Inleiding
 - 5.2 Effectiviteit van groepen
 - 5.3 Beïnvloedingsprocessen
 - 5.4 Groepsgedragingen
 - 5.5 Groepsnormen
 - 5.6 Groepsontwikkeling
 - 5.7 Het groepsontwikkelingsproces
 - 5.8 Valkuilen bij het begeleiden van groepen
6. Motivatie
 - 6.1 Inleiding
 - 6.2 Het motivatieproces
 - 6.3 Intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie
 - 6.4 Motivatietheorieën
7. Stress en gevechtstress (volgt)
8. Militaire ethiek
 - 8.1 Inleiding
 - 8.2 Ethiek
 - 8.3 Bedrijfsethiek en beroepsethiek
 - 8.4 Kenmerken KL
 - 8.5 Het ethisch bewustwordingsmodel
9. De mentale component
 - 9.1 Inleiding
10. Begeleiden
 - 10.1 Inleiding
 - 10.2 Wat is het doel van begeleiden
 - 10.3 Wanneer begeleiden
 - 10.4 Hoe moeten we begeleiden zien in relatie tot beoordelen?

- 11. Communicatie
 - 11.1 Inleiding
 - 11.2 Het communicatiemodel
- 12. Gesprekstechnieken
 - 12.1 Inleiding
 - 12.2 Spreken
 - 12.3 Luisteren
 - 12.4 Non-verbale communicatie
 - 12.5 Waarnemen
 - 12.6 Vragen stellen
 - 12.7 Samenvatten
- 13. Fasen en aspecten van het gesprek
 - 13.1 Inleiding
- 14. Gedrag van mensen tijdens communicatie
 - 14.1 Inleiding
 - 14.2 Taak-, relatie-, en zelfgericht gedrag
- 15. Het algemeen gespreksmodel
 - 15.1 Inleiding
 - 15.2 Het model
 - 15.3 $E=K \times A$
- 16. Functieintroductiegesprek
 - 16.1 Inleiding
- 17. Begeleidingsgesprek
 - 17.1 Inleiding
- 18. Groepsevaluatie
 - 18.1 Inleiding
- 19. Functioneringsgesprek
 - 19.1 Inleiding
 - 19.2 Doel van het functioneringsgesprek
 - 19.3 Onderwerpen functioneringsgesprek
 - 19.4 Voorbereiding functioneringsgesprek
 - 19.5 Het gesprek
- 20. Correctiegesprek
 - 20.1 Woord vooraf
 - 20.2 Inleiding
 - 20.3 Voorbereiding op een correctiegesprek
 - 20.4 De opening
 - 20.5 De feitelijke situatie
 - 20.6 De gewenste situatie
 - 20.7 De afronding
- 21. Bemiddelingsgesprek

- 21.1 Inleiding
- 21.2 Doel
- 21.3 Geplande en ongeplande bemiddelingsgesprekken
- 21.4 Voorbereiding
- 21.5 De opening
- 21.6 De feitelijke situatie
- 21.7 De gewenste situatie
- 21.8 De afronding
- 22. Slecht-nieuwsgesprek
 - 22.1 Inleiding
 - 22.2 Voorbereiding op en valkuilen bij het slecht-nieuwsgesprek
 - 22.3 De opening
 - 22.4 De emoties opvangen
 - 22.5 Probleem oplossen
 - 22.6 De afronding
- 23. Beoordelingsgesprek
 - 23.1 Inleiding
 - 23.2 Doel van het beoordelingsgesprek
 - 23.3 Wanneer wordt een beoordeling opgemaakt
 - 23.4 Voorbereiding op het beoordelingsgesprek
 - 23.5 De opening
 - 23.6 De feitelijke situatie
 - 23.7 De gewenste situatie
 - 23.8 De afronding
- 24. Macht en leidinggeven
 - 24.1 Inleiding
 - 24.2 Macht en leiderschap
 - 24.3 Als leidinggevende het gedrag van je mensen bewust beïnvloeden
 - 24.4 Verschillende machtsrelaties
- 25. Inspirerend leidinggeven
 - 25.1 Inleiding
 - 25.2 Achtergrond van inspirerend leiderschap
 - 25.3 Inspirerend leiderschap
 - 25.4 Gedragingen van inspirerend leiders
 - 25.5 Ontwikkelen van inspirerend leiderschap
 - 25.6 Situaties waarin inspirerend leiderschap het meest nodig is
- 26. Conflicthantering
 - 26.1 Inleiding
 - 26.2 Vier groepen van conflicten
 - 26.3 Fasen in een conflict
 - 26.4 Conflicthantering
 - 26.5 "Grid" van Balke & Mouton
 - 26.6 Strategie

Hoofdstuk 1

Inleiding op het deel Instructeur

1.1 Inleiding

De volgende hoofdstukken behandelen de belangrijkste aspecten met betrekking tot het taakaspect 'Instructeur'. Hiervoor is de handleiding voor de Instructeur is hierbij als brondocument gebruikt.

Voor deel 1 van het handboek onderofficier beperken we ons tot niveau groepscommandant/instructeur.

Net als binnen de rest van de KL, vinden er in opleidingsland veel ontwikkelingen plaats. Denk hierbij aan de implementatie van competentie gericht onderwijs, het gebruik van thematisch/probleemgestuurd onderwijs en de ontwikkeling van geavanceerde leermiddelen zoals educatie media en e-learning (EMEL). De ontwikkeling van deze onderwijsvernieuwingen is ten tijde van de druk van dit handboek in een dusdanig pril stadium dat wij ervoor gekozen hebben om deze laatste ontwikkelingen nog niet expliciet te benoemen.

Wij beperken ons daarom tot de op heden gebruikte theorieën en inzichten.

Uiteraard volgen er wijzigingen op dit hoofdstuk zodra de onderwijsvernieuwingen, en met name competentiegericht onderwijs binnen de KL meer vorm krijgen. Dit zal zijn wanneer de School Leidinggeven en Opleidingskunde de verschillende handboeken, handleidingen en opleidingen heeft aangepast.

Zodra competentiegericht opleiden binnen de KL verder gestalte heeft gekregen en de School voor Leidinggeven en Opleidingskunde de verschillende handboeken, handleidingen en opleidingen heeft aangepast zal ook dit hoofdstuk worden vervangen door de vernieuwde theorieën.

Hoofdstuk 2

DE BELEIDSVISIE LEIDINGGEVEN.

2.1 Inleiding

In Oktober 1998 heeft de toenmalig bevelhebber der Landstrijdkrachten (tegenwoordig de Commandant Landstrijdkrachten) zijn "Beleidsvisie Leidinggeven" in de KL geïntroduceerd.

Dit document geldt voor leidinggevendenden en commandanten. De visie is een richtinggevend document voor leidinggevendenden op elk niveau en is als zodanig een stuk 'gereedschap' voor het opleiden en vormen van leidinggevendenden. Het geeft ook de waarde van juist leiderschap weer en er staan duidelijke handvatten in die de onderofficier kan en ook moet gebruiken in zijn dagelijks leiderschap.

In de inleiding op het handboek Leidinggeven wordt dit als volgt verwoordt:

Voor de buitenwereld lijkt het dat de militaire leider ten opzichte van de manager in de civiele samenleving altijd in het voordeel is, omdat hij kan vertrouwen op de discipline van zijn manschappen en de hiërarchische structuur waarin hij opereert. De werkelijkheid is uiteraard meer gecompliceerd. De militaire leider beschikt niet over een eenheid van robots die hij naar believen kan inzetten. Achter iedere militair schuilt immers een mens van vlees en bloed, elk met zijn eigen gedachten, meningen, gevoelens, drijfveren en achtergronden.

De Militaire leider heeft dus naast de technische aspecten van het leidinggeven net zo goed te maken met de menselijke kant van het leiderschap.

In de KL komt het menselijke aspect tot uitdrukking in de drie pijlers waarop leidinggeven berust: **wederzijds vertrouwen, wederzijds respect en zelfstandig handelen**. Letterlijke en figuurlijk zijn deze elementen van levensbelang voor het voortbestaan van zelfs de kleinste groep in een organisatie en de uitvoering van opgedragen taken.

De taken van de KL worden immers in wisselende omstandigheden en vaak met de nodige risico's gerealiseerd. De leidinggevende speelt hierbij een sleutelrol en moet daarom beschikken over de nodige kennis en vaardigheden, maar dient tevens een attitude uit te dragen die berust op de inhoudelijke aspecten van de drie pijlers.

De beleidsvisie is dus de basis van ons dagelijks leidinggeven!

2.2 De beleidsvisie leidinggeven

Inleiding

1. In dit document geef ik mijn visie als Bevelhebber der Landstrijdkrachten op het militaire leidinggeven in de KL.
Ik ga voornamelijk in op het leidinggeven op groeps- tot en met compagniesniveau.
De visie dient echter als richtinggevend basisdocument voor leidinggeven op elk niveau, van groepscommandant tot en met Bevelhebber.
2. Goed leidinggeven is in elk bedrijf belangrijk; voor de landmacht is het echter van levensbelang. Ons beroep kan ons immers in levensbedreigende situaties brengen. Een leider die zich gedraagt als voorbeeld, motivator en vakman is één van de belangrijkste factoren voor het behalen van een goed resultaat. Van iedere leider in de KL verwacht ik zulk gedrag.
3. Goed leiderschap stelt hoge eisen. Ik wil u daarom een stuk 'gereedschap' geven. Het is richtinggevend voor het opleiden van aanstaande leidinggevers en voor het schrijven van opleidingsdocumenten. De 'beginnende' zowel als de reeds 'ervaren' leidinggevende zal herkenbare elementen tegenkomen en wellicht zaken die als inspiratie kunnen dienen.

Aanleiding

4. De omstandigheden en voorwaarden waaronder het personeel van de KL haar werk moet doen zijn gewijzigd.
5. Binnen **de taken van de KL** staat nog steeds het in internationaal verband verdedigen van ons land en het bondgenootschappelijk grondgebied voorop. Daarnaast is het kunnen optreden bij crisishandhaving, humanitaire hulp en rampenbestrijding actueel geworden. Deze vormen van optreden eisen bijzondere bekwaamheden van de leidinggevende. Improvisatievermogen, flexibiliteit, inlevingsvermogen en standvastigheid zijn eigenschappen die u in deze omstandigheden zeer hard nodig zult hebben.
6. Omdat we een **beroepsleger** zijn, mag worden verwacht dat wij in ons optreden - meer nog dan in het verleden - vakmanschap, discipline en motivatie laten zien.
De samenstelling van het personeel laat een grote diversiteit zien in onder meer culturele achtergrond, levensbeschouwing, opleidingsniveau en leeftijd. Dit vraagt van de leidinggevende bewuster denken en handelen.

7. Belangrijk is ook de toegenomen **aandacht van de media**. Bij ons optreden, met name in crisis-omstandigheden, zijn vertegenwoordigers van de media aanwezig. Het gebeurt steeds vaker dat een tv-camera, dus heel de wereld, meekijkt over de schouder van een groepscommandant in een observatiepost. U vertegenwoordigt op dat moment niet alleen uw eenheid maar de gehele landmacht.
8. De hiervoor genoemde veranderingen zijn van grote invloed op met name het leidinggeven in de KL. Naar aanleiding van deze en andere ontwikkelingen moeten wij onze professionele beroepsuitoefening verder invullen. De basis daarvoor ligt in **vakkennis, discipline en leiderschap**.

Omstandigheden

9. Bij de uitvoering van de opdrachten die aan de KL kunnen worden gegeven, zijn ten minste drie omstandigheden aan te geven die van grote invloed zijn op het leidinggeven in onze organisatie.
10. Ten eerste kan ons optreden gepaard gaan met **onzekerheid**. Zo wisselen de omstandigheden snel waarin u als leidinggevende besluiten moet nemen en leiding moet geven. Het is bijvoorbeeld vaak onduidelijk wat de andere partij zal doen. Daarbij ligt, vooral onder operationele omstandigheden, vaak een zeer grote verantwoordelijkheid bij het laagste niveau leidinggevendenden.
11. Ten tweede brengt het werk in de KL met zich mee dat u bereid moet zijn om uzelf in situaties te begeven waarin sprake is van **grote risico's**. Daarnaast kan het voorkomen dat u uw mensen opdracht moet geven om zich in zulke situaties te begeven. In zo'n situatie moet u personeel hebben dat u genoeg vertrouwt om voor u 'door het vuur' te gaan.
12. Tenslotte kunnen zowel onder operationele als niet-operationele omstandigheden situaties ontstaan waarin frustraties, onbegrip en gevoelens van machteloosheid toenemen. Deze omstandigheden kunnen leiden tot **normvervaging**. Leidinggevendenden hebben juist in deze situaties een belangrijke voorbeeldfunctie, ook op het gebied van de waarden en normen. Deze waarden en normen, die de basis vormen voor onze bedrijfsethiek, zijn onder meer vastgelegd in de Gedragscode KL. Medewerkers moeten zich aan u kunnen spiegelen, een leider die het goede voorbeeld geeft.

De visie

13. Om een gemeenschappelijke basis te hebben van waaruit goed leiderschap wordt ontwikkeld, geldt de volgende definitie als vertrekpunt:

Leidinggeven is
het bewust beïnvloeden van het gedrag van anderen om,
met volledige eigen inzet,
gezamenlijk het gestelde doel te bereiken.

“BEWUST BEÏNVOEDEN VAN HET GEDRAG VAN ANDEREN”

14. Het eerste deel van de definitie van leidinggeven is *het bewust beïnvloeden van het gedrag van anderen*. Als leidinggevende heeft u de verantwoordelijkheid voor de opgedragen taken, maar ook voor de toegewezen mensen en middelen. Naast *aanvoerder van een team* bent u ook *opleider* van uw personeel. Deze verantwoordelijkheid heeft rechtstreeks te maken met het beïnvloeden van het gedrag van uw mensen. De vorming en opleiding van het personeel van de KL stopt niet na de initiële opleiding. Het is uw verantwoordelijkheid de mensen in uw groep of team in het dagelijks werk steeds verder te vormen en hun gedrag richting te geven. Het is geen vrijblijvende, eenmalige activiteit, maar een continu, weldoordacht proces. Daarom is in de omschrijving van *leidinggeven* opgenomen dat die gedragsbeïnvloeding ook **bewust** gebeurt. Hiermee leg ik de verantwoordelijkheid voor het gedrag van uw mensen bij u als leidinggevende. In voorkomend geval moet u het gewenste gedrag afdwingen.

“MET VOLLEDIGE EIGEN INZET”

15. De zwaarste verantwoordelijkheid die u als leidinggevende uiteindelijk heeft, is het feit dat in voorkomend geval, mensen door het uitvoeren van uw opdrachten gewond kunnen raken of zelfs hun leven kunnen verliezen. Realiseer u steeds dat zo'n situatie zich kan voordoen. Op zo'n moment moet uw personeel weten dat als u de opdracht geeft er geen andere manier mogelijk is. Door die verantwoordelijkheid heeft uw personeel recht op uw **volledige inzet**.

Hiermee bedoel ik dat u, in alles wat u doet en nalaat, toont dat u die verantwoordelijkheid voelt en wilt dragen. Dit is wat we in de KL bedoelen met **voorbeeldgedrag**. Uit overtuiging gaat u in houding en gedrag uw mensen voor. U bent bereid van uw eigen en anderen fouten te leren en staat open voor opbouwende kritiek, ook

van uw medewerkers. Alleen op deze manier, met uw volledige inzet, kunt u in voorkomend geval ook het uiterste vragen van uw eigen mensen. Het zal duidelijk zijn dat dit verder gaat dan het geven van alleen de opdracht. Dat kunt u pas goed doen, als hieraan ook de houding ten grondslag ligt om de verantwoordelijkheid voor leidinggeven echt te willen dragen.

“GEZAMENLIJK HET GESTELDE DOEL TE BEREIKEN”

16. Alle activiteiten die u onderneemt, dienen er uiteindelijk op gericht te zijn om **gezamenlijk het gestelde doel te bereiken**. Dit deel van de omschrijving van *leidinggeven* geeft aan dat we in de KL niet ‘maar wat doen’. Al uw inspanningen moeten doelgericht zijn. U zult zich een idee moeten vormen van uw taken door goed te analyseren wat de hogere commandant van u verwacht.
17. Maar daar blijft het niet bij. Het is van even groot belang dat u aan uw medewerkers laat weten wat u precies wilt, hoe u tegen de dingen aankijkt en wat u in het algemeen en in specifieke gevallen van hen verwacht. Hierbij laat u zich natuurlijk leiden door de richtlijnen en opdrachten van uw commandant, maar bijvoorbeeld ook door uw ervaring en uw eigen inzicht en ideeën over de uitvoering van een opdracht. Als u een duidelijk beeld hebt van de opdracht, is het van groot belang dat uw team zo veel mogelijk wordt betrokken bij het ontwikkelen van ideeën om de opgedragen taken uit te voeren. Ook biedt dit de mogelijkheid uw eigen ideeën te spiegelen en kunt u laten zien dat u bereid bent uw eigen ideeën eventueel bij te stellen. Dit werkt niet alleen motiverend, maar zal ook bijdragen aan het ‘wij-gevoel’ dat zo belangrijk is voor het bereiken van het gestelde doel.

De drie pijlers

Als leidinggevende in de KL heeft u verantwoordelijkheden op verschillende terreinen. Zo bent u onder meer *aanvoerder van een team*. Daarmee bedoel ik dat wij als leidinggevenden onze taken altijd uitvoeren met een groep, waarvan de leden elkaar moeten ondersteunen en aanvullen. Om dat mogelijk te maken is het van uitermate groot belang dat u elkaar vertrouwt en respecteert. Zoveel als mogelijk geeft u uw medewerkers de ruimte om de wijze van uitvoering van de gegeven opdrachten zelfstandig te bepalen.

Deze drie punten, **wederzijds vertrouwen, zelfstandig handelen en wederzijds respect** zijn pijlers waarop het leiderschap in de KL is gebouwd.

WEDERZIJDIG VERTROUWEN

18. **Vertrouwen** betekent betrouwbaar achten. Dat is iets minder dan alles zeker weten. U bouwt dus op iets dat u niet 100% in de greep hebt.

Het ontwikkelen ervan is een voortdurend proces, dat tijdens en na de opleiding moet plaatsvinden. **Wederzijds vertrouwen** is net zo'n belangrijk begrip voor het moderne leidinggeven als zelfstandig handelen. U moet iemand vertrouwen voordat u hem zelfstandigheid van handelen verleent.

Dit vormt de basis voor het delen van de verantwoordelijkheid.

Binnen goed functionerende teams is het noodzaak dat de leden elkaar vertrouwen en steunen. Net zo nodig is het dat de lasten en beproevingen gelijk worden verdeeld. Deze elementen zijn van levensbelang voor het voortbestaan van het team of de groep.

Als leidinggevende moet u een voorschot durven geven door vertrouwen te schenken, totdat eventueel blijkt dat u dat ten onrechte hebt gedaan. Zo werkt u aan een gemeenschappelijk verantwoordelijkheidsgevoel, dat motiveert.

19. Als leidinggevende kunt u ook veel doen om het vertrouwen in uw leiderschap te verdienen van uw ondergeschikten. Als blijkt dat u naast het organisatiebelang ook het individuele belang zwaar laat wegen, zullen ze u gaan waarderen. Zo iemand gaat u dan vanzelf, en terecht, vertrouwen. Consequent toepassen van het belonings- en straffensysteem zal hieraan nog eens bijdragen. De medewerkers kunnen erop rekenen dat u de juiste beslissingen neemt, ook in situaties waarin minder tijd is voor overleg. Dan blijkt dat als u vertrouwen geeft, u het ook terugkrijgt. Het is wederzijds geworden. Een zeer belangrijk gevolg hiervan is, dat het geschonken vertrouwen zal uitgroeien tot **zelfvertrouwen** bij uw mensen.

ZELFSTANDIG HANDELEN

20. **Zelfstandig handelen** betekent in de praktijk dat u de wijze van uitvoering van de opgedragen taak, binnen de gestelde randvoorwaarden, overlaat aan uw mensen. Deze ruimte ontstaat door resultaatgerichte opdrachten te formuleren. De mensen in onze organisatie worden opgeleid tot *zelfstandige, actieve, creatieve en verantwoordelijkheidsbewuste* (ZACV) individuen. Daarom moet u als leidinggevende op een bepaalde manier met hen omgaan. Tegenwoordig worden we waar ook ter wereld ingezet voor allerlei taken. We treden vaak op in kleine, geïsoleerde verbanden in een omgeving met andere gebruiken dan wij gewend zijn.

Dit zijn situaties waarin niet altijd de vertrouwde manieren van optreden toepasbaar zijn. Als leidinggevende (ongeacht uw rang) moet u dan onverwacht zelf bepalen wat er moet gebeuren.

Dit kan alleen als u goed vertrouwd bent met het zelfstandig handelen.

21. Er is nog een belangrijk effect. Een mens reageert positief op de geschonken ruimte voor zelfstandig handelen. Hij vindt het bewust of onbewust prettig om verantwoordelijkheid te krijgen. Iemand die zo wordt gemotiveerd, zal ook wegen kiezen die je niet verwacht, maar die toch naar het gewenste doel blijken te leiden. Met andere woorden: zijn creativiteit wordt gestimuleerd en daarmee ontwikkeld.

WEDERZIJDIG RESPECT

22. De basis voor **respect** dat uw mensen voor u als leidinggevende hebben, is mede afhankelijk van uw optreden als *vakbekwaam commandant*. **Wederzijds respect** gaat verder en heeft te maken met elkaar kennen. U moet uw mensen kennen. Dit gaat verder dan informatie over functioneren en taakvervulling. Het heeft meer te maken met de achtergronden van uw medewerkers. Stel ook uzelf open, zodat zij ook u beter leren kennen. Het bevorderen van respect en begrip voor elkaar is een belangrijke verantwoordelijkheid voor de leidinggevende.
23. **Leidinggeven** houdt tegelijkertijd in dat uw mensen dus **leiding ontvangen**. Wees u daarvan steeds bewust. Een juiste toepassing van de hiervoor genoemde elementen staat er borg voor dat uw mensen uw leiding zullen accepteren. Dit draagt bij aan de gemotiveerdheid van uw mensen en daarmee aan hun (innerlijke) discipline.

Ter afsluiting

24. Het zal u duidelijk zijn dat leidinggeven zoals we dat in de KL zien, een zware opgave is. Bij de eerste selectie wordt daarom al getest op capaciteit voor leidinggeven. Vervolgens bent u opgeleid als leidinggevende, waarbij uw leiderschapsvaardigheden verder zijn ontwikkeld en getraind. Tijdens uw eerste tewerkstelling bent of wordt u begeleid door oudere, meer ervaren collega's. Gedurende uw loopbaan binnen de KL, wordt u, door middel van verdere scholing en training, voorbereid op het leidinggeven op het naast hogere niveau.
25. De wijze waarop u invulling geeft aan het leiden van uw eenheid, is voor een belangrijk deel bepalend voor het succesvol optreden van de KL. U, als leidinggevende in de KL, staat daarbij vaak in het centrum van de aandacht. Soms is dit zelfs letterlijk. Als Bevelhebber ben ik mij daarvan zeer wel bewust.

Met het formuleren van mijn visie op leidinggeven binnen de KL heb ik u, leidinggevendenden van alle niveaus, duidelijk willen maken wat ik van u verwacht. Door u de juiste randvoorwaarden te bieden zoals goede opleidingen en genoeg training en binnen een cultuur waarin de bereidheid om van en met elkaar te leren wordt gerespecteerd, stel ik u in staat die zware verantwoordelijkheid als leidinggevende te dragen.

26. Ik heb vertrouwen in u als leidinggevende en wens u veel succes toe bij het werk!

DE BEVELHEBBER DER LANDSTRIJDKRACHTEN

M. SCHOUTEN
LUITENANT-GENERAAL

Hoofdstuk 3

Stijlen van leidinggeven

3.1 Inleiding

Leidinggeven is bij sommige mensen min of meer "aangeboren".

Deze mensen zijn van nature geneigd om het heft in handen te nemen en op grond van hun uitstraling (charisma) en zelfvertrouwen in bepaalde situaties de leiding naar zich toe te trekken.

Iemand die deze eigenschap reeds van nature bezit kan daar natuurlijk zijn voordeel mee doen. De KL gaat van het standpunt uit dat iedereen die de selectie tot officier of onderofficier met goed gevolg heeft doorstaan opgeleid kan worden tot leidinggevende.

In het handboek leidinggeven worden verschillende stijlen van leidinggeven beschreven. Binnen de KL worden diverse stijlen van leidinggeven onderwezen en kunnen in uiteenlopende situaties naar eigen inzicht worden toegepast.

Voor het functioneren op het laagste onderofficiersniveau worden met name taak-, relatiegericht leidinggeven en situationeel leidinggeven aangeleerd.

In deel 2 van het handboek worden een aantal van de overige stijlen van leidinggeven behandeld.

3.1.1 Taak en relatiegericht leidinggeven

Een belangrijk aspect bij leidinggeven wordt gevormd door het gedrag van de leider, zo zijn er taakgerichte leiders en relatiegerichte leiders. Wat betekent dit?

- *taakgerichte leiders*

Leidinggevers met een taakgericht stijl houden nauwlettend toezicht op hun medewerkers om te zorgen dat de taak/opdracht naar behoren wordt uitgevoerd, de groei of persoonlijke voldoening van de medewerkers is voor deze leidinggevende minder belangrijk. De medewerkers bij dit soort leiders hebben vaak weinig tot geen inspraak.

- *relatiegerichte leiders*

Leidinggevers met een relatiegericht stijl proberen hun medewerkers te *motiveren* en niet zozeer te *controleren* en streven naar prettige relaties met hun medewerkers die dan ook vaak een bepaalde mate van inspraak krijgen in beslissingen die hen betreffen.

Naast het feit dat er leiders zijn die specifiek taak- of relatiegericht zijn komt het vaker voor dat leiders variëren tussen deze twee leiderschapsstijlen. We zien dat de mate van inspraak bij deze leiderschapsstijlen bepalend is. Indien de medewerkers geen inspraak hebben spreken we ook wel over **directief** leiderschap.

Mogen medewerkers meedenken en meepraten dan wordt dit **participatief** leiderschap genoemd.

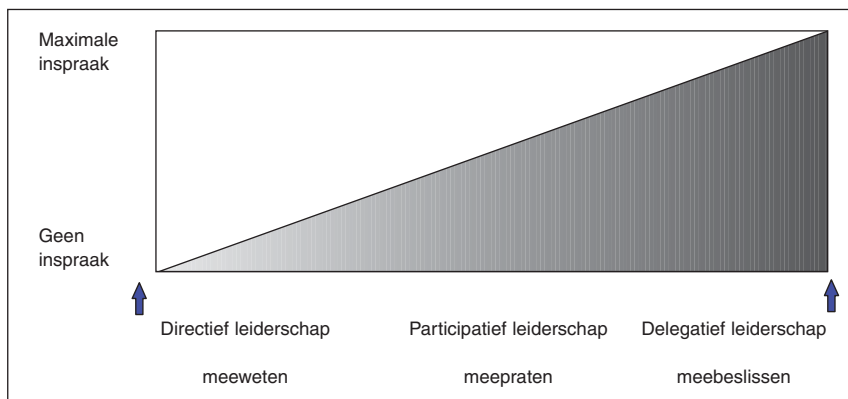
Er zijn ook leiders die hun medewerkers, in bepaalde situaties, zelf laten beslissen hoe zij invulling geven aan de uit te voeren taken of opdrachten. In dit soort gevallen spreken we van **delegatief** leiderschap.

Delegatief leiderschap zal op het niveau van groepscommandant niet snel toegepast worden omdat van de groepsleden op dit niveau niet verwacht mag en kan worden dat zij zelf een beslissing nemen.

Op een schaal die oploopt van minimale inspraak (directief leiderschap) via gedeeltelijke inspraak (participatief leiderschap) tot volledige inspraak (delegatief leiderschap) kan de leider kiezen uit zes mogelijkheden.

De leider:

- beslist en deelt mee;
- beslist en verkoopt zijn beslissing (zonder discussie);
- presenteert zijn overwegingen en de conclusie en nodigt dan uit tot vragen;
- presenteert het idee, maar is gevoelig voor inbreng;
- schets het idee en vraagt om suggesties;
- schetst het probleem en geeft de randvoorwaarden aan. De groep beslist en de leider is lid van de groep, maar laat de beslissing (binnen bepaalde grenzen) over aan de groep.



De keuze tussen een taak- of relatie gericht leidinggeven wordt mede bepaald door een aantal externe factoren:

- de mate van ervaring van de leidinggevende. Want het geven van inspraak verlangt van de leidinggevende een bepaalde mate van communicatieve en sociale vaardigheden. Zijn vakkennis
- tijds- en of risicofactoren. Bijvoorbeeld een groepscommandant moet een opdracht binnen een kort tijdsbestek uitvoeren. In deze situatie zal hij tijdens de voorbereiding weinig tijd hebben om zijn medewerkers mee te laten denken op welke wijze de opdracht kan worden uitgevoerd. Hij zal in dit soort situaties snel zijn eigen plan moeten trekken en tot uitvoering overgaan. Tijdens de uitvoering van een opdracht ontstaat een kritieke situatie, de groepscommandant zal dan (vaak) zonder inspraak moeten beslissen hoe aan de ontstane situatie het hoofd te bieden
- heeft hij voldoende voorbereidingstijd dan kan hij bij de voorbereiding zijn groepsleden mee laten denken en praten over de wijze waarop een opdracht uitgevoerd kan worden.

Samengevat kan de leidinggevende dus onder verschillende omstandigheden zijn leiderschapstijl aanpassen aan de situatie van dat moment.

3.1.2 **Situationeel leiderschap**

Omtrent deze benaming heerst bij leidinggevendenden vaak een misvatting. Situationeel leidinggeven wordt door hen vaak in verband gebracht met de *omstandigheden* waarin zij zich op dat moment bevinden. Hierboven is verklaard welke leiderschapstijl men kan kiezen afgestemd op dit soort omstandigheden.

Wat wordt nu onder situationeel leiderschap verstaan?

Het “situationeel leiderschapsmodel” van Hersey en Blanchard is uiterst praktisch en beschrijft hoe leiders zich in relatie tot hun ondergeschikten moeten gedragen, gegeven het *ontwikkelingsniveau* van die medewerkers. In 1994 is het model door Blanchard aangepast onder de titel “situationeel leiderschap II”.

Het “*ontwikkelingsniveau*” van de medewerker omvat de competenties (kennis, vaardigheden en houdingsaspecten) maar ook de motivatie en het zelfvertrouwen van de medewerker.

Het ontwikkelingsniveau van de medewerker kan verschillen per uit te voeren taak. Naarmate het ontwikkelingsniveau verandert zal de leidinggevende zijn leiderschapstijl aan moeten passen.

Bij situationeel leidinggeven worden 4 leiderschapsstijlen onderscheiden: **leiden/sturen, coachen, steunen en delegeren**.

Het uiteindelijke doel is de medewerkers zo zelfstandig mogelijk te laten werken.

- **leiden/sturen**

De leider geeft specifieke instructies en houdt nauwgezet toezicht op de taakvervulling. (Sturend gedrag houdt dus in dat de leider de medewerker vertelt waar, wanneer en hoe iets moet gebeuren; dat hij nauwkeurig de rol van de medewerker bepaalt, nauw toezicht houdt op de prestaties en dat hij prioriteiten aangeeft, tijdslimieten stelt, de voortgang bewaakt, enz.).

- **coachen**

De leider gaat door met sturen en nauwgezet toezicht houden op de taakvervulling, maar licht ook zijn besluiten toe, vraagt om suggesties en moedigt de voortgang aan. Als de medewerker zich (nog) niet tegen de eisen van een goede taakvervulling opgewassen voelt, probeert de leidinggevende hem een gevoel van vertrouwen te geven.

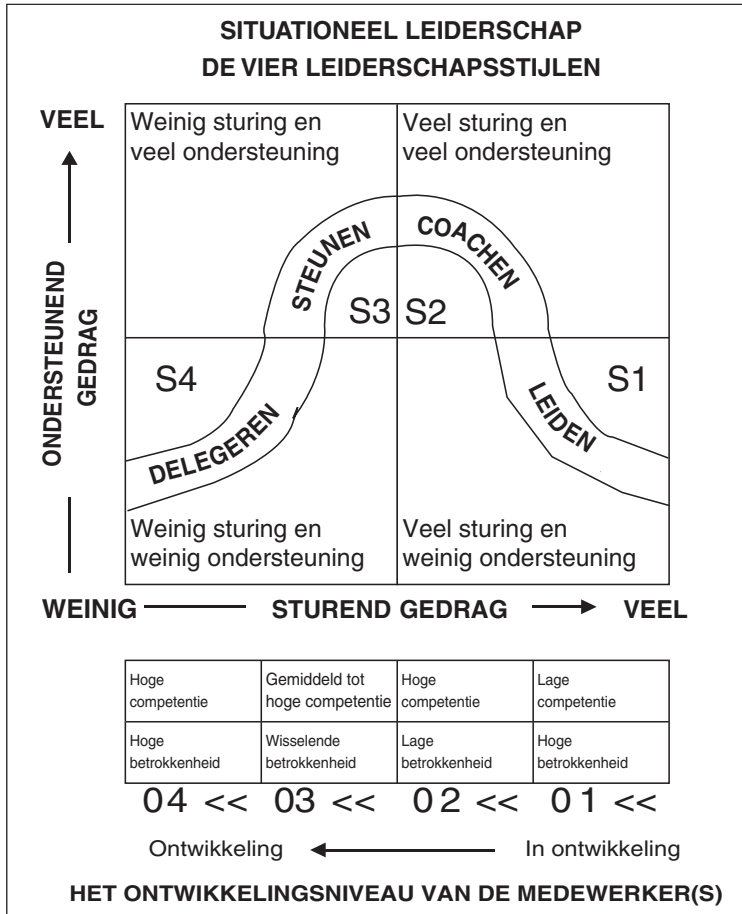
- **steunen**

De leider ondersteunt de uitvoering, vraagt de medewerker om initiatief en dient als klankbord. Hij moedigt eigen probleemoplossing en besluitvorming aan.

- **delegeren**

De leider draagt de verantwoordelijkheid voor de uitvoering en probleemoplossing over aan zijn medewerker(s). Hij geeft zijn medewerker(s) de mogelijkheid om binnen de grenzen van de opdracht zelf beslissingen te nemen.

Schematisch ziet het model er als volgt uit:



Een voorbeeld

Een soldaat die net na het afronden van de initiële opleiding wordt geplaatst op een startfunctie heeft weinig ervaring en vaardigheden (lage competentie).

We gaan ervan uit dat de soldaat enthousiast is en graag wil leren (hoge betrokkenheid).

De leidinggevende zal deze persoon in het begin moeten **sturen**, precies vertellen hoe hij/zij de taken moet uitvoeren, met andere woorden wat u van hem/haar verwacht.

Aan de andere kant heeft een meer ervaren soldaat de benodigde competentie waarschijnlijk al bereikt, maar kan de betrokkenheid wisselend zijn.

De leidinggevende moet dan **coachen** of **ondersteunen**. Als hij vertrouwen in zijn medewerker heeft en hij weet dat hij/zij vakbekwaam en gemotiveerd is om zijn/haar taken uit te voeren dan is er geen begeleiding meer nodig.

Hij kan dan **delegeren**, echter zijn verantwoordelijkheid voor het resultaat is daarmee niet weggevallen.

Indien dezelfde vakbekwame en gemotiveerde persoon een andere taak uit moet voeren, verandert het ontwikkelingsniveau (competentie en betrokkenheid) van deze medewerker. De stijl van leidinggeven moet dan ook worden aangepast.

De **effectiviteit** van elk van deze stijlen van leidinggeven hangt ook af van andere situationele factoren zoals:

- het **ontwikkelingsniveau** van de groep. Is het bijvoorbeeld een ervaren groep dan hoeft de leider de coaching van een nieuwe medewerker niet helemaal zelf te doen, maar kan hij de groep daarvoor inschakelen.
- de **aard** van de werkzaamheden: de moeilijkheidsgraad, tijdsdruk, veiligheidsrisico's, etc. Bijvoorbeeld tijdens operationele omstandigheden worden korte en bondige bevelen gegeven. Er is dan geen tijd voor discussie. De opdracht om een vuurpositie te betrekken is een bevel en dat moet ook uit de toonzetting blijken.
- de **persoonlijke eigenschappen van de leider**. Bijvoorbeeld de ene leider kan makkelijker "contact leggen" of kan beter/sneller een probleem voorzien of doorgronden dan een andere leider. Daarnaast heeft iedere leider een eigen dominante of voorkeursstijl van leidinggeven.

Hier ligt een directe relatie naar de **Beleids Visie Leiding Geven, ZELF-STANDIG HANDELEN, WEDERZIJDIG VERTROUWEN** en **WEDERZIJDIG RESPECT**

Als leidinggevende dient u zich te realiseren dat de stijl die u onder invloed van de situationele factoren kiest, invloed heeft op de motivatie van de groep waaraan u leidinggeeft.

Hoofdstuk 4

BASISVAARDIGHEDEN LEIDINGGEVEN

4.1 Inleiding

Het militair handelen is gericht op het bereiken van doelen. Om deze te bereiken dient allereerst voor iedereen duidelijk te zijn wat ze inhouden. Zodra de doelen voor iedereen helder zijn moet er nagedacht worden over de wijze waarop ze vervolgens bereikt kunnen worden. Daarna is ons handelen gericht op het werkelijke behalen van die doelen. Tenslotte dient, tijdens de uitvoering en na afloop, het gehele proces geëvalueerd te worden om te kunnen (bij)sturen en uiteindelijk vast te stellen in hoeverre de doelen bereikt zijn. Op grond van deze evaluatie kan bijstelling plaatsvinden.

Om het proces inzichtelijk te maken en leidinggevend een structuur aan te reiken, maakt de KL gebruik van een vijftal basisvaardigheden. Deze vijf basisvaardigheden worden vervolgens elk toegespitst in deelvaardigheden. Dit zijn erin totaal dertig. We gaan nu eerst verder in op de vijf basisvaardigheden.

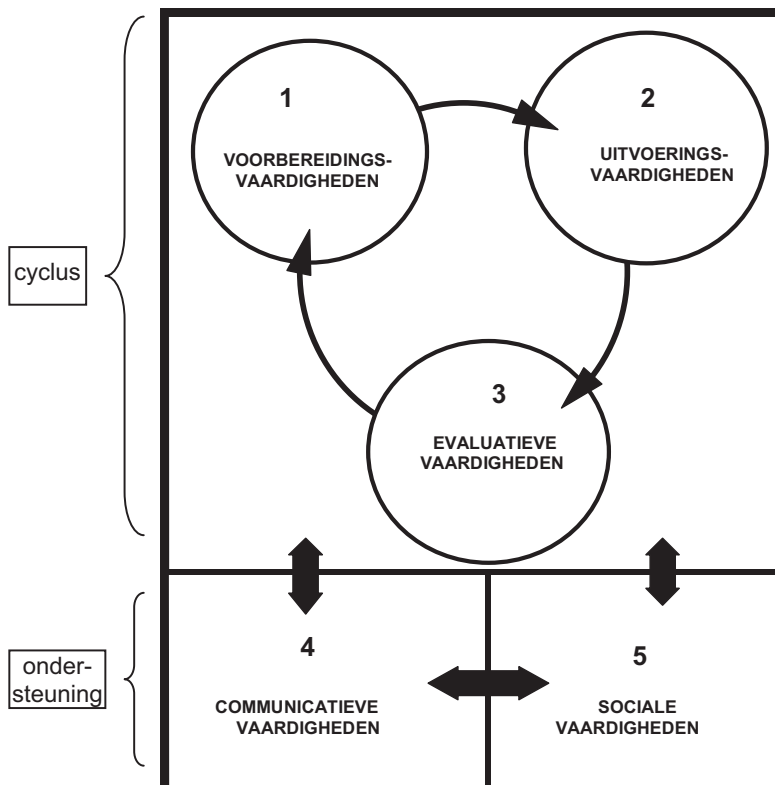
4.2 Vijf basisvaardigheden.

Deze vaardigheden hebben in de eerste plaats betrekking op de feitelijke taakuitvoering die kan worden samengevat in een cyclus van voorbereidings-, uitvoerings-, en evaluatieve vaardigheden. Deze drie noodzakelijke vaardigheden worden ondersteund door sociale en communicatieve vaardigheden.

Als leidinggevende dien je over de volgende basisvaardigheden te beschikken:

- **Voorbereidingsvaardigheden**, systematisch en doordacht de uitvoering van de activiteiten voorbereiden;
- **Uitvoeringsvaardigheden**, systematisch een gemaakt plan tot uitvoer brengen;
- **Evaluatieve vaardigheden**, concreet bespreken wat er tussentijds of aan het eind is bereikt en hoe het resultaat tot stand is gekomen;
- **Communicatieve vaardigheden**, doeltreffend aan elkaar informatie, gedachten en gevoelens overbrengen;
- **Sociale vaardigheden**, omgaan met mensen, rekeninghoudend met hun behoeften en gevoelens.

In onderstaand model wordt de onderlinge relatie duidelijk gemaakt:



Uit dit schema blijkt dat je de voorbereidings-, uitvoerings- en evaluatieve vaardigheden op communicatief en sociaal vaardige wijze moet toepassen. De pijlen in de eerste drie vaardigheden in het schema geven aan dat het een continue proces is.

De communicatieve en sociale vaardigheden dien je bewust te plannen en later ook te evalueren om ze effectief en efficiënt ter ondersteuning van de overige vaardigheden toe te kunnen passen.

Deze basisvaardigheden worden in de initiële opleidingen voor zowel officieren als onderofficieren aangeleerd.

De IK 2-1250 'instructiekaart voor de leidinggevende' wordt hierbij als hulpmiddel gebruikt. Aan de hand van deze IK leert de aspirant leidinggevende de verschillende basisvaardigheden toe te passen.

Zodra de aspirant leidinggevende de basisvaardigheden op het niveau van de IK 2-1250 beheerst wordt tijdens de opleiding verder gebruik gemaakt van de zogenaamde 5/30 lijsten. Het cijfer '5' duidt op het aantal basisvaardigheden het getal '30' doelt op de hoeveelheid deelvaardigheden. (zie paragraaf 4.3)

4.2.1 **Het toepassen van de IK 2-1250**

De aanwijzingen die op de IK 2-1250 vermeld staan spreken voor zich. Hieronder volgen enkele aanwijzingen hoe opleiders aspirant leidinggevers de basisvaardigheden (kunnen) aanleren.

Aan het begin van het opleidingstraject wordt veelvuldig gebruik gemaakt van praktijkopdrachten waarbij een bepaalde opbouw wordt toegepast. Aan de hand van onderstaand voorbeeld wordt deze opbouw verduidelijkt:

De aspirant leidinggevende krijgt de volgende (1^e) opdracht:

'Je moet met je groep zo snel mogelijk een kist met springstof naar een eenheid te brengen.'

Tijdens de verplaatsing stuit je op een sterk stromende rivier, die niet zwemmend kan worden overgestoken.

Oversteken kan alleen op deze plaats. Er liggen nog restanten van een brug die gebruikt kunnen worden.' Je hebt de beschikking over de volgende middelen:

- 2 planken van 2 mtr ;
- Munitiekist;
- 6 autobanden

Bij de 1^e opdracht (in het kader van leidinggevende vaardigheden) brengt de aspirant leidinggevende zonder IK 2-1250 deze opdracht, samen met zijn groepsleden, ten uitvoer.

Na afloop evalueert de instructeur samen met de groep de uitvoering. Uiteraard zullen er zaken naar voren komen waarom het een of ander prima of minder goed is verlopen. Nadat samen met de groep is vastgesteld welke punten dit zijn richt de instructeur zich eerst op die punten die te maken hebben met de voorbereiding. Tevens legt hij hierbij de relatie naar de IK –1250. Bij een volgende opdracht kunnen de aspirant leidinggevers deze nieuw opgedane kennis in de praktijk toepassen.

Bij opdracht 2 zal de nadruk met name liggen op de *uitvoeringsvaardigheden* en vervolgens bij opdracht 3 de *evaluatieve* vaardigheden. Bij de volgende opdrachten brengen de aspirant leidinggevende het geleerde, met behulp van de IK, in praktijk. Tevens dient er vanaf dat moment aandacht besteedt te worden aan de communicatieve en sociale vaardigheden.

Naast de eerder genoemde opleidingen kan de IK 2-1250 ook prima gehanteerd worden om de plaatsvervangend groepscommandant op te leiden.

4.3 **De 30 deelvaardigheden en een verdere verdieping van de basisvaardigheden.**

In aansluiting op de IK 2-1250 worden de deelvaardigheden verder gesplitst naar 30 deelvaardigheden. Met name in de opleidingen voor de (aspirant) leidinggevende wordt hiervan gebruik gemaakt.

Uiteraard kan de leidinggevende (na de opleiding) tijdens zijn functioneren gebruik maken van deze 5/30 lijsten. Op dit moment bestaan er lijsten voor de verschillende niveaus te weten: sergeant/wachtmeester, idem 1^e klasse, sergeantmajoor/opperwachtmeester, luitenant en kapitein/ritmeester.

De in onderstaande subparagrafen uitgewerkte deelvaardigheden zijn toepasbaar voor alle niveaus en zijn overgenomen uit het handboek leidinggeven. Momenteel wordt de mogelijkheid bekeken een Instructiekaart met 'tips en tools' voor leidinggevende te ontwerpen waarin tevens de deelvaardigheden zijn opgenomen. Bij het verschijnen van deze instructiekaart zal dit hoofdstuk worden aangepast.

4.3.1 **Voorbereiden.**

In de opdracht van de commandant komt duidelijk naar voren wat bereikt moet worden. De commandant geeft met name aan '**wat**' er moet gebeuren en niet het '**hoe**'. Het 'hoe' laat de commandant over aan zijn ondercommandant (dit in het kader van de opdrachtgerichte commandovoering zie ook hoofdstuk 6). 'Ondercommandant' geldt ook voor de groepscommandant. Wel schets de commandant de randvoorwaarden waarbinnen de uitvoering van de opdracht moet blijven. Verder geeft hij de coördinerende bepalingen die voor de uitvoering van de opdracht van belang kunnen zijn.

Tevens stelt hij voldoende middelen ter beschikking om de doelen te kunnen bereiken.

Er kunnen zich natuurlijk ook situaties voordoen waarin een ondercommandant op eigen initiatief doelen moet stellen, bijvoorbeeld omdat er geen opdrachten gegeven zijn of kunnen worden. In deze situaties is het belangrijk dat de ondercommandant doelen stelt 'in de geest van zijn commandant'.

In onderstaand schema staan de vijf *deelvaardigheden* vermeld die betrekking hebben op de voorbereidingsvaardigheden. De *omschrijving* geeft een nadere uitleg van deze deelvaardigheid en tenslotte wordt in de *spelregels* aangegeven hoe hiermee omgegaan kan worden.

I. VOORBEREIDINGSVAARDIGHEDEN		
Deelvaardigheden	Omschrijving	spelregels
1. Bepalen doelstellingen en opdrachten	Stel de toekomstige gewenste situatie vast; stel huidige situatie vast; neem in- en externe factoren in beschouwing. Formuleer het doel / de opdracht. Stel doel/ opdracht bekend	➤ Koppel bij twijfel over juistheid of bij onduidelijkheid terug met je commandant ➤ Doelen zijn specifiek, meetbaar, acceptabel, realiseerbare tijdgebonden (SMART) ➤ Indien mogelijk, participatie bij het formuleren van de doelen.
2. Bepalen beleid	Formuleer de randvoorwaarden en grenzen v.w.b. materiaal, personeel, tijd en ruimte	➤ Betrek overigen bij bepalen van de speelruimte ➤ Stel kritieke tijdstippen vroeg bekend
3. maken van (gedetailleerde) plannen	Stel vast wie, wat, wanneer en waarmee doet om het gewenste resultaat te bereiken. Stel normen en tussengelegene doelen vast.	➤ Gebruik een tijdbalk ➤ Eenvoudig en begrijpelijk ➤ Betrek leden bij opstellen van het plan ➤ Denk aan alternatieve plannen
4. Organiseren	Zet de plannen van activiteiten, door toewijzen van (deel)taken. Bepaal hoe de bevoegdheden en verantwoordelijkheden liggen en hoe onderlinge coördinatie plaatsvindt.	➤ Betrek overigen bij bepalen van de speelruimte ➤ Stel kritieke tijdstippen vroeg bekend.

Uit de beschreven vaardigheden komen een aantal punten naar voren. Voor het niveau groepscommandant beperken we ons tot het volgende:

- Als spelregel bij het stellen van doelen staat beschreven dat doelen SMARTO moeten zijn. Dit staat voor **S**pecifiek, **M**eedbaar (vaak ook motiverend), **A**ccceptabel (maar ook **A**mbitieuus of **A**nnemelijk). **R**ealistisch (ook relevant), **T**ijdgebonden en **O**rganisatiegericht). Dit belang van concrete en heldere doelen sluit aan bij hetgeen beschreven is bij de goalsetting theorie. In die theorie komt naar voren dat het formuleren van doelen, indien zij SMARTO zijn, een belangrijke bron van motivatie is.
- Uit diverse spelregels blijkt dat het betrekken van overigen (de groepsleden) van groot belang is. Als de leidinggevende een beslissing alleen neemt zal de acceptatie door de groepsleden in de meeste gevallen minder zijn dan wanneer zij mee hebben mogen denken bij de totstandkoming van de uiteindelijke beslissing. Participatie heeft verder als voordeel dat de doelstellingen en de daaruit resulterende plannen voor iedereen duidelijk en helder zijn. (In deel 2 wordt deze materie verder verdiept.)

4.3.2 **Uitvoeren**

Wanneer de doelstellingen bepaald zijn en het plan is uitgewerkt, moet het vervolgens ook worden uitgevoerd. Er moet een groot aantal activiteiten ontplooid worden om ervoor te zorgen dat het plan gerealiseerd wordt en de doelstellingen bereikt kunnen worden.

Hierbij moeten, ook bij onvoorziene situaties, de activiteiten gericht zijn en blijven op het bereiken van het doel.

2 UITVOERINGSVAARDIGHEDEN		
Deelvaardigheden	Omschrijving	spelregels
5. Bewerkstelligen taakgedrag (van groep en individu)	Toezicht op taakgerichte uitvoering van werkzaamheden. Bewaken van onderlinge afstemming van de werkzaamheden. Correctie van niet taakgerichte en niet op elkaar afgestemde werkzaamheden.	➤ Controleer regelmatig, met name op kritieke momenten en reageer opbouwend. ➤ Laat de voortgang rapporteren ➤ Laat de uitvoerders met en niet voor je werken
6. Bewerkstelligen van samenwerking (intern en extern)	Observeren van de 'stemming' (het moreel). Onderkennen van problemen en moeilijkheden. Het bij voortdurend uitwisselen van interne en externe informatie. Constant intern en extern coördineren.	➤ Laat relationele aspecten de taakgerichtheid niet belemmeren. ➤ Speel mensen niet tegen elkaar uit ➤ Los problemen zoveel mogelijk zelf op in overleg met alle betrokkenen. ➤ Benadruk positieve kanten van anderen ➤ Stimuleer informatie uitwisseling ➤ Verplaats je in de rol van de ander bij overdracht van informatie
7. Bewaken van de inzet van personeel en materieel.	Vaststellen in hoeverre: – De inzet van het personeel in overeenstemming is met hun capaciteiten – De inzet van personeel en materieel overeenkomstig de planning is – De voorschriften in acht worden gehouden – Er aandacht is voor de veiligheid – Er deskundig met het materieel wordt omgegaan – Onderkennen van kritieke momenten in de uitvoering.	➤ Ken de capaciteiten van het personeel en de mogelijkheden van het materieel ➤ Maak mensen veiligheidsbewust ➤ Corrigeer opbouwend ➤ Treed direct op bij onveilige situaties, ongeacht vertragen in de uitvoering van de opdracht.
8. Bewaken van de afstemming van het doel of de opdracht op de behoefte en de capaciteiten van het personeel (denk hierbij vooral aan de veiligheid)	Het zoeken van een evenwicht in de belangen van de organisatie en die van het personeel. Het vaststellen wanneer met dit personeel en/pf in deze situatie, opdracht niet meer uitgevoerd kan worden. Het hiernaar adequaat handelen.	➤ Blijf je mensen observeren ➤ Houd het doel voor ogen ➤ Neem zelf het besluit tot het wijzigen van het plan ➤ Licht je commandant, je mensen en andere belanghebbenden in als het doel niet meer bereikt kan worden. ➤ Vraag zonodig externe steun.

2. UITVOERINGSVAARDIGHEDEN vervolg		
Deelvaardigheden	Omschrijving	spelregels
9. Improviseren	Handelen in acute noodsituaties waarbij directe actie essentieel is (bijvoorbeeld bij onveilige situaties, ernstige tekorten aan personeel en materieel.	➤ OTVOEM en neem zelf het besluit om van het plan af te wijken. ➤ Maak het besluit bij allen bekend, leg de nadruk op wijzigingen ➤ Treed directief op en houd het doel voor ogen.

Uit de beschreven vaardigheden komen een aantal punten naar voren. Voor het niveau groepscommandant beperken we ons tot het volgende:

- Om mensen goed met elkaar te laten samenwerken is het van belang dat de mensen van elkaar weten wat hun sterke en minder sterke kanten zijn. Natuurlijk is het zo dat de een wat meer kennis en of ervaring op een bepaald gebied heeft dan de ander. Toch is de bijdrage van ieder groepslid van belang omdat ieder lid zijn eigen persoonlijkheid in brengt en daarbinnen is iedereen uniek.
- Om samen te kunnen werken is het belangrijk om onderling informatie uit te wisselen. Om te weten welke informatie de ander nodig heeft moet men zich in de rol van de ander kunnen verplaatsen. Op die manier voorkom je dat onnodige informatie wordt uitgewisseld.
- De groepscommandant moet de capaciteiten van zijn mensen kennen, de voortgang controleren, bijsturen enzovoorts. Hierbij maakt hij gebruik van de principes van situationeel leiderschap (leiden, coachen, steunen en sturen.)
- Hij zal een evenwichtige balans moeten vinden tussen taak- en relatiegericht gedrag. Zo zal hij in bepaalde gevallen zijn groepsleden een grote mate van inspraak geven maar soms ook directief een besluit moeten nemen zonder dat de groepsleden daar inspraak in hebben gehad. Indien de leider hierin een juiste balans weet te vinden zullen zijn groepsleden ook een directief genomen besluit accepteren en met volledige inzet uitvoeren.
Zie ook hoofdstuk 3 stijlen van leidinggeven.

4.3.3 Evalueren

Zodra de activiteiten (opdracht) zijn uitgevoerd is het belangrijk om het totale resultaat met de gehele groep te evalueren.

Om vast te stellen of de doelen wel of niet gehaald zijn en of dat binnen de gestelde normen en randvoorwaarden is gebeurd, dient een **productevaluatie** plaats te vinden.

Bij een **procesevaluatie** wordt teruggekeken hoe men te werk is gegaan is bij het behalen van die doelen. Denk hierbij aan de samenwerking binnen de groep, het effectief gebruikmaken van de personele en materiele middelen enzovoorts

3 EVALUATIEVAARDIGHEDEN		
Deelvaardigheden	Omschrijving	spelregels
10. Vaststellen van de feiten	Het objectief waarnemen en vervolgens concreet beschrijven wat tussentijds of aan het eind is bereikt en hoe het resultaat tot stand is gekomen. Vermijden van elke vorm van subjectiviteit.	➤ Beschrijf het proces en het resultaat, eventueel samen met je mensen, op zakelijke wijze. ➤ Voorkom waardeoordelen ➤ Vereenzelvig je niet met problemen (geen defensief gedrag) ➤ Beschrijf positieve en negatieve aspecten.
11. Beoordelen (meten) van de resultaten	Vergelijken van de feiten (zie 10) met de gestelde normen door: – Vaststellen overeenkomsten en verschillen; – Vermijden van subjectiviteit; – Objectiviteit bij het hanteren van normen	➤ vereenzelvig je niet met problemen (geen defensief gedrag) ➤ richt de vergelijking op de afgesproken tijd- en kwaliteitsfactoren. ➤ Voorkom waardeoordelen ➤ Houdt rekening met : HALO-effect (iemand gunstig beoordelen op grond van uiterlijke kennis HORN-effect (iemand ongunstig beoordelen op grond van uiterlijk of incidentele fouten DEVIL-effect (iemand blijvend ongunstig beoordelen
12. Trekken van conclusies.	Een waardeoordeel toekennen aan de resultaten (zie 11) – Is het beoogde proces gevolgd? – Is het doel bereikt? Interpreteer overeenkomsten en verschillen systematisch. Zijn er oorzaken voor de waargenomen verschillen?	➤ Veroordeel nooit. ➤ Ga positief om met kritiek ➤ Durf conclusies te trekken uit afwijkende meningen ➤ Zoek niet naar een zondebok ➤ Maak afspraken voor toekomstige, vergelijkbare situaties.
13. Bijsturen	De aanpassing van de opdracht, het doel, de randvoorwaarden, het plan, de normen, et cetera al naar gelang de waargenomen verschillen. Het vastleggen van de bijsturing en het verschaffen van de nodige informatie aan iedereen.	➤ Probeer van elke opdracht of actie te leren ➤ Bespreek hetgeen je ervan geleerd hebt. ➤ Doe niet aan symptoombestrijding. (bespreek niet de gevolgen maar grijp de oorzaak aan.)

Uit de beschreven vaardigheden komen een aantal punten naar voren.
Voor het niveau groepscommandant beperken we ons tot het volgende:

- De evaluatie moet gebaseerd zijn op waargenomen en of ervaren feiten zoals die tijdens de uitvoering naar voren zijn gekomen.

Zowel de product- als de procesevaluatie hebben betrekking op deze feiten.

Vermijdt hierbij de persoonlijke interpretatie (uitleg) van de verschillende feiten.

- Van de uitkomsten van de evaluatie moet iedereen leren zodat latere opdrachten nog beter uitgevoerd kunnen worden.
- Voorkom bij het trekken van conclusies dat er iemand als zondebok wordt aangewezen. De leidinggevende kan hierin het goede voorbeeld geven door tijdens het evalueren de nadruk te leggen op de gezamenlijke verantwoordelijkheid. Het heeft geen zin om iemand de schuld van iets te geven, want de volgende keer kan het weer iemand anders zijn.

Door een juiste toepassing van het groepsevaluatiegesprek, met de bijbehorende gesprekstechnieken en bovenstaande spelregels, bereikt u alle groepsleden. Hierdoor zullen zij gemotiveerd raken en hun bijdrage willen leveren die op hun beurt leiden tot een verbetering van de taakuitvoering door de groep.

4.3.4

Communicatieve en Sociale vaardigheden.

Een nadere uitleg over deze vaardigheden vindt u terug in de hoofdstukken over communicatie. Verder zijn op de IK 2-1250 enkele belangrijke tips opgenomen.

Hoofdstuk 5

GROEPSPROCESSEN BIJ GROEPSONTWIKKELING

5.1 Inleiding

Wanneer een aantal mensen samengebracht wordt om gezamenlijk als groep iets te gaan doen, zullen zich diverse processen afspelen. Het groepsproces is het geheel van interacties dat zich in een groep afspeelt. Belangrijke processen waar een leider inzicht in moet hebben en mee om moet kunnen gaan zijn:

- de wijze waarop groepsleden elkaar en de prestaties beïnvloeden (beïnvloedingsprocessen)
- de fasen waarin groepen zich ontwikkelen (groepsontwikkeling).

Als leidinggevende is het van groot belang zich bewust te zijn van deze groepsprocessen en de invloed ervan op de effectiviteit van de groep.

Binnen de KL worden de termen groep en team veelvuldig gebruikt.

Voor de duidelijkheid leggen we het verschil in het kort uit.

Een **groep** kenmerkt zich doordat:

- de groepsleden regelmatig en op een directe manier, dus zonder tussenkomst van anderen, met elkaar omgaan. De groepsleden zijn zich bewust van elkaar en hebben het gevoel een groep te zijn (zij hebben een gezamenlijke identiteit);
- het gedrag van de groepsleden wordt gereguleerd door normen die binnen een groep gelden.

Gezien deze kenmerken kunnen we stellen dat het begrip groep zeer breed toepasbaar is.

In de KL wordt het woord groep op verschillende manieren gebruikt. Met name in combinatie met andere woorden krijgt het woord groep verschillende betekenissen. Denk maar eens aan: de infanteriegroep, de instructiegroep, de geniegroep, de veldartilleriesgroep, de commandogroep, enzovoort.

We spreken van een **team**, als een aantal mensen nauw met elkaar samen werkt aan een "afgesproken" doel. Dit hoeft bij een groep niet het geval te zijn.

Ook het woord 'team' wordt in de KL op zeer veel verschillende manieren gebruikt. De meest bekende is het team als een samengestelde eenheid van compagniesgrootte, bestaande uit bijvoorbeeld een tankpeloton, twee infanterie pelotons en een anti-tank peloton (een "1 2 1" team). Maar we kennen ook nog andere teams, zoals een projectteam, een sportteam, een managementteam, een zelfsturend team, enzovoort.

Uit de hierboven gegeven omschrijvingen van team en groep zal duidelijk zijn dat een aantal van de beschreven groepen ook teams vormen, aangezien ze gezamenlijk aan een 'afgesproken' doel werken.

5.2 Effectiviteit van groepen

Voor een leidinggevende is het belangrijk om te weten hoe goed of slecht zijn groep presteert. De effectiviteit wordt bepaald door een aantal criteria/normen te weten:

- de kwaliteit van prestaties van de groep (motivatie, efficiëntie, flexibiliteit, vermogen om te vernieuwen enz);
- de kwaliteit van de onderlinge arbeidsrelaties (sfeer en cohesie);
- de tevredenheid van de groepsleden met de groepstaak en met hun eigen individuele taken als onderdeel daarvan.

Het leveren van goede prestaties onder alle zich voordoende omstandigheden is datgene waar het in eerste instantie om gaat.

De leidinggevende heeft een belangrijke taak om deze criteria van groepseffectiviteit in de gaten te houden. Hij moet de na te streven criteria voor de groep vertalen in duidelijke en heldere doelstellingen, zodat de groepsleden weten wat van hen verwacht wordt. Door middel van regelmatige evaluaties met de groep moet hij vaststellen in hoeverre deze prestaties gehaald worden en of de werkwijze van de groep effectief is. Daarnaast zal hij door functioneringsgesprekken met individuele groepsleden eventuele problemen in de kwaliteit van de arbeidsrelaties en in de tevredenheid met de taken kunnen opsporen en als gevolg daarvan actie ondernemen om de mogelijke problemen uit de weg te ruimen.

5.3 Beïnvloedingsprocessen

Binnen groepen beïnvloeden de groepsleden elkaar altijd op de een of andere manier. Deze processen hebben betrekking op het bewust en onbewust beïnvloeden van elkaar en de prestaties.

Deze processen kunnen een positieve uitwerking maar ook een negatieve uitwerking hebben op de drie bovengenoemde effectiviteitscriteria.

5.4 Groepsgedragingen

Het gedrag van mensen binnen een groep kan onderverdeeld worden in taakgerichte en sociaal emotionele gedragingen.

Taakgerichte gedragingen hebben te maken met de manier waarop taken in de groep worden aangepakt. Deze zijn van belang voor het uitvoeren van de groepstaak.

De sociaal-emotionele gedragingen hebben te maken met de manier waarop de groepsleden met elkaar omgaan. Zij zijn vooral gericht op het verbeteren van het sociaal-emotioneel klimaat in de groep.

De gedragingen kunnen bestaan uit bijvoorbeeld het elkaar aanmoedigen, betrekken in activiteiten en het onder woorden brengen van het groepsgevoel.

5.5 Groepsnormen

Naast die gedragingen bestaan in elke groep regels die bepalen welk gedrag goed of fout, beleefd of onbeleefd, toegestaan of verboden, gewenst of ongewenst is. Ze geven aan welk gedrag in deze groep normaal of abnormaal gevonden wordt. Deze regels heten normen.

Groepsnormen komen tot stand door een combinatie van wat de groepsleden vanuit hun achtergrond meebrengen.

De achtergrond wordt bepaald door opvoeding, scholing, opleiding en andere ervaringen uit het verleden.

Groepsnormen zijn doorgaans onuitgesproken gedragsregels, die voor iedereen in de groep gelden. Toch worden groepsnormen ook wel eens uitdrukkelijke vastgelegd. Denk daarbij aan bijvoorbeeld huishoudelijke regels tijdens compagniesoefeningen die voor elke groep gelden zoals, corvee-, was,- slaapregelingen enz.

Normen vergemakkelijken het samenwerken en de omgang met elkaar in de groep, omdat iedereen weet wat van elkaar verwacht mag worden. Verder valt soms op dat bepaalde normen veel strenger bewaakt worden dan andere. Deze normen zijn voor een groep erg belangrijk.

Groepsnormen zijn niet alleen van invloed op de prestaties van een groep, maar ook op de veiligheid, sfeer, mentaliteit, professionaliteit, enzovoort.

5.6 Groepsontwikkeling

Groepsontwikkeling is het proces van een reeks van veranderingen in de onderlinge verhoudingen en opvattingen van een groep mensen in een bepaalde periode.

Zeker groepen die langdurig en nauw met elkaar samenwerken moeten uitgroeien tot een hechte groep of team.

In dit soort gevallen dient de leidinggevende een aantal activiteiten te ontplooiën om de groep hierbij te begeleiden. Om dergelijke activiteiten te kunnen ontplooiën heeft de leidinggevende nodig:

- kennis van en inzicht in de fasen van het groepsontwikkelingsproces;
- vaardigheden in het hanteren van activiteiten (motive-ren/stimuleren, evalueren, situationeel leidinggeven enz) ter bevordering van het groepsontwikkelingsproces.
- de wil en durf om het voortouw te nemen in de groepsontwikkeling.

5.7 Het groepsontwikkelingsproces

Mensen die bij elkaar komen en gezamenlijk een taak gaan verrichten, zijn niet meteen een hechte groep.

Een groep mensen maakt een ontwikkeling door die verdeeld kan worden in vier fasen. Met andere woorden, in de loop der tijd ontwikkelt de

beginnende groep zich in een aantal fasen tot een hechte groep of team.

Deze fasen zijn:

- verkenningfase (*forming*);
- contactfase (*storming*);
- doelintegratiefase (*norming*);
- stijlfase (*performing*).

In het geval er sprake is van een tijdelijke (werk-)organisatie, (bijvoorbeeld een groep militairen tijdens de initiële opleiding of een niet organieke samengestelde groep tijdens een uitzending) wordt er nog een vijfde fase aan toegevoegd. Deze wordt uiteengaansfase of (*adjourning*) genoemd.

In het groepsontwikkelingsproces kan stilstand optreden, er is zelfs terugval naar een voorgaande fase in het ontwikkelingsproces mogelijk. Met andere woorden, in ieder stadium kunnen obstakels opdoemen. Hiervoor zijn niet altijd pasklare oplossingen aan te geven.

De leidinggevende zal echter wel op inventieve wijze moeten zoeken naar mogelijke oplossingen. Als een fase door de groep wordt overgeslagen of te snel doorlopen is, zal dit uiteindelijk altijd weer opspelen en moet men noodgedwongen alsnog deze fase moeten doorlopen.

In welke fase een groep zich bevindt wordt duidelijk aan het gedrag dat de groepsleden vertonen.

Achtereenvolgens worden de verschillende fasen toegelicht en geven we per fase een aantal tips (activiteiten) waarmee de leidinggevende de betreffende fase positief kan beïnvloeden.

5.7.1 **Verkenningfase** (*forming*)

Als mensen in een groep bij elkaar worden gezet, ontstaat er in de groep een aanpassingsproces, men is bezig met elkaar te leren kennen en gestelde grenzen af te tasten. Het individuele gedrag van groepsleden wordt in deze fase voor een groot deel bepaald door het gedrag van de formele- en informele leiders (de leidinggevende en degenen in de groep, die het leiderschap door middel van dominerend gedrag opeisen).

Verdere **kenmerken** zijn:

- de groepsleden nemen in het begin aarzelend deel aan de groepsactiviteiten;
- er bestaat een zekere mate van afhankelijkheid van degene die men min of meer toevallig heeft leren kennen;
- aangezien er sprake is van een nieuwe, onbekende situatie, valt er waarschijnlijk een zekere mate van wantrouwen, afwachting, angst en bezorgdheid waar te nemen;
- men probeert voor kortere of langere tijd aanzien binnen de groep te verkrijgen;

- groepsleden spreken hun verwachtingen uit over het gedrag van de groep en de wijze waarop er met verstoringen moet worden omgegaan;
- de groepsleden hebben minder aandacht voor de taak omdat zij meer bezig zijn met elkaar te leren kennen;
- taken en of doelen die worden vastgesteld probeert men te begrijpen. Vaak wordt gevraagd om in concrete bewoordingen en of gedragingen weer te geven, wat deze taken en of doelen precies inhouden;
- problemen over de taakuitvoering worden besproken. Meestal hebben enkele groepsleden daarbij het hoogste woord; anderen hebben de neiging de kat uit de boom te kijken;
- besluiten over de manier waarop de groep de gestelde taken gaat vervullen, worden over het algemeen bij meerderheid genomen;
- gemaakte afspraken worden uitprobeerde;
- en *last but not least*: er is behoefte aan een voorbeeldfunctie.

Per fase zullen we het een en ander toelichten aan de hand van een voorbeeld zoals dat in de praktijk zich kan voordoen.

Als voorbeeld is gekozen voor een beginnende groep bestaande uit burgers die bij een schoolbataljon hun initiële opleiding gaan volgen.

De groep die aan het begin van de opleiding voor het eerst samenkomt kent elkaar niet en de leden verkeren op vele gebieden in onzekerheid. Zij hebben nog geen vertrouwen in elkaar, omdat zij elkaar nog niet kennen en niet weten wat zij aan elkaar hebben. Men moet wennen aan de nieuwe omgeving en de geldende regels, zoals op een bepaalde tijd op moeten staan, op het afgesproken tijdstip gereed zijn.

Men krijgt een buddy toegewezen die men in het begin niet eens kent. Er zijn al snel mensen die als groep willen optreden en in voorkomend geval anderen eraan herinneren dat zij als groep samen moeten werken. Er zijn er ook die dit nog niet zien zitten en zich ertegen verzetten en veelal hun eigen gang willen gaan.

In deze fase neemt iemand het initiatief om bepaalde regels binnen de groep af te spreken.

Er is er dan altijd wel iemand die het niet eens is met deze voorgestelde regels en probeert dit op zijn beurt te ondermijnen.

Weer een ander wil de voorgestelde regels juist nakomen en probeert de naleving te bewaken.

Dit kan er weer toe leiden dat de verhoudingen binnen de groep onder druk komen te staan. Meestal is er dan wel iemand in de groep die ervoor zorgt dat iedereen aan zijn trekken komt om er zo voor te zorgen dat de verhoudingen goed blijven.

De leidinggevende kan de verkenningfase positief beïnvloeden door:

- de groepsleden informatie te geven over wat zij op korte en lange termijn hebben te verwachten;
- tijd te geven om elkaar (inbegrepen de leidinggevende) te leren kennen, zorg bijvoorbeeld dat iedereen een naamkaartje heeft (voor en achternaam) zodat men elkaar bij de naam kan noemen.
- voorbeeldgedrag te tonen, zodat de groepsleden weten wat van hen wordt verlangd;
- aan te geven wat het resultaat moet zijn van de activiteiten van de groepsleden;
- veelvuldig (dagelijks) met de groep te evalueren (groepsevaluatiegesprek) waarbij de leidinggevende de vertoonde gedragingen bespreekbaar maakt en de groepsleden stimuleert zelf na te denken over mogelijke antwoorden en oplossingen.
(In plaats van die als leidinggevende zelf te geven omdat de aangebrachte antwoorden en oplossingen door de groepsleden meer geaccepteerd worden en dus eerder uitgevoerd zullen worden dan wanneer deze door de leidinggevende worden opgelegd, desondanks zal het in het begin soms nodig zijn om enkele tips te geven om de groepsleden in de juiste richting te laten denken);
- gewenst gedrag aan te moedigen;
- individueel gedrag dat een bijdrage levert aan het bereiken van de groepsdoelen, te stimuleren;
- het versterken van de aanwezige impulsen tot samenwerken.

In de bovenstaande activiteiten herkennen we er een aantal die een directe relatie met motivatie hebben. Tijdens het groepsontwikkelingsproces spelen de motivatietheorieën van Maslov en Herzberg (zie hfdst 6.4) een belangrijke rol waar de leidinggevende op in kan spelen.

De verkenningfase is **voltooid** als de leden zich gaan zien als een **onderdeel van de groep**.

5.7.2 De contactfase (*storming*)

Ondanks dat de leden zich gaan zien als onderdeel van de groep moeten zij elkaar nog beter gaan leren kennen, accepteren en waarderen. Individuele belangen spelen nog een grote rol.

Er kunnen ook weerstanden bestaan tegen het formeren van de groep. Aan de ene kant willen de groepsleden meer structuur in de groep om de gestelde taken uit te kunnen voeren, aan de andere kant bestaan er weerstanden tegen de noodzaak om zich te moeten aanpassen.

Verdere kenmerken zijn:

- er treden verdedigingsmechanismen op bij de groepsleden;
- er kan sprake zijn van een (soms sterke) competitiefeer;
- er is een gevecht gaande om het informele leiderschap;

- soms worden er onbereikbare groepsdoelen gesteld;
- er is sprake van toenadering, verwijdering en botsingen tussen de groepsleden;
- er ontstaan weerstanden tegen de taak als groepsleden merken, dat er geen afstemming is tussen de organisatiedoelen en de persoonlijke behoeften;
- de groepsleden zijn niet altijd bereid het werk uit te voeren;
- conflicten worden soms uitgevochten, soms omzichtig benaderd;
- men heeft vaak (verborgen) persoonlijke doelen.

De groepsleden proberen elkaar te beïnvloeden om te kijken wie er het meest te zeggen krijgt. Er ontstaat een vorm van rangorde in capaciteit en kwaliteit. Tijdens dit proces kunnen de mensen elkaar behoorlijk in de haren vliegen, omdat de een de ander voor wil zijn of de baas wil spelen. De 'pikorde' wordt vastgesteld. Er kunnen zelfs nieuwe groepjes (kampen) binnen de groep ontstaan.

Ook zijn er nog die zich blijven verzetten tegen de ontstane structuur en regels, waardoor er binnen de groep ruzies kunnen ontstaan. Sommige raken hierdoor de draad kwijt en trekken zich terug. Het is dan ook belangrijk dat men elkaar in de gaten houdt.

De leidinggevende kan de contactfase positief beïnvloeden door:

- duidelijk te maken dat de groep besluiten op basis van overeenstemming dient na te streven;
- uit te leggen dat voor besluitvormingsprocessen het noodzakelijk is dat iedereen zich open stelt voor de meningen van anderen en dat de eigen mening ook belangrijk is;
- de groep zo objectief mogelijk te observeren, dus zonder daar waardeoordelen aan te verbinden, om zo deze fase niet te sturen;
- niet autoritair te handelen, maar de groepsleden conflicten op een constructieve wijze onder ogen te laten zien.

Het toepassen van het groepsevaluatiegesprek is hierbij ook weer een belangrijk instrument voor de leidinggevende.

In gevallen waarbij bijvoorbeeld (ongewenst) gedrag van een individueel groepslid een negatieve uitwerking op de groep heeft kan het in bepaalde gevallen noodzakelijk zijn om dit groepslid, onder vier ogen middels een begeleidingsgesprek, aan te spreken op zijn gedrag.

Aan het einde van de contactfase is een betrekkelijke informele hiërarchie binnen de groep ontstaan.

5.7.3 **Doelintegratiefase** (*norming*)

In deze fase komt de groep enigszins tot rust. Er ontwikkelt zich een hechte relatie tussen de groepsleden, de groep wordt een eenheid.

Er is een sterk gevoel van groepsidentiteit en kameraadschap ontstaan. Gemeenschappelijke normen kunnen zich nu ontwikkelen.

Verdere kenmerken zijn:

- er zijn minder emotionele problemen, omdat eerder ontstane problemen worden opgelost of gelijmd.
- er is sprake van een daadwerkelijke samenwerking, voor het eerst staat het "samen aan de slag willen" centraal;
- de groepsleden accepteren de groep en de eigenaardigheden van de groepsleden
- uit de omgang blijkt een grote mate van vertrouwen in elkaar;
- er wordt meer naar elkaar geluisterd;
- er is sprake van een bereidheid om te gaan werken.

Als de groepsleden elkaar beter gaan leren kennen, gaan zij elkaar meer en meer accepteren en waarderen. Vriendschappen en wederzijds vertrouwen ontstaat. Men accepteert elkaars tekortkomingen, maakt gebruik van elkaars kwaliteiten en er ontstaan gemeenschappelijke normen. Men gaat samen aan het werk om de groep zo goed mogelijk te laten functioneren.

De leidinggevende kan de doelintegratiefase positief beïnvloeden door:

- actief te luisteren, om zo voor eenieder aandacht en respect te tonen;
- te reageren op gevoelens die worden uitgesproken, om zo een open sfeer te creëren;
- zich voor te bereiden dat de groep kan terugvallen naar een vorige fase;
- rekening te houden met het feit dat de taakgerichtheid kan verminderen, naarmate de onderlinge relaties belangrijker worden;
- vertrouwen weten te wekken.

De doelintegratiefase is afgerond als de groepsnormen redelijk zijn afgebakend en de groep een aantal verwachtingen rond correct groepsgedrag heeft aanvaard.

5.7.4 **De stijlfase**(*performing*)

Als de vorige fase goed is doorlopen, is er een groep ontstaan die als team kan optreden. De groep is in staat problemen te herkennen en deze zelfstandig op te lossen. De groep heeft structuur gekregen en de groepsleden zijn instaat om zelfstandig besluiten te nemen. In deze fase begeleidt de leider de groep, zodat zij zelfstandig kan functioneren.

Verdere kenmerken zijn:

- de groepsleden hebben inzicht in de groepsrelaties;
- er is sprake van een grote werkbereidheid;

- men accepteert elkaar zoals men is;
- er is een open werkklimaat waarin men naar elkaar luistert.

Ieder groepslid vindt uiteindelijk zijn eigen rol in de groep en levert zijn/haar bijdrage. Er is structuur in de groep die door allen wordt gedragen. Ieder groepslid kent zijn taken en draagt bij aan het oplossen van problemen in de groep, door het uitvoeren van de functie, maar ook door elkaar te helpen.

In de stijlfase heeft de leidinggevende een duidelijk begeleidende taak omdat de groep redelijk zelfstandig is.

De leidinggevende beïnvloedt de stijlfase positief door:

- afstand te bewaren;
- te sturen op resultaten;
- regelmatig te evalueren;
- minder te sturen en minder te instrueren.

5.7.5 **Uiteengaanfase** (*adjourning*)

In deze fase bereiden de leden van de groep zich voor op de beëindiging van de samenwerking en persoonlijke relaties. In deze fase zijn de gevoelens van de groepsleden niet altijd hetzelfde. Sommigen zullen tevreden terugkijken op wat bereikt is, terwijl anderen minder tevreden zijn omdat niet geheel aan hun verwachtingen tegemoet gekomen is. Verdere kenmerken zijn:

- sommige groepsleden beginnen in deze fase hun prestaties af te bouwen, terwijl anderen hun werk willen afronden en erg hard werken. Afbouwen kan gepaard gaan met risicomijdend gedrag.
- aan het einde nemen de groepsleden afscheid van elkaar, bedenken elkaar en maken mogelijk nog afspraken voor de toekomst.

Na de eerste drie maanden opleiding waarbij men als een meer of minder hechte groep heeft gefunctioneerd is het moment aangebroken dat iedereen naar een ander onderdeel wordt overgeplaatst om zijn opleiding te vervolgen. Voor sommigen zal het afscheid zwaar zijn omdat er toch in die paar maanden een hechte kameraadschap is ontstaan. Voor de leidinggevende is het belangrijk om voldoende aandacht te besteden aan de verschillende (individuele) vragen, gevoelens etc binnen de groep. (zie onderstaande activiteiten).

Tijdens een uitzending kan in bepaalde situaties een groep uit veelal individuele militairen van verschillende onderdelen samengesteld zijn. In de praktijk zien we dat enkele groepsleden aan het einde van de uitzending beginnen met afbouwen, anderen gaan door tot het einde. Men heeft tijdens de uitzending vaak als groep zeer sterk aan elkaar gehangen, zij hebben mogelijk bijzondere ervaringen opgedaan tijdens hun taakuitvoering.

Deze ervaringen hebben bij sommigen zelfs geleid tot traumatische ervaringen. Het is daarom dan ook van wezenlijk belang dat de leidinggevende(n) hier voldoende aandacht aan besteden door het voeren van debriefing-gesprekken en het eventueel nemen van vervolgacties richting de moedereenheid van de betreffende militair (nazorg). Tevens is het belangrijk dat de leidinggevende interesse toont voor ieder individueel groepslid, bijvoorbeeld voor zijn thuissituatie of voor wat betreft zijn toekomstige functioneren na deze uitzending. Hij kan hierdoor mogelijke individuele probleemsituaties achterhalen en daar waar mogelijk actie ondernemen om betrokkene te helpen.

De leidinggevende kan de uiteengaanfase positief beïnvloeden door:

- rekening te houden met risicomijdend en afbouwend gedrag;
- de groepsleden te voorzien van alle informatie ten aanzien van de beëindiging van de samenwerkingsverbanden;
- te kiezen voor een individuele benadering;
- de mogelijkheden voor de toekomst van de groepsleden te kennen en deze uit te dragen;
- het maken van een afwikkelprogramma, waarbij het daadwerkelijke afscheid niet te zwaar moet zijn.

Het onderscheid in fasen houdt niet in dat ze duidelijk zijn afgebakend. In welke fase de groep verkeert, wordt min of meer duidelijk aan het gedrag dat de groepsleden vertonen. In het groepsontwikkelingsproces kan ook stilstand optreden en er is zelfs terugval naar een voorgaande fase in het ontwikkelingsproces mogelijk.

In de KL zullen leden van groepen regelmatig wisselen als gevolg van het huidige personeelsbeleid (een functieduur van twee tot vijf jaar). Dit betekent automatisch dat er regelmatig een terugval is in de fasen. Als er een nieuw groepslid komt dan zullen in zekere zin de verschillende fasen worden doorlopen. Dit kan mogelijk zeer kort, afhankelijk van het aantal nieuwe groepsleden en afhankelijk van de rol die het nieuwe groepslid inneemt. Gaat het om een leidinggevende positie, dan kan het proces heftiger verlopen. Zeker als de nieuwe leidinggevende zich niet wil schikken naar de normen en gebruiken van de groep. Mede hierdoor verkeren groepen in de KL lang niet altijd in de stijlfase, waarin de prestaties worden geleverd en staan de onderlinge verhoudingen relatief toch centraal.

5.8 Valkuilen bij het begeleiden van groepen.

U heeft gezien dat u op een heleboel manieren het proces kunt aansturen en zondig bijsturen. Het begeleiden van een groepsontwikkelingsproces kent echter ook een aantal valkuilen.

Hier volgen de belangrijkste:

- **Te individugericht werken in de groep.**
Het is uw taak de interactie binnen de groep te bewaken en te stimuleren. Als u te veel naar individuele problemen van groepsleden kijkt en zelf deze problemen probeert op te lossen, ontnemt u de groepsleden een gelegenheid om naar elkaar toe te groeien. Kies uw momenten van interventie dus zorgvuldig.
- **De verantwoordelijkheid te veel naar uzelf trekken in plaats van te delen met de groep.**
Dit punt sluit aan bij het vorige. De groepsleden moeten gaan beseffen dat zij voor elkaar het middel zijn om als groep verder te komen. Als u nalaat de groep op haar (mede)verantwoordelijkheid aan te spreken, zal de groep zich afhankelijk van u opstellen.
- **Test resultaat-, oplossings- en/of prestatiegericht zijn.**
Door de resultaten van de groep centraal te stellen, kunt u gemakkelijk voorbij gaan aan het proces. Van feedback op dit proces wordt veel meer geleerd dan enkel feedback op het resultaat. Te prestatiegericht zijn kan ook leiden tot ongezonde rivaliteit tussen de groepsleden onderling. Een goede begeleiding van de groep vereist dan ook van u een juiste mix tussen product en procesgericht zijn.
- **Overslaan van stappen in de groepsontwikkeling.**
Veel begeleiders willen zo snel mogelijk een goede groep vormen. Vaak heeft men nog een beeld van de vorige klas of lichter en wordt vergeten hoeveel energie en begeleiding daar in is gestoken. Ook de nieuwe groep echter heeft tijd nodig om “volwassen” te worden. Een goede begeleiding beïnvloedt het proces positief en voorkomt een later terugvallen in een eerdere fase van het groepsontwikkelingsproces.
- **Te laat beginnen aan de fase van uiteengaan.**
Leergroepen waar u als instructeur mee werkt hebben meestal het kenmerk dat ze na de opleiding worden ontbonden. Ook die laatste fase, het uiteengaan, verdient aandacht, zodat uw leerlingen straks met plezier aan de groep terugdenken. De onderlinge contacten die op deze manier tijdens de opleiding zijn opgebouwd, worden vaak door uw leerlingen in stand gehouden en zijn waardevol gebleken bij hun verdere loopbaan.

- **Niet onderkennen of niet goed omgaan met de eigen gevoelens als begeleider.**
Een belangrijk instrument dat u als begeleider ter beschikking heeft, is uw eigen persoon, inclusief uw gevoelens. De groep reageert er positief op als u uw “menselijke” kant regelmatig laat zien. Hierin schuilt echter ook een gevaar: voorkeuren of irritaties voor individuele groepsleden maken het moeilijk om objectief het groepsproces te begeleiden.

- **Stimuleren van openheid in de groep, maar daarbij zelf buiten schot blijven.**
Als u openheid en eerlijkheid van de groep verwacht, zult u dit zelf ook moeten zijn. Doet u dit niet dan ondergraaft u uw boodschap en verliest u het vertrouwen van de groep.

Hoofdstuk 6

MOTIVATIE

6.1 Inleiding

Het klinkt zo aannemelijk dat als mensen meer gemotiveerd zijn, ze betere prestaties leveren, ze meer tevreden zijn en ze minder verzuimen door ziekte. Motivatie geeft het gedrag van mensen een bepaalde impuls en richting. Om die reden wordt het motiveren van medewerkers als een belangrijke taak voor leidinggevenden gezien. Het is ook een logische invulling van '*het bewust beïnvloeden van het gedrag van anderen*' dat een belangrijk aspect vormt in de definitie van leidinggeven (zie hoofdstuk 2).

Altijd zullen er situaties zijn waarbij de vragen gesteld kunnen worden: 'Waarom doet iemand iets?' of 'waarom doet iemand iets niet?'. Tegenwoordig wordt het begrip 'motivatie' vaak genoemd als antwoord op deze "waarom-vragen".

De moeilijkheid bij het begrip 'motivatie' is dat je het niet direct kunt waarnemen of meten. Daar tegenover staat dat je wel het **gedrag**, dat voorkomt uit motivatie, kunt waarnemen en daar een waarde aan kunt verbinden (= meten).

Hieronder volgen een aantal voorbeelden van zowel **waarneembaar gedrag** van gemotiveerde medewerkers als dat van medewerkers die kampen met een motivatieprobleem.

Een gemotiveerde medewerker

- straalt energie en tegelijk ontspanning uit
 - komt met ideeën en draagt creatieve oplossingen aan
 - zoekt zelf naar andere dan de gebruikelijke middelen om zijn taak uit te voeren
 - gaat met open vizier in discussie
 - werkt doelgericht en geconcentreerd
 - is minder snel ziek
 - presteert meer dan gemiddeld en doet dat op tijd
 - inspireert collega's en heeft aandacht voor hen.
- Dit kan ook negatieve reacties oproepen bij minder gemotiveerde collega's, omdat een gemotiveerde medewerker vaak als voorbeeld wordt gebruikt waardoor men zich tegen deze persoon afzet.

Een medewerker met motivatieproblemen

- straalt lusteloosheid uit of maakt juist een gespannen indruk
- gaat veel in discussie en vaak op een negatieve manier
- twijfelt openlijk aan de zin van zijn werk en dat van collega's
- uit veel kritiek zonder met alternatieven te komen
- klaagt over de onmogelijkheid van zijn taak
- is veel afgeleid

- praat negatief kritisch en probeert zo zijn instelling 'goed' te praten
- krijgt weinig 'af' en begint vaak opnieuw
- maakt soms met opzet fouten
- is veelal geestelijk en in persoon afwezig.

Een medewerker met motivatieproblemen hoeft niet perse een 'luie werker' te zijn!

Het is erg belangrijk dat je als leidinggevende serieus, belangstellend en **niet** veroordelend met deze signalen omgaat. Natuurlijk mag je feedback geven op ongemotiveerd gedrag. Maar dat zal altijd een begin moeten zijn van een (begeleidings)gesprek waarin je op zoek gaat naar de wortel van de problemen met motivatie.

In de loop der tijd zijn vele motivatietheorieën ontwikkeld die alle een bepaald aspect van menselijk gedrag verklaren.

In dit hoofdstuk gaan we in op een aantal motivatietheorieën die voor een belangrijk deel zijn gebaseerd op het vervullen van verschillende soorten van behoeften. Deze theorieën zijn al oud, maar vormen de basis voor de nieuwere motivatietheorieën. Bovendien worden ze veelvuldig gebruikt in de KL-opleidingen en dus ook toegepast in de dagelijkse praktijk. Ook het bedrijfsleven maakt gebruik van deze theorieën.

6.2 Het motivatieproces

Waarom begint iemand op een bepaald moment wel of niet te werken (doelgericht gedrag)? Waarom spant men zich wel of niet hard in? Het gedrag van de mensen in de bovengestelde vragen, wordt vaak verklaard in termen van verschil in motivatie. We verduidelijken dit met een voorbeeld.

Als iemand zich op een dag niet zo lekker voelt, moet hij een beslissing nemen of hij wel of niet gaat werken. Is hij goed gemotiveerd dan zal hij minder snel geneigd zijn zich ziek te melden en dus toch naar het werk komen.

Ook zal een gemotiveerd iemand het werk minder snel voor kortere of langere tijd onderbreken om iets anders te gaan doen. Bovendien is het bijkomende voordeel dat gemotiveerde mensen doorgaans graag goed presteren in de werkzaamheden waarvoor zij gemotiveerd zijn. We kunnen ervan uitgaan dat mensen een aangeboren behoefte hebben om te werken, ook al noemen we hun activiteiten niet altijd werken. In ieder geval willen mensen altijd iets om handen hebben. We kunnen ons daarom de vraag stellen:

“Waarom wil iemand dan (hard) werken?”

Het antwoord op deze vraag is niet eenvoudig te geven. We moeten daarvoor kijken naar wat de persoon kan bereiken, wat zijn behoeften zijn, welke doelen hij wil bereiken en welke invloed de omgeving op deze persoon heeft. Het gedrag van iemand wordt vaak niet door één maar juist een combinatie van de bovenstaande factoren bepaald.

De factoren staan bovendien niet op zichzelf maar beïnvloeden elkaar veelal onderling ook.

We geven het volgende voorbeeld:

Iemand heeft behoefte aan een afwisselende functie (*behoefte*). Zijn doel is een functie bij het Korps Commando Troepen (KCT) (*doel*). Hij heeft echter ooit een knieblessure opgelopen (*bereik van de persoon*) en voor een functie bij het KCT mag men lichamelijk niets mankeren. Op dat moment zijn er bovendien geen vacatures (*omgeving*) bij het KCT.

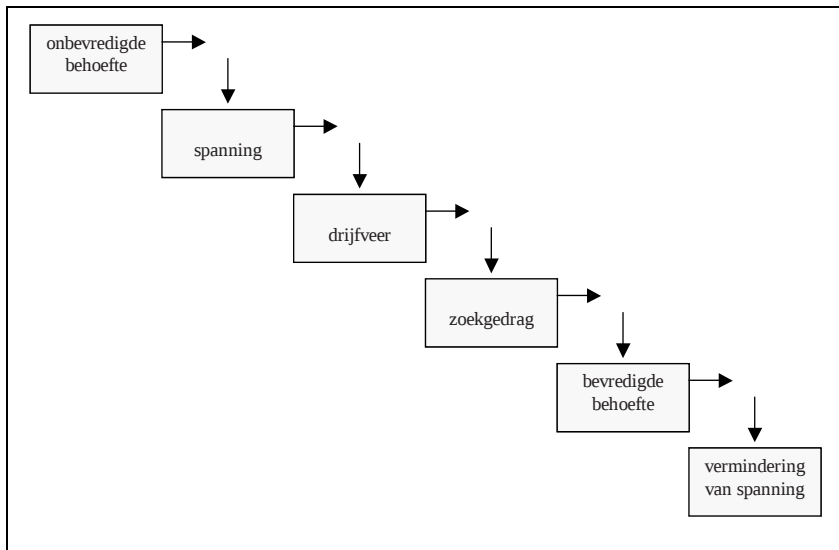
Het doel en de behoefte zullen een positieve invloed hebben op de motivatie van de persoon. Het bereik en de omgeving zullen daarop echter een negatieve invloed hebben. Hoe deze twee invloeden uiteindelijk inwerken op de motivatie als geheel, is voor iedereen verschillend. Wel staat vast dat als iemand iets belangrijk vindt, dit grote invloed heeft op zijn motivatie.

6.2.1 **Wat is motivatie nu eigenlijk?**

Er zijn verschillende definities over motivatie te vinden.

We kunnen motivatie omschrijven als de wil om iets te doen. De wil om iets te doen wordt beïnvloed door de mate waarin het gedrag een bestaande behoefte van een persoon zal bevredigen. Een behoefte is een gebrek aan iets, bijvoorbeeld een gebrek aan geld. Indien een behoefte onbevredigd is, leidt dit tot spanning. Deze spanning zet op haar beurt aan tot activiteit (drijfveer). Die activiteit is gericht op het realiseren van bepaalde doelen.

Als deze doelen gerealiseerd worden, is de behoefte bevredigd en neemt de spanning af. Schematisch ziet dit er als volgt uit:



Het kenmerk van de eerste motivatietheorieën (genoemd in 6.4.1 en 6.4.2) is dat zij werken vanuit een *push*-principe. Een behoefte beweegt iemand tot een activiteit. Deze drijfveer 'duwt' die persoon vervolgens in de richting van een probleemoplossende activiteit.

Bij de latere theorieën (6.4.3) gaat men meer uit van het *pull*-principe. Hierbij spelen verwachtingen en doelen een belangrijke rol en vormen deze zaken de basis voor de motivatie van mensen. Die doelen en verwachtingen hebben zo'n aantrekkingskracht op iemand, dat hij in beweging wil komen om er invulling aan te geven.

We kunnen dus stellen dat gemotiveerde mensen gespannen zijn. Om deze spanning te verminderen gaan zij activiteiten verrichten. Hoe groter de spanning, hoe meer activiteit er nodig is om deze te verminderen. Als we dus een werknemer hard zien werken, kunnen we concluderen dat hij gedreven wordt door de wens een bepaald voor hem belangrijk doel te bereiken.

6.3 Intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie

Het is meer dan waarschijnlijk dat mensen werken omdat zij geld willen verdienen. Toch blijken veel werknemers (en werkgevers) ook in een belangrijke mate gemotiveerd te zijn door het werk op zichzelf. Op een competente en efficiënte manier presteren op een plaats waar men gewaardeerd wordt om het werk dat men aflevert, geeft een innerlijke tevredenheid. Veel mensen houden van hun werk, doen hun werk graag, onafhankelijk wat zij ermee 'verdienen'.

Dus ondanks dat mensen werken voor de financiële beloning die zij in ruil voor het werk ontvangen (extrinsieke motivatie), mogen we het belang van het werk (intrinsieke motivatie) niet onderschatten. Mensen die in hun werk competent en efficiënt kunnen optreden, bovendien de oorzaken van hun gedrag en prestaties in grote mate aan zichzelf kunnen toeschrijven, zullen ook in sterke mate innerlijke gemotiveerd zijn voor en door hun werk. Zij kunnen 'zich waarmaken' in hun werk. Het werk is niet alleen een middel om extrinsieke doelen te bereiken (geld, waardering) maar ook een belangrijk doel op zich.

Organisaties proberen het werk zo te organiseren en uit te bouwen dat het werk op zich ook aantrekkelijk wordt. Hierdoor zal een werknemer eerder vanuit zijn intrinsieke motivatie de drijfveer vinden om een zo goed mogelijke prestatie neer te zetten, hetgeen de kwaliteit van het product ten goede komt.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat werknemers eerder intrinsiek gemotiveerd zijn wanneer:

- **zij zich persoonlijk verantwoordelijk voelen voor het resultaat**
Een werknemer zal zich persoonlijk verantwoordelijk voelen voor zijn werk als hij voldoende vrijheid heeft en onafhankelijk is bij het organiseren en uitvoeren van de taken. In de Beleidsvisie Leidinggeven (zie hoofdstuk 2) wordt dan ook aangegeven dat zelfstandig handelen van essentieel belang is voor een effectieve taakuitvoering.

De binnen de KL gehanteerde Opdrachtgerichte Commandovoering sluit hierbij uitstekend aan. Het uitgangspunt voor vrijheid van handelen is namelijk gelegen in de aanname dat besluiten over de uitvoering van opdrachten het beste kunnen worden genomen op het niveau waar het beste inzicht in de feitelijke situatie bestaat. Dit is in veel gevallen het niveau van de uitvoerende commandant.

- **zij hun werk als zinvol ervaren, wanneer zij merken dat hun bijdrage belangrijk is**
Een werknemer zal het werk als zinvol ervaren wanneer hij verschillende vaardigheden moet gebruiken, dus als zijn werk gevarieerd is. Daarnaast moet het totaal van werkzaamheden herkenbaar zijn door een zichtbaar eindresultaat. Bovendien moet het werk zelf zinvol (betekenisvol) zijn, doordat het resultaat ervan invloed heeft op het werk van andere mensen binnen en buiten de organisatie.
- **zij de resultaten van hun inspanningen kennen**
Het is belangrijk dat werknemers weten of zij goed presteren, of juist niet. Zij kunnen deze informatie krijgen zowel uit het werk zelf, als van het resultaat, omdat beide een directe feedback geven.

Verder kunnen zij op korte termijn feedback krijgen van hun leidinggevende (een compliment of juist een correctie) en op de langere termijn in de vorm van een functionerings- en/of beoordelingsgesprek, een beloning, gratificatie enz.

6.4 Motivatietheorieën

De (eerste) motivatietheorieën, die van Maslov en die van Herzberg, zijn ontstaan aan het einde van de jaren vijftig en het begin van de jaren zestig van de vorige eeuw. Men ontdekte al snel dat als mensen een behoefte hadden, zij zich gingen inspannen om te proberen in die behoefte te voorzien. In dit opzicht is een behoefte op te vatten als een drijfveer (motivator) om iets te gaan doen.

Niet alle behoeften zijn gelijk en niet voor iedereen werken gelijke behoeften motiverend. Ondanks dat deze theorieën enigszins gedateerd zijn, worden ze veelvuldig in opleidingen als kennis aangeboden en dus indirect in de dagelijkse praktijk toegepast.

Een modernere theorie is de 'doelstellingentheorie' ook wel *goal setting* genoemd.

In onderstaande subparagrafen worden deze theorieën nader toegelicht.

6.4.1 De behoeftetheorie van Maslov.

Misschien is deze theorie wel de meest bekende motivatietheorie. Ze gaat uit van een hiërarchie van basisbehoeften. Er zijn vijf behoeften te onderscheiden:

Lagere of primaire behoeften

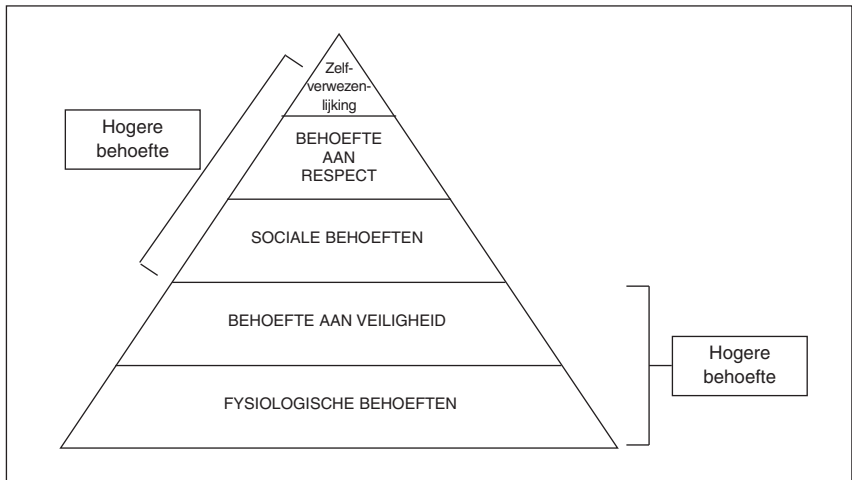
- **de fysiologische:** honger, dorst, onderdak, seks en andere lichamelijke behoeften;
- die van **veiligheid:** bescherming in fysiek en emotioneel opzicht;

Hogere of secundaire behoeften

- **de sociale:** liefde, het gevoel ergens bij te horen, geaccepteerd te zijn, vriendschap;
- die van **respect:** interne factoren zoals zelfrespect, zelfstandigheid, het gevoel iets bereikt te hebben zoals status, waardering, aandacht;
- die van **zelfverwerkelijking:** de drang om alle capaciteiten volledig te benutten en te bereiken wat mogelijk is, persoonlijke groei, zelfvervulling.

Maslow beweert dat als in de ene behoefte voldoende (substantieel) voorzien is, de volgende behoefte naar voren komt, die men vervolgens wil gaan vervullen. Een behoefte die (redelijk) bevredigd is, werkt niet meer (zo goed) als motivator. Er moet een nieuwe behoefte gevonden worden.

Ben u er hierbij wel van bewust dat niet iedereen de behoefte of capaciteit heeft om de allerhoogste behoefte te bereiken.



Een voorbeeld:

Een groepscommandant gaat met zijn groep een Observation Post (OP) bemannen.

De groep wil zo spoedig mogelijk een dak boven het hoofd en tijdens het werk is het prettig als er af en toe gegeten en gedronken kan worden (fysiologisch).

De rondombeveiliging (fysieke veiligheid) is goed geregeld en de opdracht is duidelijk (emotionele veiligheid).

Binnen de groep heerst een goede sfeer en er heerst een goede teamgeest (sociaal). De groepsleden hebben respect voor elkaar en krijgen de ruimte voor zelfstandigheid van handelen, zodat iedereen het gevoel krijgt iets bereikt te hebben(respect). Bij de uitvoering van de taak streven de groepsleden er naar om goede professionele beroepsmilitair te zijn in vakkennis, discipline, uitstraling kameraadschap en incasseringsvermogen. (Kennis, vaardigheden en attitude zijn in competenties verweven. Zie hiervoor ook de mentale component.

Het uitgangspunt van Maslow is dat wanneer bijvoorbeeld de veiligheid niet gegarandeerd is, de groepsleden minder behoefte zullen hebben om bijvoorbeeld hun vakkennis te ontwikkelen.

- 6.4.2 **De “Motivatie-hygiëne”- theorie van Herzberg (arbeidsmotivatie).** Herzberg gaat bij zijn onderzoek uit van de stelling dat iemands relatie tot het werk bepalend is voor succes of mislukking. Hij stelt de vraag “Wat verwachten mensen van hun werk?”.

Uit het onderzoek blijkt dat tevreden mensen hele andere antwoorden geven dan ontevreden mensen.

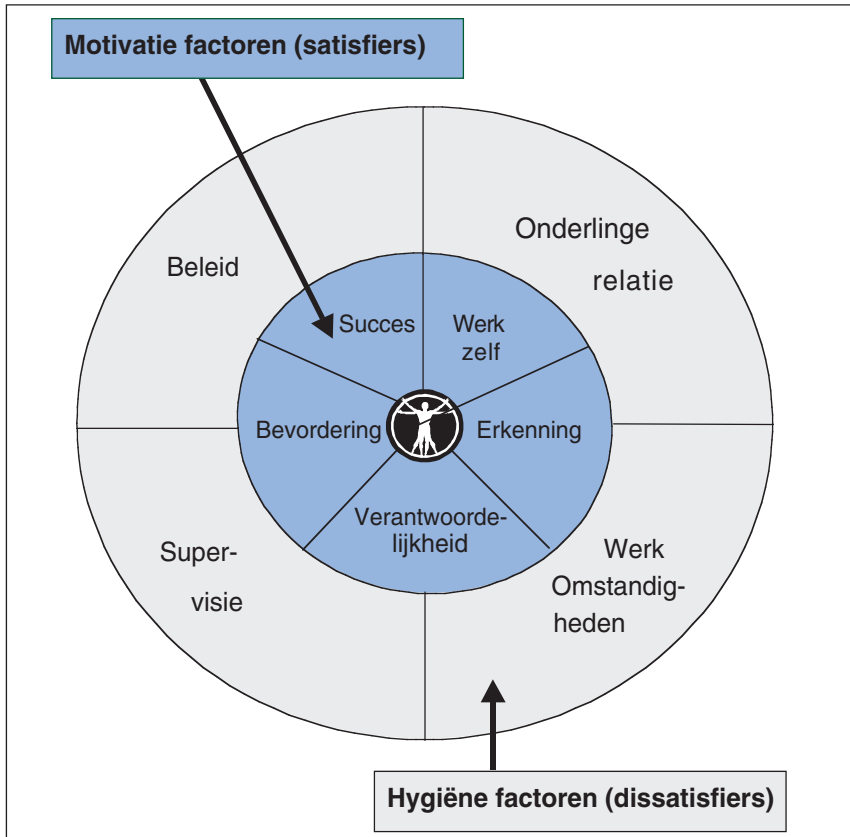
Intrinsieke factoren zoals succes in het werk, het werk zelf, verantwoordelijkheid, ontwikkeling en bevordering, hangen duidelijk samen met tevredenheid (oorzaak ligt in het werk zelf). Wil men ontevredenheid op dit vlak wegnemen en een hogere motivatie bewerkstelligen, dan is het noodzakelijk om aan deze *motivatiefactoren* aandacht te schenken. Bij ontevredenheid worden zaken toegewezen aan extrinsieke factoren zoals het beleid van het bedrijf, de supervisie, de onderlinge relaties en de werkomstandigheden (oorzaak ligt in de omgeving, de *hygiëne*). Verbeteringen in deze *hygiënefactoren* leiden in geval van ontevredenheid slechts tot rust, ze kalmeren de gemoederen, maar geven geen aanleiding tot een verhoging van de motivatie.

Enkele voorbeelden:

1. Als groepsleden ontevreden zijn over de leiding van de groep, dan zullen zij niet tevreden zijn als de leiding verbetert. Ze zullen zich eerder tevreden gaan voelen als ze zich door hun groepscommandant gewaardeerd voelen voor hun werk.
2. Groepsleden zullen zich tevreden voelen als ze een uitdagende opdracht krijgen om bijvoorbeeld een oplossing te vinden voor een situatie, waarbij ze een grote eigen inbreng hebben.
3. Als mensen door de KL worden uitgezonden naar een vreemd land, verwacht men dat er zorg is voor het thuisfront. Als die zorg slecht is, zal dat leiden tot ontevredenheid. Maar een goede thuisfrontzorg leidt nog niet tot tevreden mensen in de organisatie.

In onderstaande cirkel is de theorie van Herzberg schematisch weergegeven.

In onderstaande cirkel is de theorie van Herzberg schematisch weergegeven.



Toelichting:

Herzberg stelt dat de motivatiefactoren voor 81% bijdragen aan tevredenheid, de rest komt voor rekening van de hygiënefactoren. Ontevredenheid is voor 69% debet aan de hygiënefactoren, slechts 31% van de factoren kunnen als motivatiefactor bestempeld worden. In de cirkel is de invloed van de motivatiefactoren op de mens weergegeven door deze zo dicht mogelijk bij de mens te zetten. Deze factoren spreken veel meer aan dan de hygiëne factoren omdat zij bijdragen aan de intrinsieke motivatie van de mens.

Verder is er een relatie te leggen met de theorie van Maslow.

De "hogere behoeften" in de piramide van Maslow zijn bij Herzberg terug te vinden in de **motivatiefactoren**:

Succes, erkenning, verantwoordelijkheid, bevordering en het werk zelf.

De “lagere behoeften” in de piramide van Maslow zijn bij Herberg onder te brengen bij de **hygiënefactoren** omdat deze behoeften, zodra deze zijn ingevuld, niet meer als motivatoren werken.

6.4.3 De doelstellingentheorie.

Volgens de doelstellingentheorie, ook wel *goal setting* genoemd, zijn mensen gemotiveerd als zij gedrag laten zien dat hen in de richting van duidelijke doelen brengt.

Van belang hierbij is dat zij de gestelde doelen accepteren en belangrijk vinden, maar ook dat zij deze doelen redelijkerwijs kunnen bereiken.

Een doelstelling moet daarom aan een aantal voorwaarden voldoen:

- het doel moet uitdagend en haalbaar zijn.
Hoe uitdagender het gestelde doel, hoe hoger de motivatie en hoe beter de prestatie.
Uitgangspunt hierbij is wel dat de mensen die de prestatie moeten leveren, ook de vaardigheden bezitten die daarvoor nodig zijn. Als een doel door de uitvoerders als onhaalbaar wordt gezien werkt dit juist demotiverend.
- het doel moet concreet en specifiek zijn
Het moet gepaard gaan met een concrete norm die gehaald moet worden. Specifieke geformuleerde doelstellingen (bijvoorbeeld: ‘Om 08.00 uur dient de vuurpositie gereed te zijn.’) leiden tot betere prestaties dan vaag geformuleerde doelstellingen (bijvoorbeeld) ‘Wees op tijd gereed’.)
- het doel moet aanvaard zijn
Degenen die de taak moeten uitvoeren moeten de doelstelling accepteren. Dit kan bereikt worden door hen zelf de doelstellingen te laten formuleren of door hen te betrekken bij het opstellen van de doelen. (Een voorbeeld waarbij dit op individuele basis prima kan worden toegepast is het functioneringsgesprek.)
Bij het formuleren van doelstellingen (lees hiervoor ook opdrachten) aan de hand van bovengenoemde voorwaarden wordt vaak gebruik gemaakt van de afkorting SMARTO.
Dit staat voor **S**pecifiek, **M**eermeetbaar (vaak ook motiverend), **A**anvaardbaar (maar ook Ambitieuw of Aannemelijk). **R**ealistisch (ook relevant), **T**ijdgebonden en **O**rganisatiegericht
- er moet regelmatig feedback gegeven te worden.
De prestatie zal verhogen als er regelmatig informatie gegeven wordt, waaruit een medewerker kan opmaken of hij dichterbij het gestelde doel komt.

In de militaire doctrine heeft het CLAS gekozen voor Opdracht Gerichte Commandovoering (OGC). OGC staat in grote lijnen voor een gedecentraliseerde vorm van commandovoering waarin door de hogere commandant doelen en randvoorwaarden aangegeven worden waarbinnen de ondergeschikte commandant zelfstandig streeft naar uitwerking van die doelen.

Daarbij is het belangrijk dat de hogere commandant zijn ondergeschikte commandant zo vrij als mogelijk laat. Het betekent echter wel dat aan een aantal voorwaarden voldaan moet zijn.

Het beginsel OGC is afgeleid van de *goalsetting theorie*.

Ook de groepscommandant kan zijn groepsleden motiveren door hen uitdagende opdrachten te geven om de groepsdoelstellingen te bereiken. Bedenk hierbij dan ook steeds dat deze opdrachten voldoen aan bovenstaande voorwaarden.

Een verdere verdieping van deze doelstellingentheorie is opgenomen in deel 2 van het handboek onderofficier KL.

6.4.4 **Motivatietips voor leidinggevers.**

Een aantal tips die u kunt toepassen bij het stimuleren en motiveren van uw medewerkers.

- geef resultaatgerichte opdrachten. Laat uw medewerkers (binnen bepaalde randvoorwaarden) zoveel mogelijk vrij in de wijze van uitvoeren (Zelfstandig Handelen). Met andere woorden maak opdrachten SMARTO.
- leg uit wat de betekenis en het belang van de opdracht of taak is.
- geef zo snel mogelijk feedback (zowel positief als negatief). Hierdoor weten uw medewerkers waar ze aan toe zijn en dat geeft hun een stuk zekerheid.
- waardeer de bijdragen, diensten van uw ondergeschikten. Geef hun het gevoel dat ze belangrijk werk verrichten.
- deleger zoveel mogelijk. Door het geven van een stuk verantwoordelijkheid, voelen uw medewerkers het vertrouwen dat u in hen stelt en daardoor een blij van erkenning. Een voorwaarde voor het creëren van wederzijds vertrouwen.
- probeer de interesse van uw medewerkers in de werkzaamheden te verhogen, door bijvoorbeeld de taken onderling te laten rouleren, de taken te verruimen.
- toon belangstelling voor uw medewerkers. Maak hen duidelijk dat u zich niet alleen interesseert voor de uitkomsten van het werk, maar ook hoe het werk ervaren wordt. (Wederzijds respect)
- benader uw medewerkers als individuen. Niet alle mensen zijn gelijk; de een presteert bijvoorbeeld beter dan de ander (hanteer dus individuele normen).
- probeer opdrachten in de 'doe dit' of doe dat' vorm zoveel mogelijk te vermijden. Wilt u uw medewerkers stimuleren, dan leent de vragende vorm zich hiervoor vaak beter ("Wilt u even dit of dat doen?")
- geef zelf het goede voorbeeld door onder andere gemotiveerd gedrag te vertonen en consequent afspraken na te komen.

- verschaf medewerkers tijdig, relevante informatie.
- zorg voor een goed werkklimaat, door bijvoorbeeld een goede onderlinge verstandhouding tussen medewerkers te bewerkstelligen.

Hoofdstuk 7

Stress en gevechtstress

7.1 Volgt

HOOFDSTUK 8

MILITAIRE ETHIEK

8.1 Inleiding

Op het gebied van (militaire) ethiek zijn een aantal documenten voorhanden waarin beschreven staat wat ethiek betekent en hoe wij als (landmacht) militair met ethiek moeten omgaan.

Zo vindt u in het handboek militair een compleet hoofdstuk dat handelt over militaire ethiek en de gedragscode KL.

In het handboek leidinggeven is een hoofdstuk "ethiek voor militairen" opgenomen. Hierin wordt uitgelegd wat ethiek, bedrijfsethiek en beroepsethiek inhouden.

Verder is er naast het 'Basisboek Militaire Ethiek' een Praktijkboek Militaire Ethiek dat handelt over ethische vraagstukken, morele vorming en dilemmatraining. Een bijzonder kenmerk van dit boek is dat er een aantal nationale en buitenlandse operationele, aan de praktijk ontleende, voorbeelden zijn opgenomen.

In dit hoofdstuk vindt u een samenvatting van de belangrijkste onderwerpen op het gebied van ethiek ter ondersteuning van uw dagelijks leidinggeven als groepscommandant.

(Degenen die hun kennis verder willen verdiepen kunnen eerdergenoemde boekwerken binnen de eigen eenheid terugvinden, ze zijn immers tot op compagnies en/of eskadronsniveau verspreid.)

8.2 Ethiek

Ethiek is het systematisch nadenken over moraal, meer eenvoudig gezegd "over wat goed en kwaad is". Moraal kan omschreven worden als het geheel van normen en waarden bij een bepaalde groep mensen in een bepaalde tijd. De meeste mensen handelen vanuit een bepaalde moraal. Maar wat zijn nu precies normen en waarden?

Een waarde kan gezien worden als een ideaal, als iets waar je naar streeft om te bereiken, iets dat je probeert te realiseren maar ook uitgangspunt is van consequent handelen. Waarden zijn dingen of zaken waarvan wij vinden dat ze belangrijk zijn. Vandaar ook de bewering dat iets waardevol is of waarde heeft. Dat wordt bijvoorbeeld gezegd over vrede en veiligheid. Dit zijn twee waarden die een belangrijke rechtvaardiging vormen voor het inzetten van militairen.

De KL heeft ook in haar Mission Statement een aantal waarden aangegeven, die belangrijk zijn voor de richting van haar beleid en haar taakuitvoering.

Vanuit die waarden kunnen we gedragsregels en normen afleiden die gelden voor alle leden van de organisatie.

Een norm is een regel, een richtsnoer voor het handelen.

Een maatschappelijk maar ook militair voorbeeld van waarde is bijvoorbeeld **“respect voor andere mensen”**.

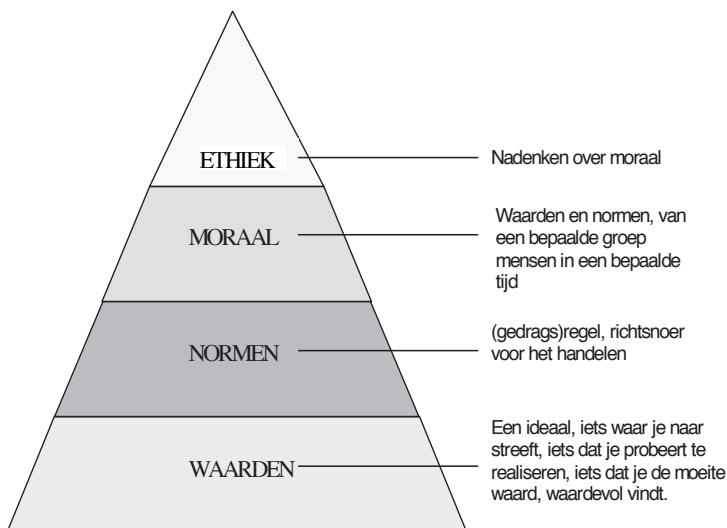
De normen die daar onderling aan kunnen worden gekoppeld zijn:

- "beleefdheid"
hetgeen kan blijken uit:
iemand te laten uitspreken; je zitplaats afstaan aan ouderen; ondanks je eigen haast toch op je beurt wachten; je taalgebruik aan te passen aan je omgeving.
- "niet bij voorbaat een oordeel te vellen over gedrag van de ander"
hetgeen kan blijken uit:
eerst op te vragen met welke intentie het gedrag vertoond wordt; belangstelling te tonen in de motieven van de ander
- "je kwetsbaar op te durven stellen" hetgeen kan blijken uit:
eigen gedrag ter discussie te stellen;
feedback te vragen op je handelswijze;
eerlijk toe te geven dat je iets niet weet.

Met dit voorbeeld wordt duidelijk gemaakt dat een norm zonder onderliggende waarde leeg is en dus weinig zin heeft.

Als namelijk onder de geuite beleefdheid niet het respect voor de persoon in kwestie aanwezig is, is de beleefdheid niet meer dan een schijnvertoning en heeft dan hooguit betekenis voor het uiterlijk vertoon. Wederzijds respect samen met wederzijds vertrouwen en zelfstandig handelen vormen niet voor niets de drie pijlers van leidinggeven (zie hoofdstuk 2, Beleidsvisie Leidinggeven artikelen 18 en 23).

De hierboven gegeven 'definitie' van ethiek kan schematisch worden weergegeven met een piramide, die bestaat uit verschillende lagen die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.



De bovenste laag wordt gevormd door de ethiek, het nadenken over moraal. De onderste laag wordt gevormd door de waarden. Het beeld van de piramide maakt duidelijk dat ethiek een solide basis dient te hebben. Dit betekent dat het nadenken over moraal verankerd dient te zijn in waarden die ook daadwerkelijk in praktijk gebracht worden. Als er geen verbinding tussen de top en het fundament van de piramide is, is het nadenken over moraal vrijblijvend en heeft weinig of geen effect. Het is immers niet verbonden met de concrete praktijk. Het is belangrijk dat dit wel het geval is. Ethiek en ook het ontwikkelen van beleid op het terrein van de ethiek heeft alleen zin als het een directe relatie heeft met de praktijk. Dit betekent dat het beleid op het terrein van de ethiek ook getoond wordt in de houding en de handelingen van mensen die zich in de concrete praktijk bevinden.

8.3 Bedrijfsethiek en beroepsethiek

De lessen die in de initiële opleiding over ethiek worden gegeven zijn doorgaans betiteld als 'bedrijfsethiek'. De titel boven deze paragraaf noemt daarnaast ook 'beroepsethiek'. De vlag die de lading van dit hoofdstuk uit het boek dekt, wordt als 'militaire ethiek' wordt bestempeld. Als je dan ook nog in de kranten leest over medische en juridische ethiek, dan kun je je wellicht afvragen waar zit nu uiteindelijk het verschil in al deze termen. Deze paragraaf hoopt daar voor bedrijfsethiek en beroepsethiek duidelijkheid in te brengen.

Iedereen brengt bij binnenkomst in de KL, uit zijn persoonlijke omgeving een pakket van waarden en normen met zich mee.

Dit pakket heeft vorm gekregen tijdens je opvoeding; je ouders, broers en zussen, opa en oma, maar ook de leraar op school en de trainer van de voetbalclub en je beste vrienden en vriendinnen hebben allen een invloed gehad op hoe jij in het leven staat. Jouw persoonlijke waarden en normen en de wijze waarop je daarmee omgaat, vormen dus je persoonlijke ethiek. Het is niet de bedoeling dat je deze persoonsethiek aan de kant schuift en voortaan alleen maar de waarden en normen van de militaire wereld als uitgangspunt neemt. De combinatie van alle waarden en normen die je in de loop der tijd krijgt aangereikt, is de basis voor alle gedrag dat je gaat vertonen. Je komt zelf regelmatig voor keuzes te staan waarin het moeilijk is om een persoonlijke waarde tegenover een militaire waarde te stellen en een afweging te maken welke voor jou de belangrijkste is. Die beslissing moet je zelf nemen, de steun daarin kun je bij je collega's en directe commandant opvragen.

In de lessen bedrijfsethiek (ook wel organisatie-ethiek genoemd) wordt het standpunt van de KL uitgedragen over hoe we binnen ons 'bedrijf' (organisatie) met elkaar omgaan. De organisatie heeft waarden bepaald over bijvoorbeeld de omgang met minderheden. De minderheden in de KL krijgen extra aandacht om te voorkomen dat discriminatie plaatsvindt op grond van verkeerde voorstelling van zaken. Lid van een minderheid kunnen vrouwen in de KL zijn, maar ook militairen van een andere etnische afkomst dan de Nederlandse en de collega's met een andere seksuele geaardheid of met een religieuze achtergrond. De normen die door de organisatie worden aangegeven, handelen over gewenst en ongewenst gedrag. Dagelijks moeten we gezamenlijk de opdrachten uitvoeren. Als dat niet in gebeurt in een werk- en leefklimaat waarin iedereen zich thuis voelt, dan vraagt dat om problemen. Het maakt daarbij niet uit of we in vredes-, crises- of oorlogsomstandigheden verkeren. Het is natuurlijk belangrijk dat de persoonlijke ethiek van de militair niet telkens in conflict komt met de waarden en normen uit de bedrijfsethiek. Dan zou er namelijk sprake kunnen zijn van een militair als 'vreemde eend in de bijt'. Er wordt namelijk van je verwacht dat je met de inhoud van de bedrijfsethiek instemt en dat je in houding en gedrag een ambassadeur van de KL bent. In de paragraaf over de gedragscode wordt er verder op ingegaan. (Maar zie ook hoofdstuk 3 HAMIL.)

De militaire beroepsethiek is het nadenken en met elkaar communiceren over de waarden en normen die aan het beroep van de militair (on-geacht rang of stand) gekoppeld kunnen worden. Beroepsethiek kan dus niet van bovenaf opgelegd worden, die moeten we als militairen onderling met elkaar vaststellen. De organisatie, de KL dus, steekt bij de vaststelling van de beroepsethiek een helpende hand toe door richting te geven middels de bedrijfsethiek en de gedragscode (die overigens niet vrijblijvend is). Er bestaat natuurlijk wel een beroepsethiek, maar die heeft totnogtoe geen gestructureerde basis gekregen. Er zijn nog geen bijeenkomsten georganiseerd om een gemeenschappelijke beroepsethiek vast te stellen.

Er zijn ook geen documenten waarin de basis van beroepsethiek is neergelegd. Beroepsethiek wordt dan ook niet als zodanig aan de 'man gebracht'. Dat neemt niet weg dat de doorsnee militair een gezonde kijk moet hebben op de uitoefening van zijn of haar beroep en daarbij de 'goed-of-kwaad'-aspecten in ogenschouw neemt.

In elke situatie zal elke militair een combinatie van uitvloeiselen van zijn persoonlijke, de beroeps- en de bedrijfsethiek moeten hanteren om zijn gedrag te bepalen. In elke situatie blijkt dat de verschillende waarden en normen uit deze verschillende soorten ethiek met elkaar verweven zijn. Het blijkt ook dat iedereen er anders mee omgaat.

De belangrijkste verschillen:

de beroepsethiek heeft dus eigenlijk een '*inside/out*'-karakter (groepskarakter) vanuit de groep wordt onderling bepaald wat de waarden normen zijn;

de bedrijfsethiek wordt '*top-down*' ingebracht door de organisatie;

de persoonlijke ethiek heeft een '*inside*'-karakter (persoonlijk karakter) want zij wordt door de mens zelf gevormd en gekoesterd.

(Een verdere differentiatie naar gebieden in de ethiek vindt u in het handboek 'militaire ethiek' pt 1.2.7)

8.4 Kenmerken KL

In november 1996 werd de gedragscode van de Nederlandse krijgsmacht aan het parlement gepresenteerd en vervolgens door de verschillende krijgsmachtdelen verder toegespitst op de eigen organisatie. Bij de verdere uitwerking van de gedragscode voor de KL hebben een vijftal bijzondere kenmerken die voor de KL gelden aan de basis gestaan.

8.4.1 Deze vijf bijzondere kenmerken:

Geweldskenmerk.

Samen met de politie heeft de krijgsmacht het monopolie op het legaal uitoefenen van geweld.

Dit betekent dat ook de KL, als zij daartoe de opdracht krijgt, geweld moet gebruiken.

Als lid van deze organisatie dient men getraind te worden in het op grote schaal uitoefenen van geweld. Er zijn evenwel meerdere regels voor het uitoefenen van geweld die nageleefd dienen te worden (Rules of Engagement, vuurbevelen, geweldsinstructie KL, bepalingen uit het oorlogsrecht, enz.)

Bevelskenmerk.

In de krijgsmacht moeten bevelen van hogerhand geaccepteerd en uitgevoerd worden, ook al zijn er soms persoonlijke argumenten die zich daartegen verzetten. Hier geldt dat er regels zijn waar een militair dienstbevel aan moet voldoen.

Deze regels geven een bevoegdheid om gezag uit te oefenen en ze be-

schermen de ondergeschikten tegen willekeur en misbruik van gezag.

Afspiegelingskenmerk.

De KL werft haar personeel op de Nederlandse arbeidsmarkt. De krijgsmacht is een afspiegeling van de samenleving, tenminste in die zin dat zij personeel werft uit alle lagen van de bevolking.

Daarbij worden wel een paar richtlijnen en beperkingen gehanteerd ten aanzien van onder andere leeftijd, medische geschiktheid en psychische en lichamelijke gesteldheid. Zij is ook geen echte afspiegeling van de samenleving als het gaat om bijvoorbeeld tolerantie ten aanzien van drugsgebruik of te sterke individuerichtheid. In dit opzicht hanteert de KL andere eisen waarmee nieuwe werknemers, in hun opleiding en training en door middel van voorbeeldgedrag van anderen, kennismaken.

Beperkingskenmerk.

Omdat bij militaire operaties niet in alle gevallen voldaan kan worden aan ARBO-wetgeving en het personeel soms blootstaat aan levensgevaar moet de KL haar personeel ook hierin trainen. Dit trainen dient verantwoord te geschieden en mag niet leiden tot pesterijen en het onjuist uitoefenen van macht en gezag. Met andere woorden: aan de ene kant dient het personeel van de KL door training een bepaalde hardheid te krijgen om in moeilijke omstandigheden te kunnen overleven. Daarbij kan het personeel beperkt worden in bepaalde rechten. Aan de andere kant mag de grens van het toelaatbare nooit overschreden worden.

Handelingskenmerk.

De organisatie is gericht op handelen.

Vooraf dienen zoveel mogelijk de consequenties van dit handelen overzien te worden. Dat is natuurlijk lang niet altijd mogelijk. Het betekent uiteindelijk dat de commandant van welk niveau dan ook, of hij nu generaal, sergeant of korporaal is, een beslissing moet kunnen nemen, ook in zeer problematische situaties en onzekerheid.

8.5 Het ethisch bewustwordingsmodel (EBM)

Het ethisch bewustwordingsmodel (EBM) is gemaakt als opleidings- en bewustwordingsinstrument en is bedoeld als hulpmiddel om tot een ethisch verantwoord besluit te kunnen komen, dan wel achteraf de verantwoording voor dat besluit gestructureerd te kunnen vormen.

Dit houdt onder andere in dat de regels uit de gedragscode en de regels die op (inter-)nationaal niveau zijn vastgesteld zoals in wetten en verdragen, toegepast worden in situaties waarin zich morele dilemma's voordoen. Dit zijn situaties waarin een conflict van meerdere waarden speelt. Een beslissing moeten nemen in dit soort situaties is gecompliceerd omdat beide conflicterende waarden op goede gronden verdedigbaar zijn. Welke keuze dient dan gemaakt te worden?

Een antwoord is niet eenvoudig, zeker niet als je als militair onvoorbereid bent om te gaan met dergelijke dilemma's

Een voorbeeld van een moreel dilemma betreft het verhaal van een sergeant-majoor, die als specialist van de Explosieven Opruimingsdienst (EOD) in Cambodja, Rwanda, Angola en voormalig Joegoslavië is geweest.

Hij vertelt:

“Ik was op een gegeven moment getuige van een opstootje en zag dat ze een vrouw letterlijk aan het doodtrappen waren. Nou word je op het hart gedrukt dat je je niet moet mengen in lokale aangelegenheden. Maar wat moet je in zo'n situatie? Je bent ook een mens. Wij zijn er uiteindelijk tussen gesprongen en hebben die zaak uit elkaar gehaald. Nou, zeg maar uit elkaar geschopt met onze blauwe baret op. De vrouw werd door de militairen naar een ander dorp gebracht waar zij familie had. Naderhand bleken ze deze vrouw in het andere dorp te hebben opgezocht en is zij alsnog vermoord.” De sergeant-majoor realiseert zich dat hij door zijn actie op gespannen voet is gekomen met zijn militaire opdracht. “Maar als mens heb ik niet lijdzaam kunnen toekijken.”

Heeft de sergeant-majoor verantwoord gehandeld? Om een antwoord op deze en soortgelijke vragen te kunnen geven is het van belang om te praten en na te denken over waarden en normen die een rol spelen in de militaire praktijk (dus om met militaire ethiek bezig te zijn).

Een belangrijk hulpmiddel hierbij is het EBM.

Het betreft een model dat bestaat uit een aantal vragen die het zorgvuldig doordenken van een moreel problematische situatie beogen om op basis daarvan een weloverwogen besluit te kunnen nemen.

Daarnaast kan het EBM ook een belangrijke rol spelen bij het (achteraf) verantwoording afleggen voor een genomen beslissing. Iets dat in toenemende mate van militairen verwacht wordt.

Het EBM kent de volgende stappen:

1. Wat is het kernprobleem?
(Herformuleer het kernprobleem als een stelling of een vraag. Wanneer er meerdere problemen zijn geef ze dan een prioriteitsvolgorde en bepaal daarna het kernprobleem.)
2. Wie zijn de partijen in het dilemma en wat zijn hun belangen?
3. Benoem de mogelijke oplossingen en toets deze aan de volgende vragen:
 - Heb ik alle belangen van de partijen gewogen en welke prioriteit heb ik hieraan gegeven?
 - Welke oplossing vind ik het meest rechtvaardig en waarom?
 - Is de oplossing wettelijk toegestaan?
4. Neem een besluit.

Aan de hand van bovenstaande casus bekijken we de stappen van het EBM nader waarbij het een en ander verduidelijkt wordt met een aantal mogelijke antwoorden.

1. Wat is het kernprobleem?

Geformuleerd als vraag: Moet ik ingrijpen om te voorkomen dat iemand doodgetrapt wordt en daarmee mijn militaire opdracht negeren, of moet ik mij - zoals mijn opdracht luidt - niet mengen in lokale aangelegenheden?

Mogelijke aanscherping: omdat het in een moreel dilemma gaat om een conflict van waarden is het relevant om bij deze eerste stap ook expliciet te benoemen welke waarden in het geding zijn. In dit geval gaat het om "gehoorzaamheid aan een militaire opdracht" versus 'het redden van een mensenleven'. Ook de gedragscoderegels 6 tegenover 7.

2. Wie zijn de partijen in het dilemma en wat zijn hun belangen?

a. De vrouw. Het is in haar belang dat er wordt ingegrepen zodat zij niet zwaar gewond raakt en wellicht sterft.

b. Sergeant-majoor: Het is in zijn belang dat hij zijn opdracht zo goed mogelijk uitvoert. Het is in zijn belang dat hij wordt gerespecteerd door zijn eenheid. Daarnaast is het in zijn belang dat hij zijn eenheid duidelijk kan maken wanneer wel en wanneer niet ingegrepen wordt.

c. De leden van de eenheid van de sergeant-majoor: Het is in hun belang hun opdracht zo goed mogelijk uit te voeren. Het is tevens in hun belang dat duidelijk is wanneer wel en niet wordt ingegrepen.

d. de VN: Het is hun belang dat de onpartijdigheid niet in het geding komt.

e. de agressors: Het eventuele belang van deze groep. (komt in dit voorbeeld niet zo zeer tot uitdrukking)

Aanscherping: omdat hier de verschillende belangen op een rij worden gezet is de vraag naar welke belangen in eerste aanleg van doorslaggevende betekenis lijken en waarom, wellicht hier op zijn plaats. Dit antwoord kan dan vervolgens naast de antwoorden van vraag gezet worden, zodat een extra afweging kan plaatsvinden. In dit geval blijkt uit de casus dat het belang van de vrouw van doorslaggevende betekenis is, omdat het redden van een mensenleven van meer belang wordt geacht dan gehoorzaamheid aan de militaire opdracht.

3. Benoem de mogelijke oplossingen en toets ze aan drie subvragen.

Oplossingen:

- a. Er wordt ingegrepen
- b. Er wordt niet ingegrepen.

Aanscherping: om een goede afweging te kunnen maken is het wellicht van belang om hier expliciet aan te geven wat voor en tegen de verschillende oplossingen pleit.

ad 3a. Wat pleit voor ingrijpen?

- Het leven van de vrouw wordt gered.
- Er wordt duidelijk gemaakt wat wel en niet getolereerd wordt, zodat herhaling van een dergelijke situatie voorkomen kan worden.
- Men hoeft niet lijdzaam toe te kijken hoe iemand wordt doodgetrapt, wat namelijk indruist tegen de bij velen aanwezige neiging hulp te bieden aan een mens in nood.

ad 3b. Wat pleit tegen ingrijpen?

- Men houdt zich aan de militaire opdracht zich niet te mengen in lokale aangelegenheden.
- Het is voor de lokale bevolking duidelijk dat de militairen zich niet mengen in lokale aangelegenheden en dat zij zich onpartijdig opstellen.

1^e subvraag: Heb ik alle belangen van de partijen gewogen en welke prioriteit heb ik hieraan gegeven?

Zoals aangegeven blijkt uit de casus dat het belang van de vrouw van doorslaggevende betekenis is, omdat het redden van een mensenleven van hoger belang wordt geacht dan gehoorzaamheid aan de militaire opdracht en de veronderstelde onpartijdigheid.

2^e subvraag: Welke oplossing vind ik het meest rechtvaardig en waarom?

2^e wijz

Uit de casus blijkt dat ingrijpen en daarmee het redden van het leven van de vrouw als het meest rechtvaardig wordt gezien. Het uitvoeren van de militaire opdracht is weliswaar belangrijk, maar dit mag volgens sergeant-majoor niet inhouden dat 'lijdzaam toegekeken moet worden' hoe iemand wordt doodgetrapt.

3^e subvraag: Is de oplossing wettelijk toegestaan?

Aanscherping: Om een goede afweging te kunnen maken is het wellicht van belang om expliciet aan te geven welke wetten, regels en codes is het geding zijn.

De oplossing, het ingrijpen en daarmee het redden van een mensenleven, is niet illegaal. Maar het ingrijpen impliceert dat men zich niet houdt aan de militaire opdracht. Het niet uitvoeren van een militaire opdracht kan verregaande consequenties hebben. Hier staat echter tegenover dat het redden van het leven van de vrouw een actie is die gerechtvaardigd wordt door artikel 6 uit de gedragscode voor de KL en die vanuit de mensenrechten optiek en de Conventies van Genève eveneens gerechtvaardigd kan worden.

4. Neem een besluit.

Uit de casus blijkt dat besloten is om in te grijpen en daarmee geen gehoor te geven aan de militaire opdracht.

Nogmaals dient onderstreept te worden dat het EBM een hulpmiddel is waarmee je , voor jezelf en naar anderen, kunt verantwoorden op basis van welke weloverwogen argumenten jij tot dit besluit bent gekomen.

Een tweede uitwerking van een mogelijke situatie die zich bijvoorbeeld op de werkplek kan voordoen.

Aan de hand van onderstaande casus bekijken we de stappen van het EBM nader waarbij het een en ander verduidelijkt wordt met een aantal mogelijke antwoorden.

CASUS:

U bent sgt/wmr bij een eenheid.

Een oudere collega, de sgt Appeldoorn, heeft een ernstig zieke echtgenote. Om die reden is er in overleg met de commandant de volgende afspraak gemaakt:

Appeldoorn mag, tot nader order, 1 uur later beginnen en 1 uur eerder ophouden om zodoende de kinderen naar school te kunnen brengen en van school op te halen en huishoudelijke karweitjes te doen.

U heeft met Appeldoorn een gezamenlijke (burger) kennis, van wie u na een half jaar hoort, dat de situatie bij Appeldoorn thuis al weer 2 maanden genormaliseerd is: zijn echtgenote is zodanig snel opgeknapt, dat ze sinds die tijd (2 maanden geleden) weer geheel zelfstandig het huishouden doet en de kinderen verzorgt .

Appeldoorn is echter gebruik blijven maken van de regeling: 1 uur later komen en 1 uur eerder weg.

Binnen uw eenheid is de huidige situatie bij Appeldoorn thuis niet bekend.

Wat doet U?

1. Wat is het kernprobleem?

Mogelijke vraag:

Meldt u het aan de commandant of niet?

2. Wie zijn de partijen in dit dilemma en wat zijn hun belangen?

Mogelijke antwoorden:

- Appeldoorn verzorgen gezin (naar school brengen en huishoudelijke werkzaamheden)
- gezin Appeldoorn welzijn van het gezin m.n. het genezingsproces echtgenote
- ik extra verzwaring werkzaamheden van overige kaderleden bekorten
- burger gemeenschappelijke kennis
- CC het zo spoedig mogelijk weer 100 % in kunnen zetten van Appeldoorn
- organisatie zo snel mogelijk weer de organisatie 100 % laten functioneren

3. Mogelijke oplossingen

Een tweetal oplossingen zouden kunnen zijn:

- ik hou mij aan het gestelde in de regelgeving, dus rapporteer ik deze zaak bij de CC.

- ik spreek mijn collega aan op hetgeen ik vernomen heb, waarbij ik hem voor de keuze stel zelf naar de CC te gaan en te vertellen dat de situatie thuis weer is genormaliseerd en hij dus weer normaal aan het werk gaat. Zo niet dat ik hem dan alsnog zal rapporteren. Etc

(de auteur laat u vrij om de mogelijke oplossingen zelf te toetsen aan de eerste twee subvragen te weten: belangen partijen gewogen en welke prioriteit u daar aan geeft; en welke oplossing u het meest rechtvaardig vindt en waarom)

Subvraag 3: Zijn de oplossingen wettig toegestaan?

Motivering:

- geen actie nemen is volgens het tuchtrecht niet toegestaan. Motivatie: HAMIL: Militair Recht bijlage 1 (wet mil. Tuchtrecht gedragsregels) artikel 27 (In strijd met de militaire tucht gedraagt zich de militair die, wetende dat een mindere inbreuk maakt of heeft gemaakt op een gedragsregel van deze wet nalaat maatregelen te nemen.

- ook de gedragscode speelt hier een rol m.n. regel 3: Ik heb als lid van een team mijn collegae nodig en zij hebben mij nodig. Daarom voel ik me mede verantwoordelijk voor hun welzijn en spreek ze zonedig aan op hun doen en laten.

4. Neem een besluit.

Ongeacht welk besluit u neemt dient nogmaals onderstreept te worden dat het EBM een hulpmiddel is waarmee je, voor jezelf en naar anderen, kunt verantwoorden op basis van welke weloverwogen argumenten jij tot dit besluit bent gekomen.

- ik spreek mijn collega aan op hetgeen ik vernomen heb, waarbij ik hem voor de keuze stel zelf naar de CC te gaan en te vertellen dat de situatie thuis weer is genormaliseerd en hij dus weer normaal aan het werk gaat. Zo niet dat ik hem dan alsnog zal rapporteren. Etc

(de auteur laat u vrij om de mogelijke oplossingen zelf te toetsen aan de eerste twee subvragen te weten: belangen partijen gewogen en welke prioriteit u daar aan geeft; en welke oplossing u het meest rechtvaardig vindt en waarom)

Subvraag 3: Zijn de oplossingen wettig toegestaan?

Motivering:

- geen actie nemen is volgens het tuchtrecht niet toegestaan. Motivatie: HAMIL: Militair Recht bijlage 1 (wet mil. Tuchtrecht gedragsregels) artikel 27 (In strijd met de militaire tucht gedraagt zich de militair die, wetende dat een mindere inbreuk maakt of heeft gemaakt op een gedragsregel van deze wet nalaat maatregelen te nemen.

- ook de gedragscode speelt hier een rol m.n. regel 3: Ik heb als lid van een team mijn collegae nodig en zij hebben mij nodig. Daarom voel ik me mede verantwoordelijk voor hun welzijn en spreek ze zonedig aan op hun doen en laten.

4. Neem een besluit.

Ongeacht welk besluit u neemt dient nogmaals onderstreept te worden dat het EBM een hulpmiddel is waarmee je, voor jezelf en naar anderen, kunt verantwoorden op basis van welke weloverwogen argumenten jij tot dit besluit bent gekomen.

Hoofdstuk 9

De mentale vorming

9.1 Inleiding

Vorming vindt met name in de praktijk plaats. Om meer duidelijk te verschaffen hoe met dit begrip om te gaan is het handboek Mentale Vorming (HB 2-9201) verschenen. Dit handboek is nodig voor de verdieping en men heeft daarom de nodige voorbeelden erin opgenomen om de vertaalslag naar de dagelijkse uitvoering te vergemakkelijken. In die voorbeelden wordt niet voorgeschreven hoe het moet gebeuren, maar wordt een concrete denkrichting gegeven. Ook worden er voorstellen gedaan om invulling te geven aan vorming. Ter ondersteuning van het vormingsproces is er eveneens een instructiekaart (IK 2-16) voor de instructeur of leidinggevende verschenen.

In dit hoofdstuk is een korte samenvatting uit dit handboek en de complete IK 2-16 opgenomen. Op de bladzijden 11 en 13 zijn twee voorbeelden opgenomen hoe om te gaan met de IK. (Deze voorbeelden zijn door de redactie van het Handboek Onderofficier toegevoegd.)

Vorming in het opleidings- en trainingsproces is onlosmakelijk verbonden met militair vakmanschap (kennis en vaardigheden). Opleiden betekent namelijk het bijbrengen van kennis, vaardigheid en/of het ontwikkelen van gewenste houdingsaspecten. Niet alleen individuen worden opgeleid maar ook eenheden. Trainen is het systematisch oefenen van bepaalde vaardigheden en/of het toepassen van eerder opgedane kennis en/of het verder ontwikkelen van gewenste houdingsaspecten. Het trainen is gericht op zowel individuen als eenheden. Militairen worden competentiegericht opgeleid en getraind. Binnen Defensie worden competenties omschreven als "de vaardigheden en gedragsaspecten die medewerkers geschikt maken voor hun functie of taken in de organisatie". Binnen de KL omvatten competenties de voor het functioneren vereiste kennis¹, vaardigheids-, fysieke en mentale houdingsaspecten. Vorming loopt daarom als een **rode draad** door de opleiding en training van individuen en eenheden. Tevens sluiten vormingsactiviteiten bij eenheden aan op de vorming die tijdens de initiële opleiding heeft plaatsgevonden. Het O&T-proces draagt structureel bij aan de (of optimalisering) verbetering van de mentale component van gevechtskracht. Vorming is hierbij het leidend beginsel en dient integraal in O&T te worden verwerkt.

Uitgangspunt bij vorming is het kunnen en willen (en durven) uitvoeren van gevechtsoperaties in elk deel van het geweldsspectrum. De inzet

¹ Daar waar we in dit document over "kennis" spreken bedoelen we zowel "kennis als inzicht".

en legt een enorme druk op zowel het individu als de groep als geheel. Die druk wordt niet alleen bepaald door het risico, de omstandigheden en de psychische invloed maar ook door het feit dat men een opdracht moet uitvoeren en daarbij eventueel geweld zal moeten toepassen. De vorming van militairen is daarom primair gericht op het kunnen (en dus ook het "willen" en "durven") uitvoeren van gevechtsoperaties, ofwel "**groene vorming**". Ook voor vorming geldt: "*train as you fight*".

Vorming is een al lang bestaand onderdeel van het militaire O&T-proces. In de loop der tijd zijn meerdere definities van vorming in omloop gekomen en zijn diverse **begrippen** gehanteerd om duidelijk te maken waarop het vormingsproces zich richt. Willen, durven, persoons-eigenschappen, attitude, karakter, houding zijn termen die telkens terugkeren in de omschrijvingen. De brij aan begrippen maakt het er echter niet makkelijker op. Zeker omdat men de begrippen ook nog eens door elkaar gebruikt. En dat terwijl we veelal hetzelfde bedoelen. Dit maakt vorming complex.

De **definitie** die wordt gehanteerd binnen de KL luidt als volgt:

"Vorming is dat deel van het opleidings- en trainingsproces dat zich richt op het (verder) ontwikkelen van **attituden en persoonseigenschappen** (houdingsaspecten) van individuen en groepen van militairen. Het gaat hierbij om de attituden en persoonseigenschappen die noodzakelijk zijn om in een bepaalde context succesvol te kunnen presteren."

Twee kernbegrippen in de definitie van vorming zijn attituden en persoonseigenschappen.

Het begrip **attitude** verwijst naar iemands neiging om op een bepaalde manier over iets of iemand te oordelen. Een attitude is een complex van persoonseigenschappen, normen, waarden, gevoelens, ideeën en meningen, dat bepaalt hoe een persoon zich in een bepaalde situatie gedraagt. De attitude heeft consequenties voor het uit te voeren gedrag. Vergelijkbare begrippen voor attitude zijn instelling, houding of mentaliteit.

Persoonseigenschappen zijn relatief stabiele en consistente wijzen van omgaan met en denken over de omgeving en de eigen persoon. Deze eigenschappen zijn stabiel omdat dezelfde kenmerken door de tijd heen aanwezig blijven. De eigenschappen zijn consistent omdat dezelfde karaktertrekken in verschillende situaties zijn terug te vinden. Vergelijkbare begrippen voor persoonseigenschappen zijn karakter(trekken), persoonskenmerken en persoonlijkheid

In de definitie van vorming wordt gesproken over **groepen van militairen**. Hiermee wordt elke – al dan niet organieke – eenheid van twee of meer militairen bedoeld die gezamenlijk een opdracht hebben te vervullen. Naast de attitudes en de persoonseigenschappen die de militairen nodig hebben om met elkaar te kunnen (blijven) samenwerken, richt de vorming zich ook op de attitudes om de groep in stand te houden. Begrippen die samenhangen met groepsattitudes zijn teamspirit, gevechtskracht, cohesie, *esprit de corps*, moreel en ook cultuur.

Of we nu te maken hebben met individuele militairen of met groepen van militairen, in beide gevallen geldt wel dat de mate waarin de persoonseigenschappen in het handelen aan de oppervlakte komen, per persoon verschilt. Om het beste resultaat te kunnen behalen, dient vorming daarom een continu proces te zijn waarbij het als een rode draad in elk opleidings- en trainingsproces is opgenomen en waarbij door de vormer rekening wordt gehouden met individuele verschillen. In eerdere ontwikkelde documenten zijn soms lange lijsten met persoonseigenschappen opgenomen. Om te voorkomen dat de commandant/instructeur ondergesneeuwd raakt met allerlei persoonseigenschappen die gevormd moeten worden, is het aantal persoonseigenschappen tot een minimum beperkt. Hierdoor wordt vorming beter hanteerbaar voor de vormer op de werkvloer. In het hoofdstuk over individuele vorming zullen deze persoonseigenschappen onder de noemer "mentale aspecten" verder worden besproken.

Er worden hoge eisen gesteld aan degene die vormingsprocessen begeleidt, met name omdat vorming bij uitstek iets is dat de militair zelf moet doen. Persoonseigenschappen veranderen "van binnenuit" door de inspanning van de militair zelf. Dit vereist enerzijds de wil en durf van de militair om te veranderen en anderzijds een coachende, begeleiden- de rol van de commandant/instructeur. Beiden zijn verantwoordelijk voor het vormingsproces. De rol van coach en begeleider vereist van de commandant/instructeur dat hij een klimaat schept dat gekenmerkt wordt door wederzijds begrip en respect en waarbij de instructeur oog heeft voor de opvattingen van de militair. Militairen worden serieus genomen, hebben recht op begrip en worden positief benaderd en aangemoedigd. Instructeurs staan klaar voor militairen en tonen zich oprecht betrokken. Daarnaast stelt de commandant/instructeur duidelijke en begrijpelijke regels die consequent worden gehandhaafd.

Uiteraard moet het duidelijk zijn wat we willen bereiken met vorming. Welke doelen zijn gesteld? Wat moeten we vormen? Is het voor iedereen begrijpelijk? Als vormingsdoelen vaag blijven, en dat is in de praktijk tot nu toe ook vaak het geval, dan kan dat leiden tot allerlei misver-

standen en ontsporingen. Vormingsdoelen moeten direct kunnen worden gekoppeld aan militair **functiegedrag**. En dat functiegedrag verschilt per situatie. Maar het is wel van belang dat we eenduidig en eensgezind beeld hebben van het gedrag van de militair in die bepaalde situatie. Het omschrijven van het gewenste gedrag in een bepaalde situatie is complex, maar een noodzakelijk vereiste.

IK 2 – 16 MENTALE VORMING

INHOUDSOPGAVE

Inleiding

Teamlid

Ethisch bewust
Kameraadschap
Zelfstandig
Trots

Gehardheid

Stressbestendigheid
Incasseringsvermogen
Doorzettingsvermogen

Gevechtsbereid

Discipline
Prestatiegericht
Actief
Moed

Evaluatie

INLEIDING

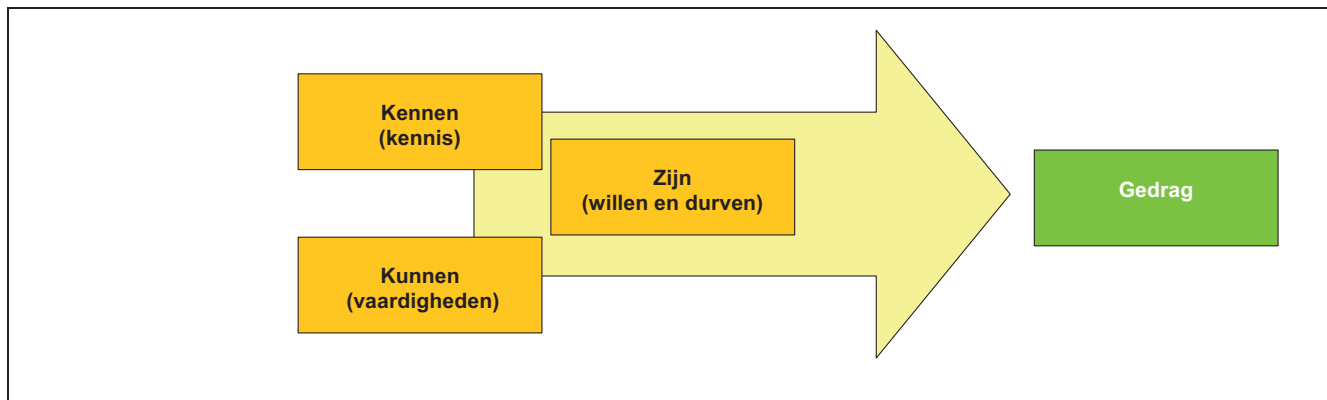
Algemeen

Mentale vorming is van groot belang, niet alleen binnen de Krijgsmacht, maar in de hele samenleving. Binnen de militaire opleiding en training heeft vorming altijd een belangrijke plaats ingenomen. Door de taakverschuiving in het militair optreden en de normvervaging in de maatschappij is hierop een nog zwaarder accent komen te liggen. De verwachting is dat militaire operaties op steeds wisselende locaties en onder uiteenlopende omstandigheden zullen plaatsvinden. Een militaire operatie kan echter alleen succesvol zijn, indien het personeel beschikt over de onvoorwaardelijke wil om operaties tot een goed einde te brengen en de bereidheid heeft daarvoor eventueel offers te brengen.

Mentale vorming betreft een complex onderwerp dat met veel zorg moet worden ingevuld, voor zowel het individu als voor de groep. Vorming is dat deel van het opleidings- en trainingsproces van individuele militairen en groepen van militairen dat zich erop richt om die persoonseigenschappen en houdingsaspecten te bevorderen, die noodzakelijk zijn om in een bepaalde context succesvol te kunnen presteren.

Gedrag

Bij vorming gaat het om persoonseigenschappen, het 'zijn', van de militair, die de verbinding vormt tussen de juiste toepassing van de aangeleerde kennis en vaardigheden. De werkomgeving van de militair is bepalend voor wat de militair moet kunnen, kennen en zijn. Deze omgeving is voor de militair het krijgsmachtdeel met haar specifieke taakstelling en identiteit.



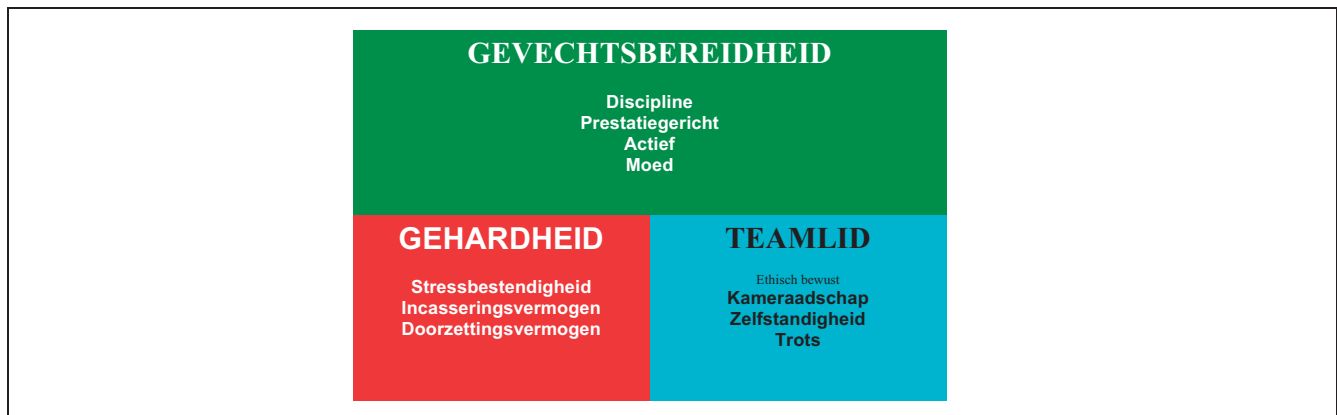
De instructiekaart (IK) is bedoeld als hulpmiddel om te komen tot een gestructureerde invulling van de (verdere) individuele vorming van militairen en is bestemd voor eenieder die op enigerlei wijze te maken heeft, of krijgt, met de opleiding, training en vorming van militairen. In de praktijk betekent dit dat met name ontwikkelaars van opleidingen, instructeurs en commandanten tot op het compagniesniveau veelvuldig met de IK zullen werken. Vanzelfsprekend vormt de IK een onmisbaar deel van de opleiding van een leidinggevende militair. Want met name de leidinggevende militair speelt een essentiële rol in het vormen van zijn ondergeschikten, maar ook van zijn naaste collega's. Hij doet dit in de eerste plaats door **voorbeeldgedrag**. Hiervan moet het kader zich goed van bewust zijn. Zij moeten zich realiseren dat ze een grote verantwoordelijkheid ten opzichte van hun jongere collega's hebben en hierop zonodig worden gewezen. Overigens staat in de IK geen volledige opsomming van alle mogelijkheden. Die zijn namelijk (bijna) onuitputtelijk!

Het **Handboek Mentale Vorming** is de basis waarin de uitgangspunten voor vorming zijn opgenomen. De IK kan dus worden gezien als een handzame versie van het Handboek. Door het voor een bepaald Opleidings- en Trainingstraject geschreven Opleidings- en Trainingsplan of het oefenplan van de eenheid te hanteren en de daarin gegeven richtlijnen betreffende de vorming uit te voeren, geeft een instructeur of commandant op de allereerste plaats invulling aan het aspect bewuste en

geplande vorming. Daarnaast kan hij in een actuele (ongeplande) situatie met behulp van de IK bepalen welke mentale deelcomponent hij onder de aandacht kan brengen, of welke situatie hij kan creëren om die deelcomponent te 'triggeren'.

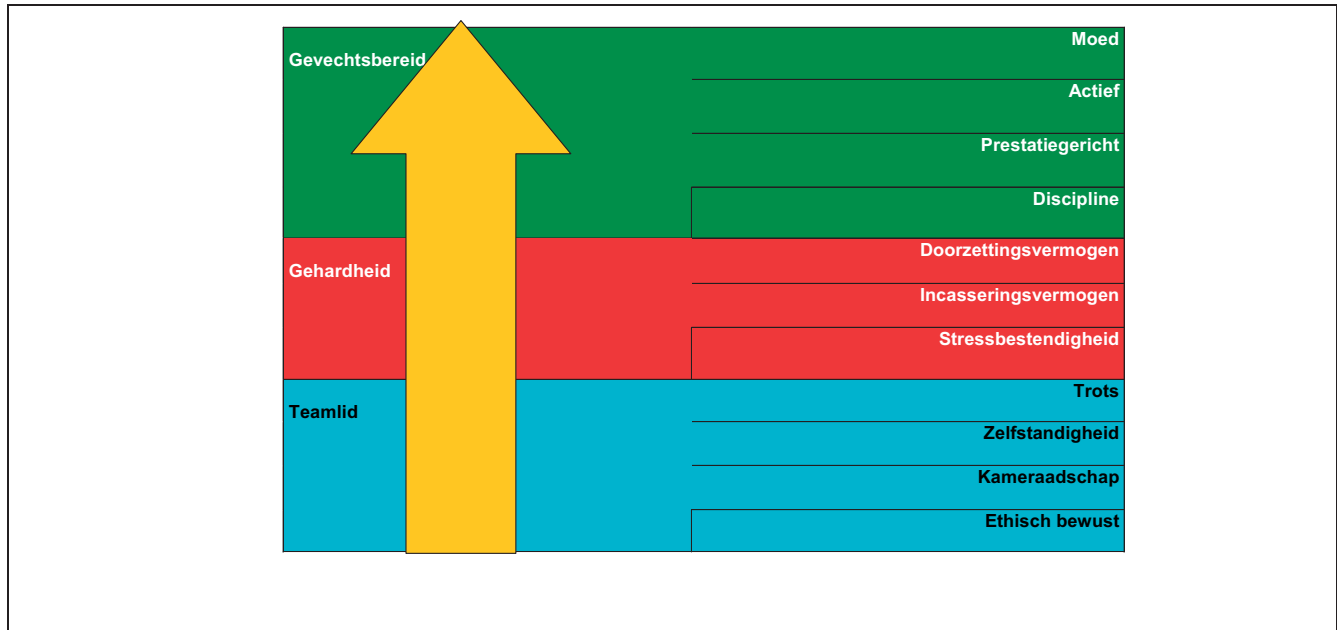
Componenten

Mentale Vorming is opgebouwd uit een drietal hoofdcomponenten en een elftal subcomponenten. Hierbij vormen **teamlid** en **gehardheid** de basis voor het **gevechtsbereid** zijn van de militair.

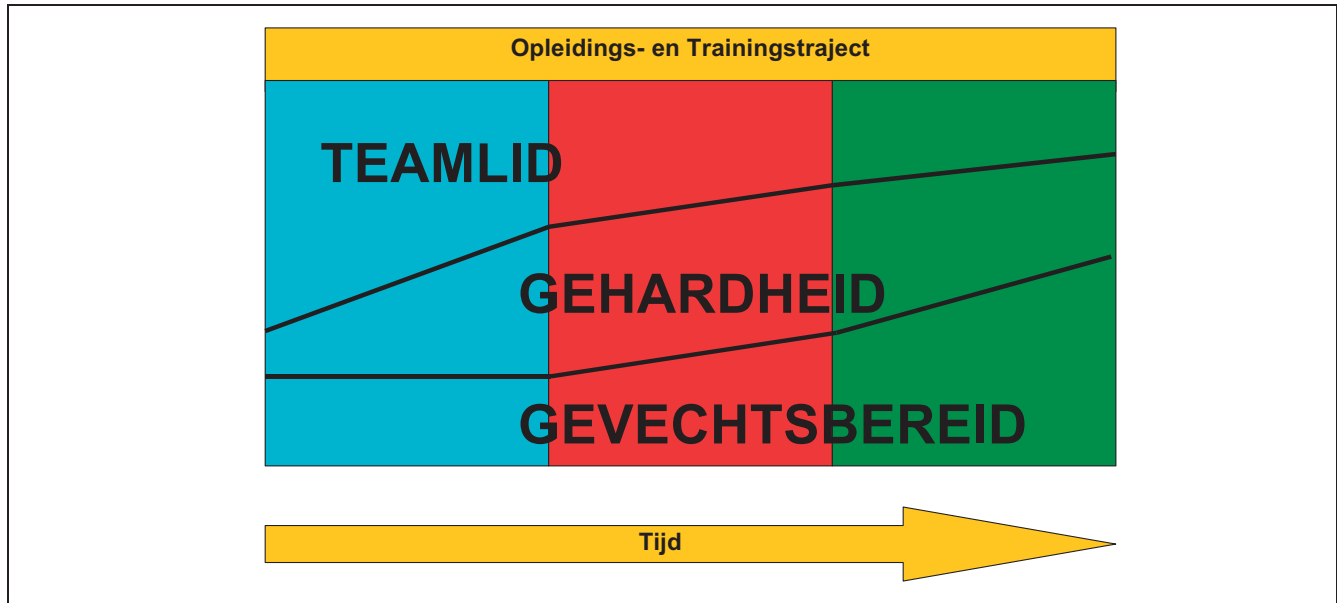


Volgorde

De (sub)componenten zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden, maar kunnen apart worden behandeld in het vormingsproces. Ook zit er een volgorde in de elf subcomponenten.



Omdat deze volgorde de flexibiliteit in de planning grotendeels wegneemt, is er een dominantiemodel ontwikkeld. Dit model geeft meer mogelijkheden om de subcomponenten weg te zetten in het O&T-traject.



Leeswijzer

Opbouw

De IK is opgebouwd als een matrix. Boven in de matrix is de hoofdcomponent (1) en de definitie van het betreffende subcomponent (2) opgenomen. Verder bestaat de matrix uit een drietal kolommen. Een kolom met indicatoren (3), een kolom met triggers (4) en een kolom met het aanpakgedrag van de commandant (5).

Een **indicator** is gedefinieerd als “Verschijnsel dat op iets wijst, factor die iets aangeeft”. Binnen vorming moet een indicator gerelateerd worden aan waarneembaar gedrag. Het is dus een beschrijving van waarneembare gedragingen, waaruit in de praktijk blijkt dat de bedoelde subcomponent(en) aan- of afwezig is.

De definitie van een **trigger** is moeilijk te geven. Veel gebruikte begrippen zijn: teweegbrengen; veroorzaken, de stoot geven tot/aan, starten; aanleiding geven tot; ten gevolge hebben; opgang brengen. In relatie tot mentale vorming gaat het erom dat de militair in bepaalde situaties moet worden gebracht. Deze situaties dienen een bepaald gedrag uit te lokken. Dat bepaalde gedrag is het meest wenselijke gedrag.

Bovendien zijn alle zaken op de IK algemeen gesteld. Er dient te allen tijde nog een vertaalslag gemaakt te worden naar de specifieke werksituatie van de militair.

Gepland gebruik

Door de voor een bepaald O&T-traject geschreven opleidings- en trainingsdocument te volgen en de daarin gegeven richtlijnen van de Opleidings- en Trainingsontwikkelaar (O&TO) betreffende de vorming uit te voeren geeft een instructeur of commandant op de allereerste plaats invulling aan het aspect bewuste en geplande vorming. In dat geval bepaald men eerst welke subcomponent men wil vormen (2). Vervolgens bepaald men welk gedrag men wil zien (3) en bouwt men in het programma een trigger (4). Het bijbehorende gedrag van de instructeur / commandant kan dan worden bepaald (5).

Voorbeeld:

Trots:

Trots is heel nauw verbonden met kameraadschap. Trots op de eigen eenheid en dat gezamenlijk uitdragen is essentieel binnen deze subcomponent. Dat begint vanzelfsprekend al op groepsniveau. Eenheden kunnen zich bijvoorbeeld onderscheiden door het dragen van een bepaalde kleur T-shirt tijdens de sportlessen of boslopen. Maar ook kan er gebruik worden

gemaakt van bepaalde symbolen en/of emblemen. Het gaat erom om op een bepaalde manier uit te stralen dat “we” bij een eenheid (willen) horen en hiervan overtuigd zijn.

Competitie:

Het uitvoeren van allerlei competitie-elementen tussen eenheden is hiertoe een geëigend middel. Maar dan niet alleen via sportwedstrijden, maar vooral door middel van militaire opdrachten. Tenslotte gaat het om groene vorming! Het beste tankpeloton bepalen d.m.v. de geleverde resultaten tijdens oefeningen, schietseries e.d. is een uitstekend voorbeeld. Maar ook groepen of pelotons tegen elkaar laten strijden voor de titel beste groep/peloton van het bataljon behoort tot de aanbeveling.

Met het hanteren van symbolen en/of emblemen ontstaat er een eigen identiteit van een eenheid. Deze kan worden uitgebreid met bepaalde tradities. Hoe groter de eenheid hoe meer hieraan reeds invulling is gegeven. Bataljons worden bijvoorbeeld aangewezen om traditie van een regiment in stand te houden.

4. Trigger:

Deelneemt aan militair ceremonieel.

Deelneemt aan een evenement.

2. Trots

3. Zich te conformeren aan tradities, vormen en gebruiken.

De eenheid steeds positief naar buiten uit te dragen.

5. Zie IK naar eigen keuze.

Met het hanteren van symbolen en/of emblemen ontstaat er een eigen identiteit van een eenheid. Deze kan worden uitgebreid met bepaalde tradities. Hoe groter de eenheid hoe meer hiervan reeds invulling is gegeven. Bataljons worden bijvoorbeeld aangewezen om de traditie van een bepaald regiment in stand te houden.

Ongepland gebruik

Daarnaast kan de instructeur of de commandant in een actuele (ongeplande) situatie met behulp van de IK bepalen welke mentale deelcomponent hij onder de aandacht kan brengen.

Bijvoorbeeld:

Tijdens de uitvoering van een opdracht kan het zijn dat de actuele weerssituatie zodanig extreem is (hoosbui, sneeuw, storm, kou, hitte etc.), dat er onbedoeld (ongepland) een beroep wordt gedaan op het 'incasseringsvermogen' van de militair. Het is in dit soort gevallen dan ook aan de instructeur of de commandant om een trigger (4) te herkennen en na te gaan op welke mentale deelcomponent (2) er in dat geval een beroep wordt gedaan. Afhankelijk van het gedrag (3) van de militair in die specifieke situatie en/ of die omstandigheden bepaalt de instructeur of commandant zijn of haar aanpakgedrag (5).

Voorbeeld:**Ethisch bewust:**

Als militair, maar ook als burger, hebben we ons te houden aan een aantal waarden en normen. We hebben de verplichting om ons aan deze waarden en normen te houden en te handhaven. Er zullen tijdens onze werkzaamheden maar ook in ons privé-leven zich situaties voordoen waarbij collega's in hun taalgebruik of in hun gedrag zich niet houden aan deze waarden en normen. We hebben niet allen de verplichting op te treden als we situaties zien of horen waarbij iemand zich niet aan de geldende waarden normen houdt. (gedragscode, tuchtrecht, strafrecht)

Privé terrein

De A-groep moet een verplaatsing buiten het oefenterrein doen. Ze komen bij een hek aan waar een bordje aan hangt met de tekst “Niet betreden, privé terrein” . Nu moet er een keuze gemaakt worden tussen een stuk omlopen of over het privé terrein lopen. Er is al een behoorlijk stuk gelopen en de groep “zit er ook even doorheen”. De commandant van de groep twijfelt in eerste instantie echter de groep dringt er behoorlijk op aan om de kortste route te nemen en dwars over het privé terrein te lopen.

4. Trigger:

Geconfronteerd wordt met tegenstrijdige belangen.

2. Ethische bewust.**3. Zich houden aan de geldende wet- en regelgeving.**

Zich houden aan de regels van algemeen burgerlijk fatsoen.

5. Zie IK naar eigen keuze.

TEAMLID

Algemeen

Binnen de operationele omgeving richt de militair zich als individu allereerst op de doelstellingen van de Krijgsmacht. Hij bezit voldoende kennis van, en inzicht in de geldende wet- en regelgeving, de waarden en normen, vormen en gebruiken, om zich met de gewenste attitude binnen de organisatie te kunnen handhaven.

Als lid van een eenheid richt de militair zich met name op de collega's waarmee hij een (al dan niet tijdelijk) samenwerkingsverband vormt. Hij is betrokken bij het wel en wee van de mensen binnen de eenheid en bereid om de eigen belangen ondergeschikt te maken aan het eenheidsbelang en waar nodig aan de belangen van de anderen binnen de eenheid. De eenheid waar hij deel van uitmaakt, kenmerkt zich in veel gevallen door een diversiteit in onder meer leeftijd, geaardheid, sociale en culturele achtergrond, opleidingsniveau en levensbeschouwing. De militair weet om te gaan met deze diversiteit. Hij benadert en behandelt de mensen om hem heen op basis van wederzijds respect en vertrouwen. Hij heeft een groot ethisch normbesef, hetgeen zich uit in zijn gedrag en handelen. De militair voelt zich bevoorrecht deel uit te maken van de eenheid en draagt dit overal en altijd uit door geloofwaardig en oprecht handelen en optreden. Onder verschillende omstandigheden en ook in onverwachte situaties voert hij de hem opgedragen taken uit. Hij doet dit veelal zonder directe hulp of aanwijzingen van anderen en altijd binnen de grenzen van zijn opdracht.

Mentale aspecten als **Kameraadschap, Trots, Zelfstandig en Ethisch bewust zijn**, zijn voor de individuele militair dan ook essentieel om als volwaardig TEAMLID een bijdrage te kunnen leveren aan de uitvoering van militaire opdrachten.

Definitie

De militair is bereid om in een sfeer van kameraadschappelijkheid en trots, samen met de leden van zijn eenheid en onder leiding van zijn commandant op geloofwaardige en ethische wijze, een bijdrage te leveren aan de uitvoering van militaire opdrachten.

1. TEAMLID**2. ETHISCH BEWUST***Definitie:*

De militair handhaaft in situaties van (of die neigen naar) normvervaging en zedelijk verval naar eer en geweten en in woord en gedrag, de algemeen aanvaarde sociale en ethische maatschappelijke- en organisatienormen.

3. Indicatoren Door:	4. Triggers Situaties waarbij de militair:	5. Aanpakgedrag Commandant / instructeur
– Zich te houden aan de geldende wet- en regelgeving. – Zich te houden aan de regels van algemeen burgerlijk fatsoen. – Andere mensen en hun cultuur met respect te behandelen. – De gevolgen van zijn (nalaten van) handelen te overzien en af te wegen. – Geen misbruik te maken van de hem toevertrouwd materiaal, gelden en/of aangeboden diensten. – Verantwoording te nemen voor het eigen gedrag en handelen. – Te handelen en op te treden vanuit de gedragscode. – Handelswijzen die indruisen tegen de gedragscode af te wijzen. – Anderen aan te spreken op ontoelaatbaar gedrag en/of handelen. – Gemaakte fouten te melden en stappen te ondernemen om mogelijke schade te beperken. – Bij dilemma's het Ethisch Bewustwordings- model (EBM) te gebruiken.	– Voor een dilemma wordt gesteld. – Geconfronteerd wordt met tegenstrijdige belangen. – Rekenschap moet afleggen voor zijn gedrag en handelen. – (Al dan niet toevallig) een machtspositie bekleed. – Te maken krijgt met collega's die zich niet aan de regels houden. – Geconfronteerd wordt met wetteloos gedrag. – Gedwongen is tot lichamelijk contact.	– Confronteer met het eigen gedrag. – Ga in op ongewenst gedrag en/of uitspraken. – Overtuig.

1. TEAMLID**2. KAMERAADSCHAP**

Definitie:

De militair is betrokken bij het wel en wee binnen de eenheid en is in staat het eenheidsbelang of dat van de afzonderlijke leden van de eenheid te laten prevaleren boven het eigen belang.

3. Indicatoren Door:	4. Triggers Situaties waarbij de militair:	5. Aanpakgedrag Commandant / instructeur
– In een sfeer van wederzijds vertrouwen en respect om te gaan met de leden van zijn eenheid en zijn commandant. – Zelf betrouwbaar, kritisch, open en eerlijk te zijn. – Anderen waar nodig te helpen en te adviseren bij problemen. – Actief bij te dragen aan een ontspannen sfeer binnen het team. – Zich niet negatief te uiten over prestaties van collega's. – Mee te denken en bijdragen te leveren. – Voorstellen van anderen te steunen.	– Met anderen een activiteit moet organiseren. – Te maken heeft met uiteenlopende karakters. – Kan/mag participeren in het besluitvormingsproces.	– Stimuleer het groepsdenken. – Benader op informele wijze. – Stimuleer groepsgericht handelen. – Creëer sfeer. – Geef groepsopdrachten.

1. TEAMLID**2. ZELFSTANDIG**

Definitie:

De militair voert onder verschillende omstandigheden en in onverwachte situaties de hem opgedragen taken uit; hij doet dit binnen de grenzen van zijn opdracht zonder directe hulp of aanwijzingen van anderen.

3. Indicatoren Door:	4. Triggers Situaties waarbij de militair:	5. Aanpakgedrag Commandant / instructeur
– Het initiatief te nemen. – Creatieve oplossingen te bedenken. – Met schaarse of niet geëigende middelen toch tot het gewenste resultaat te komen. – Binnen het eigen vakgebied baanbrekend en vernieuwend te denken en met verbetervoorstellen te komen (innoveren).	– Geconfronteerd wordt met een probleem. – Gedwongen is te improviseren. Met schaarste en/ of tekorten wordt geconfronteerd. – Geheel op zichzelf is aangewezen.	– Geef verantwoordelijkheid. – Leg niet alles eerst uit. – Laat de zaken zelf uitzoeken/ervaren. – Grijp niet meteen in. – Verstrek niet alle middelen. – Regel niet alle zaken.

1. TEAMLID**2. TROTS**

Definitie:

De militair voelt zich bevoorrecht deel uit te maken van de eenheid en draagt dit overal en altijd uit door geloofwaardig handelen en optreden

3. Indicatoren Door:	4. Triggers Situaties waarbij de militair:	5. Aanpakgedrag Commandant / instructeur
– Zich te conformeren aan tradities, vormen en gebruiken. – De eenheid steeds positief naar buiten uit te dragen. – Geloofwaardig te handelen en op te treden. – Zich altijd en overal fatsoenlijk te gedragen. – Er verzorgd uit te zien en altijd een correct tenue te dragen.	– Deelneemt aan militair ceremonieel. – Deelneemt aan een evenement. – Meewerkt aan PR / <i>goodwill</i> acties. – Een voorbeeld kan zijn voor anderen. – Tradities en gebruiken mede in stand houdt.	– Geef zelf het voorbeeld. – Leg het belang uit. – Breng het historisch besef bij. – Creëer sfeer.

GEHARDHEID

Algemeen

In de operationele omgeving oefent de militair primair zijn organieke taken uit binnen een organiek verband. Binnen deze omgeving wordt de militair voor taken en situaties gesteld waarin fysiek en mentaal het uiterste van hem wordt gevraagd. Onvermijdelijk krijgt de militair te maken met de beproevingen van het gevechtsveld zoals: soms zeer snel wisselende (klimatologische) omstandigheden, een gebrek aan comfort en/of slaap, onzekerheden, chaos, ellende, menselijk leed en angstgevoelens. Ondanks deze ontberingen weet de militair steeds weer een manier te vinden om doelmatig te blijven functioneren in het volbrengen van zijn opdracht. Om dit te bereiken verlegt de militair grenzen van lichamelijke pijn, vermoeienis en/of frustraties. Ook is hij na het incasseren van tegenslagen bereid om langdurig te blijven presteren op het voor de opdracht vereiste niveau. Hij beschikt dan ook niet alleen over alle noodzakelijke kennis en vaardigheden, maar zeker over de gewenste houding om zich in een crisis- of oorlogssituatie onder gevechtsumstandigheden in de strijd te handhaven.

Incasseringsvermogen, Doorzettingsvermogen en Stressbestendigheid zijn mentale componenten die bepalend zijn voor de mate van **Gehardheid** van de militair en die hem in staat stellen om als omstandigheden extreem tegenzitten nooit te stoppen met de uitvoering van zijn taak.

Definitie

De militair is bereid om de tegenslagen en de stress voortkomende uit een optreden onder operationele omstandigheden te incasseren en te verdragen en daarmee door te blijven zetten teneinde te voldoen aan de militaire opdracht.

1. GEHARD
2. STRESSBESTENDIG

Definitie:

De militair vindt ondanks angsten, onzekerheden, zorgen, schuldgevoelens en de voortdurende eisen die in wisselende operationele omstandigheden aan lichaam en geest worden gesteld, steeds weer een manier om doelmatig te blijven functioneren bij het volbrengen van zijn opdracht.

3. Indicatoren Door:	4. Triggers Situaties waarbij de militair:	5. Aanpakgedrag Commandant / instructeur
– Beslissingen te nemen op rationele gronden. – Onder mentale belasting tot het eind toe vol te houden. – Om te gaan met zijn eigen angsten. – De eigen angst af te zetten tegen het reële gevaar. – Niet verbaal emotioneel te reageren. – Prioriteiten te stellen. – Niet in passiviteit te vervallen..	– Tijds- en/ of werkdruk en/ of gevaar er-vaart. – Risicovolle opdrachten moet uitvoeren. – Te veel, te weinig en/of tegenstrijdige in-formatie krijgt. – Met onredelijke eisen wordt geconfron-teerd. – Meerdere opdrachten in zeer krap tijds-bestek moet uitvoeren.	– Help om te relativeren. – Praat over slagen. – Laat naar een ander kijken. – Spreek vertrouwen uit. – Waardeer een geleverde prestatie. – Coach en begeleid. – Overtuig.

1. GEHARD**2. INCASSERINGSVERMOGEN**

Definitie:

De militair verlegt grenzen van lichamelijke pijn, vermoeienis en/of frustraties voortkomende uit o.a. zware fysieke inspanning, een langdurige ongemakkelijke (werk)houding, extremere klimatologische omstandigheden een gebrek aan privacy, vermeende onevenredige / onbillijke behandeling, het ontbreken of ontnemen van zijn vrijheid en een gebrek aan comfort, rust en voeding zonder daarbij de moed op te geven.

3. Indicatoren Door:	4. Triggers Situaties waarbij de militair:	5. Aanpakgedrag Commandant / instructeur
– Tegenslagen zonder klagen te accepteren. – Zijn pijngrens te verleggen. – Anderen ondanks de eigen problemen op te beuren. – Conflicten te voorkomen. – Zich te onthouden van het openlijk uiten van ongenoegen.	– Is blootgesteld aan extreme (klimatologische) omstandigheden. – Langdurig in een ongemakkelijke houding of op een ongemakkelijke plaats moet werken. – Weinig tot geen privacy heeft. – Lichamelijke pijn ervaart. – Opeenvolging van teleurstellingen ervaart. – Rust en slaap ontbeert. – Verstoken is van essentiële basisbehoeften.	– Stimuleer positief denken. – Kap zeuren af. – Verbied negatieve uitingen.

1. GEHARD**2. DOORZETTINGSVERMOGEN**

Definitie:

De militair is ook na het incasseren van tegenslagen onder alle omstandigheden bereid om langdurig op het voor de opdracht vereiste niveau te blijven presteren en daarmee boven zijn normale prestatieniveau uit te stijgen.

3. Indicatoren Door:	4. Triggers Situaties waarbij de militair:	5. Aanpakgedrag Commandant / instructeur
– Na eerder falen te blijven volharden om toch te slagen. – Te handelen zonder daarbij aansporing nodig te hebben. – Mentaal inzetbaar en positief te blijven. – Opdrachten nauwgezet uit te voeren en te voltooien.	– Langdurig saai, geestdodend en routinematig werk uitvoert. – Het fysiek zwaar te verduren heeft. – Alle mogelijke tegenwerking ervaart. – Een moeilijke opdracht moet uitvoeren.	– Toon begrip. – Beur op. – Waardeer een geleverde prestatie. – Geef verantwoordelijkheid. – Wees zelf het voorbeeld.

GEVECHTSBEREIDHEID

Algemeen

Bij de uitvoering van zijn taken en opdrachten zet de militair zich volledig in om met de hem ter beschikking staande middelen en mogelijkheden, het in de opdracht gestelde doel te halen. Daarbij richt hij zich naar het beleid en de geschreven en ongeschreven regels die de grenzen stellen aan zijn gedrag en handelen.

Omstandigheden kunnen er de oorzaak van zijn dat organiek functioneren of optreden en de inzet en/ of het gebruik van organieke middelen en/ of verbanden gedeeltelijk of zelfs geheel teniet worden gedaan. In zulke gevallen is de militair gedwongen alert te reageren en uit eigen beweging een bijdrage te leveren aan het vervullen van de opdracht. Daarbij gaat hij (in het uiterste geval met gevaar voor eigen leven), risico's aan om daar doelgericht uitvoering aan te geven. In het extreme geval moeten alle militairen dus voorbereid zijn op het voeren van het nabijgevecht en bereid zijn de confrontatie met de vijand aan te gaan met het doel hem buiten gevecht te stellen en daarna alsnog uitvoering te geven aan de oorspronkelijke opdracht. Elke militair kan dan ook verzeild geraken in een situatie dat hij ofwel alleen dan wel in een willekeurig samengestelde eenheid het nabijgevecht aan moet gaan.

Mentale aspecten als **Prestatiegerichtheid**, **Discipline**, **Activiteit** en **Moed** bepalen dan of en zo ja in welke mate de militair bereid is zich volledig in te zetten of in andere woorden in hoeverre hij **Gevechtsbereid** is.

Definitie

De militair is bereid zich volledig in te zetten om al dan niet met gebruik van geweldsmiddelen op gedisciplineerde wijze, actief mee te werken aan de uitvoering van de militaire opdracht, waarbij hij eveneens bereid is risico's te nemen die niet alleen durf en moed vereisen, maar die in het uiterste geval ook om de inzet van het eigen leven kunnen vragen.

1. GEVECHTSBEREID**2. DISCIPLINE***Definitie:*

De militair richt zich naar het beleid en de geschreven en ongeschreven regels die de grenzen stellen aan zijn gedrag en handelen.

3. Indicatoren Door:	4. Triggers Situaties waarbij de militair:	5. Aanpakgedrag Commandant / instructeur
– Regels, procedures, normen etc. te erkennen. – Leiding en gezag te accepteren en aanvaarden. – Toestemming te vragen om af te mogen wijken van regels, procedures, afspraken, etc. – Bij onduidelijkheid van regels, procedures, beleid, etc., te vragen wat wel/niet kan. – In de geest van de commandant te handelen. – Niet meer geweld aan te wenden dan strikt noodzakelijk is.	– Gehouden is aan strenge voorschriften. – Zich te weer moet stellen tegen verleidingen en/of verlokkingen. – Te maken krijgt met het wegvallen van leiding. – Te maken krijgt met verbaal geweld en/of agressief gedrag. – Het visitekaartje van de organisatie zal moeten zijn. – Onheus wordt bejegend.	– Confronteer met het eigen gedrag. – Stimuleer gewenst gedrag. – Reken af op het resultaat. – Treed directief op. – Stel duidelijke grenzen. – Benader op informele wijze.

1. GEVECHTSBEREID
2. PRESTATIEGERICHT

Definitie:

De militair zet zich volledig in om met de hem ter beschikking gestelde middelen en mogelijkheden, het in de opdracht gestelde doel te halen.

3. Indicatoren Door:	4. Triggers Situaties waarbij de militair:	5. Aanpakgedrag Commandant / instructeur
– De overwegingen van de opdracht te kennen. – Het oogmerk en de doelstellingen van de commandant te kennen. – Achter de opdracht te staan. – Resultaatgericht te handelen. – Teamgenoten aan te sporen tot maximaal presteren. – Te investeren in het verwerven van militaire kennis en vaardigheden.	– Gestelde doelen moet halen. – Met anderen tot een besluit moet komen. – Aan hoog gestelde eisen moet voldoen. – Afhankelijk is van anderen. – Geacht wordt te voldoen aan hoge verwachtingen.	– Verstrek competitieve- of concurrerende en/of open (groeps)opdrachten. – Houd vast aan gestelde eisen. – Motiveer en enthousiasmeer. – Daag uit. – Moedig aan.

1. GEVECHTSBEREID**2. ACTIEF***Definitie:*

De militair levert uit eigen beweging een bijdrage aan de uitvoering van de militaire opdracht.

3. Indicatoren Door:	4. Triggers Situaties waarbij de militair:	5. Aanpakgedrag Commandant / instructeur
– Werkzaamheden aan te pakken en niet te ontlopen. – Kansen te zien en deze aan te grijpen. – Verbeteringen voor te stellen. – Alert en snel te reageren op wisselende omstandigheden / situaties. – Indien nodig zelf de beslissing en het initiatief te nemen of, hoe en in welke mate geweld moet worden aangewend.	– Open (resultaatgerichte) opdrachten krijgt. – Kan/mag participeren in het besluitvormingsproces. – Verantwoordelijkheid draagt. – Langer moet werken dan voorzien. – Ontberingen ervaart. – Zelf beslissingen moet nemen.	– Stimuleer en moedig aan. – Onderdruk vluchtgedrag. – Motiveer.

1. GEVECHTSBEREID**2. MOED***Definitie:*

De militair gaat (in het uiterste geval) met gevaar voor eigen leven, risico's aan om doelgericht uitvoering te geven aan de militaire opdracht.

3. Indicatoren Door:	4. Triggers Situaties waarbij de militair:	5. Aanpakgedrag Commandant / instructeur
– Risicovolle confrontaties niet uit de weg te gaan. – Dodelijk geweld te durven gebruiken. – Het eigenbelang ondergeschikt te maken aan het groepsbelang en/of de opdracht. – Te durven handelen in de geest van de commandant. – Zijn fysieke en mentale grenzen op te zoeken en deze te verleggen.	– Tegen eigen gevoelens in moet gaan. – Een 'beproeving' moet doorstaan. – Angstgevoelens moet overwinnen. – Niet zonder meer vertrouwt op een goede afloop.	– Spreek vertrouwen uit. – Help om te relativeren. – Geef individuele aandacht. – Koppel positieve ervaringen terug. – Stuur op directieve wijze.

EVALUATIE

Algemeen

Om gedragsverandering te bewerkstelligen, is het bij mentale vorming van belang dat de leidinggevende zeer bewaam is in het evalueren. De leerwinst voor het individu is afhankelijk van de manier waarop met de situatie is omgegaan. Het is aan de leidinggevende om de belangrijkste aspecten van vorming te evalueren, zodat dit (veelal niet gewenste) gedrag in de toekomst niet meer voorkomt. Als de militair het gedrag in de toekomst daadwerkelijk heeft veranderd is er sprake van gedragsverandering.

Het bespreken van het waargenomen gedrag dient op een zodanige wijze plaats te vinden dat het individu (of de groep/eenheid) de uitkomsten accepteert en bereid is zijn (haar) gedrag in de toekomst aan te passen. Tijdens de evaluatie dienen zowel de te bestendigen punten, als de te verbeteren punten aan de orde te komen. Het leereffect is het grootst als iedereen optimaal bij het gesprek betrokken wordt.

Voorwaarden bij evaluatie:

De evaluatie is situationeel gebonden.

De evaluatie moet op het juiste moment worden gegeven.

De ontvanger moet de informatie kunnen begrijpen.

De ontvanger moet de informatie kunnen accepteren.

De ontvanger moet iets met de informatie kunnen doen.

Spelregels:

- Gebruik Wat-Hoe-Waarom vragen.
- Hard op de feiten, zacht op de man.
- Geef geen waardeoordeel, benader positief.
- Vraag door en spits toe naar alle deelnemers.
- Laat met eigen voorbeelden componenten benoemen.

Het evaluatiegesprek

Het evaluatiegesprek ziet het er dan als volgt uit.

Fase	Evaluatiegesprek inhoudelijk	Voorbeelden
Opening	Creëer een open gespreks sfeer. Laat stoom afblazen. Geef aanleiding en doel van het gesprek aan.	Sfeer: <i>Goed gewerkt, ik heb een hoop goede zaken gezien.</i> Stoom: <i>Was het leuk / zwaar / moeilijk / eng?</i> Doel: <i>Wat was het doel van deze activiteit?</i> <i>Waar zouden we op letten?</i> <i>Wat was de opdracht?</i>
Feitelijke situatie (Geen waardeoordeel)	Stel vragen over wat er in de ogen van de militair(en) is gebeurd. Geef de eigen waarneming weer. Bepaal gesprekspunten.	<i>Wat is er gebeurd? Hoe heb je (deelcomponent) ervaren?</i> <i>Wat zag of hoorde je vervolgens? Wie heeft dat ook gemerkt?</i> <i>Wat gebeurde er vervolgens? Waaraan heb je dat gemerkt?</i> <i>Waarom is dat zo gegaan? Wat was daar de reden van?</i> <i>Wat was daar het gevolg van? Positief/ negatief.</i>
Gewenste situatie (Groepsleden vergelijken eigen gedrag.)	Vraag naar de consequenties van het vertoonde gedrag. Vraag naar de voor- en nadelen van het vertoonde gedrag. Vraag hoe het anders kan (oplossingen). Vraag waarom dat het meest effectief is.	<i>Wat was het gevolg van dit gedrag?</i> <i>Wat zijn de consequenties hiervan voor....?</i> <i>Wat is het voor- of nadeel hiervan?</i> <i>Hoe kan het anders? Wat moet je in zo'n situatie doen?</i> <i>Wat is de meest effectieve oplossing? Waarom moest je dat dan zo doen?</i>
Afronding (door groepsleden/commandant)	(Laat) conclusies trekken. Maak afspraken. Sluit het gesprek af.	<i>Welke conclusie kun je trekken?</i> <i>Wat kun je in het vervolg gebruiken?</i> <i>Wat ga je anders doen?</i>

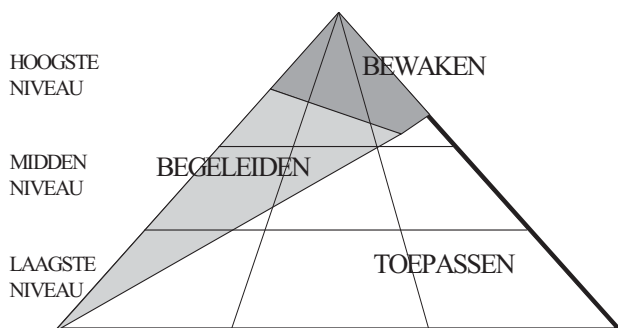
Hoofdstuk 10

BEGELEIDEN

10.1 Inleiding

In de Beleidsvisie Leidinggeven is de volgende definitie opgenomen: 'Leidinggeven is het bewust beïnvloeden van gedrag van anderen om met volledig eigen inzet, gezamenlijk het gestelde doel te bereiken'. Als we spreken over *'het bewust beïnvloeden van gedrag van anderen'* dan ligt hier een directe relatie met begeleiden.

In de visie op het functioneren van onderofficieren zien we dat onderofficieren (met name het midden niveau) belast is met begeleiden van het personeel.



Zoals u in de piramide kunt zien begint het begeleiden van personeel al bij de groepscommandant en loopt door tot de stafadjutant.

Begeleiding is natuurlijk niet alleen toebedeeld aan de onderofficieren. Zo zullen officieren, de mensen aan wie zij direct leidinggeven, ook moeten begeleiden.

10.2 Wat is het doel van begeleiden?

Mensen bij de uitvoering van hun taken op een zodanige wijze te helpen en of te stimuleren waardoor zij 'gewenste gedragingen' leren te bevestigen en 'minder gewenste gedragingen' willen verbeteren door hun gedrag aan te passen. Mensen raken hierdoor over het algemeen beter gemotiveerd waardoor zij uiteindelijk steeds beter gaan functioneren.

Een voorbeeld:

Een medewerker toont onbewust onjuist gedrag waardoor zijn taakuitvoering niet tot de gewenste/optimale resultaten leiden.

Door hem hier op een juiste manier over aan te spreken krijgt hij inzicht in het door hem vertoonde gedrag en wordt zich tevens bewust van de gevolgen van dat gedrag.

Door die inzichten zal hij veelal bereid zijn het gedrag bewust aan te willen passen waardoor hij beter gaat functioneren en daardoor tot betere resultaten komt.

Het uiteindelijke resultaat van een goede begeleiding leidt er meestal toe dat er bij de medewerker een verbeterde motivatie, arbeidssatisfactie, betere vakman enzovoort ontstaat. Verder komt dit ook de relatie tussen de leidinggevende en medewerker ten goede.

10.3 Wanneer begeleiden?

Begeleiden van mensen is een continu proces. Begeleiding kan plaats vinden naar aanleiding van een gemaakte afspraak (gepland), of naar aanleiding van een gebeurtenis (ongepland). In beide gevallen kan zowel positief gedrag (te bestendigen) alsmede minder positief gedrag (te verbeteren) besproken worden. In het overgrote deel van de gevallen zullen we te maken hebben met ongeplande begeleiding omdat er gereageerd wordt op feiten die de leidinggevende heeft waargenomen.

10.4 Hoe moeten we begeleiden zien in relatie tot beoordelen?

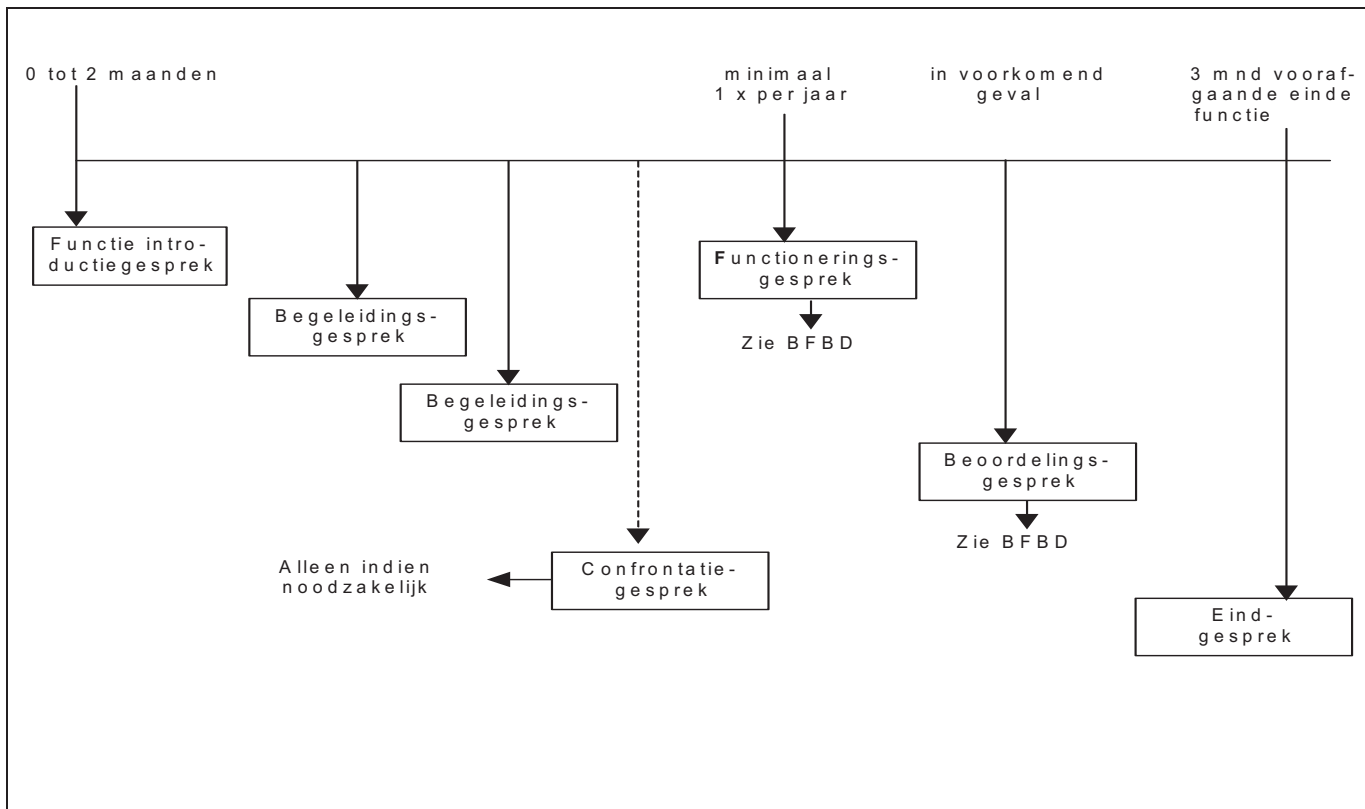
In de Beleidsregel Functioneringsgesprekken en Beoordelingen Defensie (BFBD) wordt gesproken over een functioneringscyclus.

Deze functioneringscyclus is in onderstaand schema weergegeven.

Naast deze veelal vastgestelde momenten zullen er tussentijds ook begeleidingsgesprekken plaats vinden en in voorkomend geval zelfs een confrontatiegesprek om iemands gedrag te corrigeren.

Toch hoor je vaak de opvatting verkondigen dat begeleiden en beoordelen niet door een en dezelfde persoon moet gebeuren. Als reden wordt dan vaak aangevoerd dat men vindt dat hiermee de vertrouwensrelatie, die met name bij het begeleidingsgesprek noodzakelijk is, onder druk komt te staan.

Dit hoeft zeker niet het geval te zijn indien er, door de wijze waarop de leidinggevende met zijn personeel omgaat, voldoende wederzijds respect bestaat en de leidinggevende consequent is in zijn eigen leidinggevend gedrag.



Hoofdstuk 11

COMMUNICATIE

11.1 Inleiding

Om als leider de gestelde doelen te kunnen bereiken en om op effectieve wijze inhoud te geven aan alles wat in het kader van leiderschap belangrijk is, zal hij zijn bedoelingen goed duidelijk moeten kunnen maken.

Omdat heel veel van de uit te voeren werkzaamheden, via communicatie tot stand moet komen (bijvoorbeeld het geven van een operatiebevel, het houden van een functioneringsgesprek, het leiden van een vergadering of werkoverleg, overdracht van informatie en beslissingen, oplossen van problemen), moet een leider beschikken over goede communicatieve én sociale vaardigheden en deze kunnen toepassen.

Voor effectief en verantwoord leiderschap moet de leider zich bovendien bewust zijn van het effect van (zijn) communicatie.

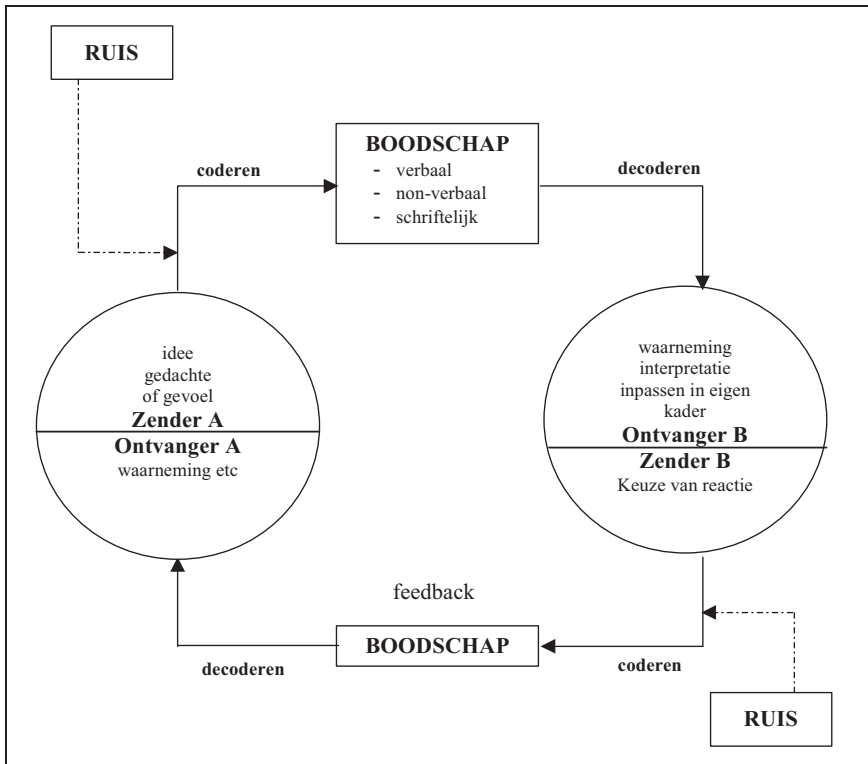
Wanneer onduidelijke opdrachten worden gegeven of onzorgvuldig met informatie wordt omgegaan dan kan dat verstreckende gevolgen hebben voor de uitvoering.

In de volgende hoofdstukken zijn de meest essentiële onderwerpen op het gebied van communicatie, in relatie tot het dagelijks leidinggeven, opgenomen. Deze onderwerpen zijn gebaseerd op informatie uit het handboek leidinggeven en communicatie.

11.2 Het communicatiemodel

Communicatie is het overbrengen van verbale en non-verbale informatie tussen twee of meer mensen. Deze informatie bestaat uit gegevens die zowel door de zender als door de ontvanger van een bepaalde betekenis worden voorzien.

Het volgende model geeft dat aan.



De basis van dit model vormt de boodschap of informatie die zender A wil overbrengen. Die boodschap betreft een idee, gedachte of gevoel, welke wordt vertaald (gecodeerd) om over te brengen naar ontvanger B. De codering bestaat niet alleen uit woorden (verbaal) maar bestaat voor een groot deel uit non-verbale signalen, zoals bijvoorbeeld de gelaatsuitdrukking, de toon waarop iets gezegd wordt, lichaamshouding en gebaren.

Ontvanger B ontvangt de boodschap, waarbij hij deze vertaalt of interpreteert (decodeert) binnen zijn eigen ideeën, gedachten of gevoelens, kortom binnen zijn denkkader.

Ontvanger A kan op zijn beurt, door het geven van een reactie (feedback), aangeven dat de boodschap is overgekomen en hoe die wordt opgevat.

- 11.2.1 **Feedback** is in de communicatie een belangrijk hulpmiddel voor de zender om na te gaan of zijn boodschap bij de ontvanger net zo is overgekomen als dat die bedoeld was.

Blijkt uit de feedback dat de boodschap niet geheel duidelijk is dan zal de zender zijn boodschap verder moeten verduidelijken.

In feite wordt de communicatieketen hier omgedraaid: de ontvanger wordt zender en de zender wordt ontvanger.

11.2.2 **Ruis** die in het model is aangegeven is in feite alles wat de ontvangst over verzending van boodschappen verstoort of vertekent.

We onderscheiden twee vormen van ruis:

- **interne ruis**

Hierbij ligt de oorzaak van de ruis bij de zender, ontvanger, boodschapper of het medium. Enkele voorbeelden van interne ruis kunnen zijn:

- de zender stottert of praat binnensmonds;
- de ontvanger accepteert de zender niet, heeft een bepaald vooroordeel ten opzichte van de zender of is met zijn gedachten elders;
- de ontvanger gaat door met zijn werkzaamheden;
- de boodschap bevat tegenstrijdige of onvolledige informatie;
- ruis bij het medium kan zijn een krakende telefoonlijn, zelffouten in een beschrijving of een wegvallende internetverbinding.

- **externe ruis**

Hierbij komt de storing in de communicatie van elders, dan spreken we van externe ruis bijvoorbeeld:

- een laag overvliegend vliegtuig;
- pratende bureaugenoten enz;
- beelden en geluiden van TV of computer.

Hoofdstuk 12

Gesprekstechnieken

12.1 INLEIDING

Veel communicatie vindt plaats in de vorm van gesprekken. Bij elke gespreksvorm is het van belang dat (vooral) de gespreksleider vaardig is in het hanteren van de diverse *gesprekstechnieken*. In de 'dikke' Van Dale is *gesprekstechniek* als volgt omschreven: "bewust beleid bij het gesprek om tot contact te komen".

Om gesprekken op een effectieve wijze te kunnen voeren is het van belang kennis en inzicht te hebben van:

- de gesprekstechnieken;
- de processen tijdens een gesprek;
- de gespreksvormen.

De processen en gespreksvormen komen in de volgende hoofdstukken aan de orde

Kijkend naar het communicatiemodel onderscheiden we de volgende gesprekstechnieken: de zender zendt zijn boodschap door middel van *spreken*, maar ook door middel van *non-verbale communicatie*. De ontvanger ontvangt de boodschap door naar het gesprokene te *luisteren* en door de non-verbale communicatie *waar te nemen*. In de feedback en terugkoppeling kunnen de gesprekspartners door het *stellen van vragen* en *samenvatten* controleren of de boodschap is overgekomen zoals hij bedoeld was.

Een voorbeeld:

Leidinggevende *Zo Vrieman, wat kom jij hier doen in het hol van de leeuw?*

Vrieman *Ja, weet u, ik heb een klein pro.....*

Leidinggevende *Want zo noemen jullie mijn bureau toch? Toch fijn dat je helemaal hier naar toe komt om eens een babbeltje met mij te maken*

Vrieman *Ja, zo wordt uw bureau wel genoemd. Maar wat ik met u wilde bespreken, eh de aanstaande uitzending*

Leidinggevende *Waarom het precies zo genoemd wordt weet ik niet, want mijn deur staat toch altijd voor jullie open. Iedereen kan hier altijd binnenvallen
Of zie jij dat anders?*

Vrieman *Nou, eh.....*

Leidinggevende *Dat vind ik prettig om te horen. Helaas heb ik nu geen tijd meer voor je, omdat ik zo een belangrijke vergadering heb. Maar kom vooral nog eens langs. Contact met de werkvloer vind ik heel belangrijk!*

Niet echt een voorbeeld van een effectief gesprek. Toch komt deze wijze van communiceren voor, met alle gevolgen van dien voor de onderlinge relaties van mensen en voor de organisatie waar zij deel van uit maken.

Hoe u nu wel met een goed gebruik van de gesprekstechnieken, op een effectieve manier, een gesprek voert, is onderwerp van dit hoofdstuk.

Per paragraaf worden achtereenvolgens behandeld:

- spreken;
- luisteren;
- waarnemen;
- non-verbale communicatie;
- vragen stellen;
- samenvatten.

De toepassing van deze technieken is mede beschreven in de diverse gespreksvormen.

12.2 SPREKEN

12.2.1 Inleiding

'Ieder vogeltje zingt zoals het gebekt is': ieder spreekt volgens zijn manier, zijn aard, zijn beschaving. Vanuit deze achtergronden zal iemand bijvoorbeeld snel, bedachtzaam, lijsig, bekakt, duidelijk, onverstaanbaar, binnensmonds, monotoon enzovoort spreken.

Spreken is verbale (mondelijke) communicatie. In een gesprek zal de spreker/ gespreksleider bepaalde informatie aan de gesprekspartner(s) willen overbrengen. Hij moet dan weten *wat* hij wil gaan zeggen en daarbij rekening houden met *hoe* hij het zegt, om de informatie zo bij de ander(en) over te laten komen als hij het bedoeld heeft. Hij zal dus duidelijk moeten zijn in zijn woordkeuze en spreektaal moeten gebruiken die de ander ook begrijpt. Tijdens het spreken moet zijn non-verbale gedrag zijn woorden ondersteunen; tevens dient hij te letten op de reacties van de gesprekspartner(s). Hiermee krijgt hij snel door hoe de informatie wordt 'ontvangen' en kan daar op reageren. (zie verder 11.5 Waarnemen en 11.4 Non-verbale communicatie)

Naast het spreken brengt u ook nog op een andere manier een boodschap over, namelijk door non-verbale communicatie. In paragraaf 11.4 wordt daar zeer uitgebreid op ingegaan. We volstaan hier met het gegeven, dat 60-80% van de boodschap wordt bepaald door non-verbaal gedrag. Dit betekent dat spreken en 'houding' goed op elkaar moeten zijn afgestemd.

Iedereen spreekt met een bepaalde intonatie (stembuiging), vaak onbewust en soms met een bepaalde bedoeling. Intonatie is moeilijk te horen bij uzelf. We hebben allemaal onze eigen specifieke klanken en stembuigingen. Probeer zo neutraal mogelijk te praten tegen uw gesprekspartner. Wilt u intonatie gebruiken, probeer dit dan bewust toe te passen. Probeer bijvoorbeeld de zin 'Het spijt mij te horen dat je vrouw ziek is' op verschillende manieren uit te spreken en ervaar eerst zelf eens hoe dit klinkt.

Heeft u specifieke bedoelingen met een zin, spreek dit dan uit in woorden. Hoewel de intonatie voor u heel duidelijk kan zijn, hoeft dit voor uw gesprekspartner niet zo te zijn. Bij functionele gesprekken (denk bijvoorbeeld aan een begeleidings- of confrontatiegesprek) is vaak sprake van een meerdere-mindere verhouding. Een mindere zal dan, als de intonatie voor hem niet duidelijk is, niet snel geneigd zijn om vragen te stellen over uw specifieke bedoelingen. Probeer dit te voorkomen: laat hem niet raden naar uw bedoelingen!

12.2.2 **Belangrijke spreektips zijn:**

- begin pas te spreken als u de aandacht heeft: vaak gaan de eerste belangrijke zinnen van een gesprek/bespreking verloren in het geritsel van papieren, het geschuifel van stoelen of de verlate komst van een deelnemer;
- spreek verstaanbaar, articuleer duidelijk;
- stem uw taalgebruik af op uw gesprekspartner(s), vermijd moeilijke woorden/uitdrukkingen;
- gebruik geen overbodige tussenvoegsels;
- zorg voor levendigheid van toon;
- structureer uw informatie (niet van de hak op de tak springen);
- benadruk essenties door stemverheffingen of stiltes;
- benadruk hoofdzaken en ga niet teveel in op details;
- ondersteun uw informatie non-verbaal;
- controleer regelmatig of de ontvanger begrijpt waar het om gaat;
- voorkom het gebruik van stopwoorden;
- spreek zolang u de aandacht heeft (las eventueel pauzes in);
- houd geregeld oogcontact met de gesprekspartner(s).
- toon interesse

12.3 LUISTEREN

12.3.1 Inleiding

'Spreken is zilver, luisteren is goud' is weliswaar een verbastering van een bekend gezegde, maar het belang van goed luisteren wordt er wel mee onderstreept. Sommigen denken goed te kunnen communiceren omdat ze een vlotte babbel hebben waarmee ze gesprekspartners kunnen overtroeven of afbluffen. Ze praten dan wel veel, maar laten de ander(en) weinig of niet aan het woord, waardoor zij zichzelf en de organisatie tekort doen: benodigde informatie komt niet over waardoor besluiten niet of verkeerd kunnen worden genomen; relaties verslechteren omdat men niet 'voor vol' wordt aangezien; bedrijfsresultaten nemen af omdat men gedemotiveerd raakt.

Een veel gehoorde klacht is: "hij hoort me wel, maar hij luistert niet". 'Horen' is het vermogen om geluiden als zodanig waar te nemen (van Dale). In het bedrijfsrestaurant hoort u ontzettend veel: u hoort mensen praten, u hoort achtergrondmuziek, u hoort geluiden uit de keuken, enzovoort. 'Horen' is dus een lichamelijke activiteit en vergt geen inspanning!

'Luisteren' is het *met aandacht horen* om iets te vernemen (van Dale): als u echt naar uw gesprekspartner wilt luisteren, sluit u zich af voor andere geluiden. Vaak kost dit moeite. 'Luisteren' vergt geestelijke inspanning en is dus meer dan alleen maar 'horen'.

Werkelijk luisteren is niet een passieve maar een actieve bezigheid die energie kost, waarbij u alle aandacht richt op *wat* iemand zegt en *hoe* iemand het zegt. Wat iemand zegt kunt u alleen te weten komen door te luisteren. De spreker moet dan wel in de gelegenheid worden gesteld om te praten, terwijl u dan juist terughoudend moet zijn met praten. Dat klinkt vanzelfsprekend, maar het wordt al te vaak vergeten.

Door uw houding en de wijze waarop u reageert op wat uw gesprekspartner zegt, geeft u aan dat u luistert en dat u oprechte belangstelling hebt voor *wat* de gesprekspartner te zeggen heeft. Uw gesprekspartner voelt zich dan gestimuleerd om zijn verhaal te doen.

Als u dan tevens let op intonatie en non-verbaal gedrag van de gesprekspartner, wordt u niet alleen duidelijk(er) wat hij bedoelt maar ook *hoe* u zijn boodschap kunt interpreteren.

In het communicatiemiddel is aangegeven dat *externe* en *interne ruis* de effectiviteit van de communicatie negatief kunnen beïnvloeden. Zo kunnen omstandigheden in uw omgeving u ervan weerhouden de boodschap van uw gesprekspartner op te pikken. En zo kunnen bijvoorbeeld onoplettendheid en vooroordelen bij uzelf of bij uw gesprekspartner blokkades opwerpen die een goed wederzijds begrip onmogelijk maken. Hieronder volgen nu een aantal tips waarmee u 'ruis' zoveel mogelijk kunt voorkomen dan wel het wederzijds begrip kunt bevorderen.

12.3.2 Tips

Creëer de gelegenheid voor een gesprek

- neem de tijd voor een gesprek en maak een afspraak met uw gesprekspartner. Als u haast heeft, bent u niet geconcentreerd genoeg om te luisteren. Maak in dat geval liever een zodanige (vervolg)afspraak dat u wel tijd heeft om naar uw gesprekspartner te luisteren;
- zorg dat u, in het bijzonder bij vertrouwelijke gesprekken, niet wordt gestoord en neem daartoe maatregelen als de hoorn van de telefoon leggen, een bordje 'niet storen' op de deur;
- ga bewust om met hoe u en uw gesprekspartner gaan zitten. Neem m.n. bij vertrouwelijke gesprekken zoveel mogelijk, een gelijkwaardige positie in. Kom, als de situatie ter plekke dat toelaat, achter uw bureau vandaan en ga op gelijke hoogte met uw gesprekspartner zitten en niet direct tegenover hem. (Zie ook 11.4 'Non-verbale communicatie');
- maak tijdens het gesprek zonodig aantekeningen van punten waarop u later terug wilt komen of waarover u vragen wilt stellen.

Door deze maatregelen te nemen geeft u uw gesprekspartner aan dat u tijd voor hem neemt en dat u ook echt aandacht voor hem hebt. (Zie ook hoofdstuk 5 'Non-verbale communicatie').

Stel uzelf in staat om de boodschap van uw gesprekspartner op te pikken

- laat u niet (af)leiden door vooroordelen die u heeft ten opzichte van uw gesprekspartner of het gespreksonderwerp: u luistert dan niet objectief en u zult belangrijke informatie missen;
- dwaal tijdens het gesprek niet af met uw gedachten: uw gesprekspartner zal dit ervaren als desinteresse en u mist wederom belangrijke informatie, omdat u niet luistert;
- als u halverwege het gesprek denkt te weten waar het over gaat, blijf dan toch luisteren naar uw gesprekspartner, want het kan zijn dat u zich vergist;
- laat uw aandacht niet verslappen, ook niet als u denkt dat het onderwerp van gesprek voor u niet belangrijk is; voor uw gesprekspartner is dat immers wel zo. Blijf daarom luisteren;
- onderbreek uw gesprekspartner niet onnodig; laat hem uitpraten. Wacht met het formuleren van een antwoord of vraag tot uw gesprekspartner uitgesproken is. Doet u dit namelijk als hij nog aan het praten is, dan loopt u kans dat essentiële informatie niet boven tafel komt.

- laat verbaal en non-verbaal niet merken dat u geïrriteerd raakt door hetgeen gezegd wordt: de kans is groot dat de gesprekspartner bang wordt en zich verdedigend op gaat stellen of 'dicht slaat' en dus verder zijn mond houdt.

Door bovenstaande tips tijdens het gesprek toe te passen voorkomt u dat u door eigen toedoen belangrijke informatie mist.

Let op hoe uw gesprekspartner zijn boodschap brengt

Non-verbaal gedrag, de wijze waarop iemand praat en lichaamstaal, vertellen meer dan gesproken woorden alleen. (Zie met name voor *lichaamstaal* 11.4 Non-verbale communicatie).

- zo kan *stemverheffing* duiden op een bepaalde emotie bij uw gesprekspartner. Iemand die opgewonden of kwaad is, praat vaak luider. En zo kan afname van het stemvolume wijzen op een gevoel van dreiging;
- verandering van *stemhoogte* kan duiden op spanning bij uw gesprekspartner. Staat hij onder druk, dan kunnen zijn keelspieren zich samentrekken, waardoor zijn stem hoger wordt;
- door bepaalde lettergrepen of woorden te *beklemtonen*, kan uw gesprekspartner benadrukken wat hij als belangrijk ervaart;
- versnelling in het *spreektempo* kan wijzen op een toename van emoties, zoals irritatie of boosheid. Een vertraging in het tempo kan wijzen op weerstand om een bepaald onderwerp aan te snijden of op de behoefte aan denktijd om zo goed mogelijk te kunnen formuleren;

Stemverheffing, stemhoogte, de wijze van beklemtonen, variatie in spreektempo en lichaamstaal kunnen een schat aan informatie opleveren. Maar vaak u voor het trekken voor verkeerde conclusies.

Interpreteer nooit op basis van maar één waarneming, maar op het geheel van waarnemingen. En voelt u zich niet zeker bij het interpreteren van hetgeen u waarneemt, stel zonnodig hierover dan een vraag zodat uw gesprekspartner kan uitleggen wat hij precies bedoelt.

Laat uw gesprekspartner merken dat u luistert

Als uw gesprekspartner merkt dat hij uw aandacht heeft, zal dit hem stimuleren om zijn verhaal zo volledig mogelijk te doen.

- door regelmatig oogcontact te hebben met uw gesprekspartner(s), geeft u aan dat u geïnteresseerd bent en dat u oplet. Maar kijk de ander niet voortdurend aan, dat kan juist bedreigend over komen;
- door af en toe te knikken geeft u aan dat u luistert en dat de ander door kan blijven praten;
- door nu en dan stiltes te laten vallen op momenten dat het lijkt dat de ander even is uitgesproken, zal uw gesprekspartner vaak zelf deze stiltes invullen door verder te praten. Meestal komt dan pas de echte informatie boven tafel;

- door verbale reacties als 'hummen', 'o', of 'o ja' of 'vertel eens' en 'ga door' moedigt u de ander aan verder te praten;
- door het op vragende toon herhalen van een door uw gesprekspartner gebruikt kernwoord, moedigt u hem aan verder te vertellen over een speciaal onderwerp;
- door zo nu en dan in eigen woorden samen te vatten van wat uw gesprekspartner vertelt, en hem in de gelegenheid te stellen daar op terug te koppelen, bevestigt u dat u luistert en stelt u zeker dat u heeft gehoord wat de ander zegt.

12.3.3 Tenslotte

Bedenk bij het toepassen van deze tips dat overdaad schaadt. Een te nadrukkelijk en overmatig toepassen van deze tips kan uw gesprekspartner de indruk geven dat u slechts belangstelling veinst. Luister, of luister niet! Wees u er in ieder geval van bewust dat uw gesprekspartner aan uw houding en optreden kan aflezen in welke mate hij met zijn gespreksonderwerp welkom is bij u.

12.4 NON-VERBALE COMMUNICATIE

12.4.1 Inleiding

Situatieschets

Hoofdschuddend zat mijn chef me aan te kijken terwijl ik mijn verhaal deed. Daardoor afgeleid en geïrriteerd omdat hij het weer niet met me eens was begon ik, ondanks mijn goede voorbereiding, te stotteren om vervolgens helemaal stil te vallen. Vragend keek hij me aan. "Waarom ga je niet verder" vroeg hij. "Omdat je met je hoofd zit te schudden, waardoor ik kan zien dat je het weer niet eens bent met wat ik zeg!" "Hoe kom je daar bij, ik vind het juist een prima voorstel. Mijn hoofd schuddend, dacht ik: 'Wat stom dat ik zelf niet op dat idee gekomen ben'.

We communiceren niet alleen verbaal, maar ook non-verbaal. We zijn ons daar niet altijd van bewust. De non-verbale 'boodschappen' dringen echter wel tot de hersenen van onze gesprekspartner(s) door en deze onbewuste beïnvloeding kan grote gevolgen hebben.

Uit onderzoek is bekend dat in elk contact waarin mensen elkaar kunnen zien, zo'n 60 tot 80% van de indruk van de ontvanger wordt bepaald door non-verbale signalen. Dat betekent dat het merendeel van wat u overbrengt aan een ander, plaatsvindt zonder dat u uw mond opendoet.

Daarbij komt dat non-verbale signalen een vijfmaal zo sterk effect blijken te hebben als verbale signalen: woorden alleen zijn niet erg geloofwaardig, vooral niet als ze in tegenspraak zijn met gedrag.

Wat gelooft u als iemand met rood aangelopen gezicht tegen u schreeuwt: "Ik ben verdorie niet boos...."; of als uw partner u van zich afduwt en met onverschillige stem zegt: 'Ja hoor, ik hou ook van jou....'?

12.4.2 **Wat is non-verbale communicatie?**

Het in woorden vragen aan een hofmeester om een pot koffie is verbaal, maar het omhoog houden van een lege koffiekop is non verbaal. Nu is deze non-verbale communicatie eenduidig, maar veel non verbaal gedrag is dat niet en dat kan dus verwarring of irritatie veroorzaken (zie paragraaf 11.4.4).

Non-verbale communicatie kent twee elementen: *lichaamstaal* (zie paragraaf 11.4.3) en *stemgebruik*.

Bij lichaamstaal gaat het om het gebruik van ogen (bijvoorbeeld de oogopslag), houdingen en bewegingen met mond en wenkbrauwen, van handen en voeten, de gezichtsuitdrukking, de lichaamshouding. Al het voorgaande te samen geven een indruk van de algehele houding.

De stem beïnvloedt de communicatie met stemvolume, toonhoogte, spreektempo en intonatie.

Elke non-verbale uiting heeft zo zijn eigen betekenis en kan door zowel de zender als ontvanger verschillend worden uitgelegd. Dit geldt ook voor de totale (non-verbale) presentatie, zoals kleding, auto, haardracht, 'versierselen', accent of dialect, woordkeuze, kortom de levensstijl die je non verbaal uitdrukt.

Non-verbale communicatie is communicatie die niet uit woorden bestaat, maar uit beelden, klanken, geuren, smaken en gebaren. Het komt tot uiting in ons gedrag.

Bijvoorbeeld:

- de wijze waarop we handen schudden;
- onze gezichtsuitdrukking en lichaamshouding;
- het tempo waarin we praten;
- de wijze van beklemtonen;
- de haardracht, soort kleren en 'versierselen';
- de uitdrukking in onze ogen;
- hoe dicht we bij anderen staan;
- de manier waarop we onze belangstelling uiten;
- de wijze van ademen;
- de manier waarop we staan en bewegen;
- de manier waarop we anderen aanraken.

Non-verbale gedragingen bevatten *gevoels- en relatieboodschappen*.
We geven er mee aan:

- dat we in onszelf geloven of
dat we onzeker, nerveus en faalangstig zijn;
- dat we belangstellend zijn of
onverschillig;
- dat we anderen respecteren en waarderen of
niet serieus nemen, afkeuren;
- dat we ons werk serieus nemen, er enthousiast over zijn of
het allemaal niet zo belangrijk vinden;
- enz.

Non-verbaal gedrag vertelt iets over ons. We laten er mee zien hoe we ons voelen, wat we voor andere mensen voelen, hoe onze taakopvatting is, wat we van onze eigen woorden vinden en de situatie om ons heen, kortom hoe we in het leven staan.

12.4.3 **Lichaamstaal in het gesprek**

Met lichaamstaal kan de sfeer in het gesprek al in een eerste oogopslag worden bepaald. Een aantal eenvoudige basisregels zijn:

- ga zo zitten dat de spreker u niet persé recht aan *moet* kijken. Ga bijvoorbeeld beiden om een hoek van de tafel zitten. Uw gesprekspartner kan oogcontact met u maken, maar hij kan ook langs u heen kijken zonder dat hij opzichtig een andere kant uit moet kijken. Zou u wel frontaal gaan zitten, dan kan dit erg confronterend overkomen: u moet elkaar dan wel aankijken of echt het hoofd wegdraaien om een andere kant op te kunnen kijken. Alleen bij het confrontatiegesprek;
- probeer als geheel rust uit te stralen, zet uw voeten naast elkaar op de grond. Zet de voeten licht uit elkaar, zodat u geheel ontspannen zit. Op deze manier voorkomt u dat u gaat bewegen of wiebelen, hetgeen de indruk kan wekken dat u zelf onzeker bent over het gesprek;
- neem een 'open' houding aan, leg uw onderarmen op uw benen, of op de tafel. Voorkom dat u uw armen en/of benen over elkaar doet. Dit wekt de indruk dat u niet open staat voor de argumenten van uw gesprekspartner ('gesloten' houding);
- kijk uw gesprekspartner regelmatig aan. Oogcontact heeft een grotere bijdrage aan een gesprek dan de meeste mensen veronderstellen. Door de ander aan te kijken, merkt de spreker dat u luistert;
- geef de spreker aan dat u hem begrijpt en dat hij door kan blijven praten. U kunt dit doen door regelmatig te knikken (of te 'hummen');
- maak eventueel gebruik van handgebaren (bijvoorbeeld als ondersteuning bij uw boodschap of om uw gesprekspartner te motiveren om verder te praten);

- voorkom dat uw gesprekspartner zich belemmert voelt om zijn verhaal te doen. Luisteraars vertonen nogal eens non-verbale gedragingen zoals gapen, zich uitrekken, op papiertjes krabbelen, ongeïnteresseerd naar buiten kijken, nagels schoon maken. Wees u als luisteraar bewust van uw eigen non-verbale gedrag. Uw gesprekspartner neemt immers uw non-verbale uitingen waar en interpreteert deze zoals deze bij hem over komen.

Met uw non-verbale gedrag kunt u uw gesprekspartner aanmoedigen zijn verhaal te doen maar ook ontmoedigen of belemmeren.

12.4.4 **Interpreteren en reageren op non verbaal gedrag**

Het waarnemen van en reageren op het non-verbale gedrag van de ander is belangrijk, omdat non verbaal gedrag ons informeert over achterliggende gevoelens en belevingen van onze gesprekspartner(s).

Het interpreteren van non-verbale signalen is, gelet op de in het vorige hoofdstuk beschreven beperkingen bij het waarnemen, niet altijd even gemakkelijk. Zo kan een "fronser" bedenkingen hebben, geconcentreerd zijn, of hoofdpijn hebben. Iemand die zijn hoofd ondersteunt met een hand voor zijn ogen kan meedenken, maar ook slapen.

Nu interpreteren mensen non verbaal gedrag in de regel niet op basis van maar één waarneming, maar op het geheel van waarnemingen. Denk dus niet dat u meteen defensief overkomt als u even uw armen over elkaar doet terwijl u verder nog ontspannen zit, de ander regelmatig aankijkt en rustig spreekt.

Alleen wanneer ook andere uitingen op verdediging wijzen, loopt u die kans wel. Zo werkt het ook wanneer u het gedrag van uw gesprekspartner wilt interpreteren: let altijd op meerdere verschillende verbale én non-verbale signalen voor u conclusies trekt.

Non-verbaal gedrag kan per cultuur of land ook sterk in betekenis verschillen.

Als in Frankrijk iemand naar zijn voorhoofd wijst, betekent dit dat hij u behoorlijk slim vindt. Als de Fransman echter naar zijn slaap wijst, betekent dit dat u ze niet allemaal op een rijtje heeft!

Om aan te geven dat wij iets goed vinden maken wij vaak een cirkel met duim en wijsvinger. In Brazilië is dat een obscene gebaar dat minachting uitdrukt.

Als een Zuid-Italiaan u met een bewegende wijsvinger naar zich toe 'wenkt' bedoelt hij te zeggen dat u moet maken dat u weg komt.

Als u er achter wilt komen wat non-verbale signalen betekenen kunt u het beste aan de ander te vragen wat hij er mee wil "zeggen". U voorkomt hiermee misverstanden en (waarschijnlijk) veel ergernis.

12.5 WAARNEMEN

12.5.1 Inleiding

Waarnemen is volgens 'Van Dale': bewust en met aandacht met de zintuigen in zich opnemen.

Waarnemen doen we met al onze zintuigen: oren, ogen, neus, tong en huid. In de communicatie is vooral het waarnemen met oren en ogen van belang. In hoofdstuk 3 'Luisteren' is aangegeven dat *luisteren* met aandacht horen is. *Luisteren* is dan ook een vorm van waarnemen.

Net als voor het gebruik van de oren kent de Nederlandse taal ook verschillende woorden voor het gebruik van de ogen, zoals:

- '*zien*': het vermogen hebben met het oog waar te nemen, het gezichtsvermogen hebben (van Dale);
- '*kijken*': de ogen geopend hebben of houden en waarnemen (van Dale).

In een gesprekssituatie kunnen 'zien', 'kijken' en 'waarnemen' als volgt worden verduidelijkt: als deelnemer aan een gesprek *ziet* u het totaalbeeld wat door de ogen wordt 'opgevangen'; uw gesprekspartner is aan het woord en u richt uw aandacht op hem: u *kijkt* naar hem. Als u zich op hem concentreert zult u een aantal zaken *waarnemen*:

- met uw ogen: de uiterlijke kenmerken, zoals kleding, haardracht, lichaamsstaal zoals lichaamshouding, gezichtsuitdrukking, blozen, transpiratie, enz;
- met uw oren: de woorden die hij spreekt, de intonatie en de spreek snelheid.

12.5.2 Hoe verwerken we wat we waarnemen?

In de communicatie is *waarnemen* erg belangrijk: we *luisteren* naar wat er gezegd wordt en we *kijken* naar hoe de spreker zich erbij gedraagt. Door naar iemand te *luisteren* en naar iemand te *kijken* ontvangen we informatie over bijvoorbeeld het standpunt van de ander, zijn betrokkenheid bij het gespreksonderwerp en zijn gemoedstoestand.

We denken na over wat de ander zegt en hoe hij zich daarbij gedraagt en bepalen dan hoe we zullen reageren, wat ons antwoord zal zijn.

Alles wat we waarnemen, komt bij ons op een bepaalde manier over, we hechten er een bepaalde waarde aan: we interpreteren het gedrag van de spreker. Met andere woorden: de informatie die we met behulp van oren en ogen opvangen, vertalen we, vaak onbewust, naar nieuwe informatie (een mening of standpunt). Als iets niet duidelijk is, ontstaan vragen.

Die nieuwe informatie (of informatiebehoefte) wordt vooral mede bepaald door wat we al weten (of wat we nog niet weten) en door hoe we met de dingen omgaan.

Het geheel aan informatie (feitenkennis, meningen, vragen, ervaringen, gevoelens, kortom referentiekader) wat in ons brein ligt opgeslagen, werkt als een bril waar we doorheen 'kijken' naar de mensen en dingen om ons heen. Dit is de bril van de meningen of oordelen die in onze hersenen gereed ligt en die we, vaak onbewust, opzetten om nieuwe informatie te interpreteren. We leggen nieuwe informatie aan onszelf uit door deze informatie onbewust te koppelen met wat we al weten. We noemen dit ook wel *associëren* (het samenvoegen of verbinden van woorden en gedachten, met uitschakeling van het verstand). Zo geven we nieuwe informatie onze eigen kleur.

Reeds aanwezige informatie werkt dan eigenlijk als een soort van vooraf gevormd (voor)oordeel. (Voor)oordelen beheersen in hoge mate de manier waarop we naar mensen kijken en luisteren, en vervormen de boodschap van onze gesprekspartner vaak dusdanig dat we moeite moeten doen om elkaar te begrijpen. Deze denkbeelden zijn vaak zo taai dat ze moeilijk te beïnvloeden zijn.

Zoals in het communicatiemiddel is besproken, is het referentiekader van de gesprekspartners van invloed op het proces van coderen en decoderen. De referentiekaders van twee of meer mensen zijn nooit helemaal gelijk aan elkaar. Dit geldt ook voor de associaties die bij hen worden opgeroepen. Daardoor is er altijd sprake van (enige) wijziging in de betekenis tijdens de informatieoverdracht.

Een (non) verbale boodschap kan verschillend worden uitgelegd, met als mogelijk gevolg (wederzijds) onbegrip. Zo kan bijvoorbeeld een leuk bedoelde grap dan totaal verkeerd overkomen.

12.5.3 **Waarnemen en objectiviteit**

Een waarneming wordt dus "gekleurd" door interpretatie. Deze persoonlijke interpretatie kan worden beïnvloed door bijvoorbeeld de gemoedstoestand van de waarnemer.

Een *objectieve* waarneming is in veel situaties van enorm belang. Wanneer een piloot van een vliegtuig de hoogte niet objectief kan vaststellen, kan dat tot desastreuze gevolgen leiden. Wanneer een verkeersdeelnemer niet objectief verkeerstekens kan waarnemen, kan dat leiden tot ongelukken. Wanneer we als gespreksdeelnemers non-verbaal gedrag tijdens een gesprek bij elkaar niet waarnemen, kan dat leiden tot onbegrip, misverstanden, frustratie, enz. Te meer omdat goed waarnemen van non verbaal gedrag zoveel informatie oplevert over iemands bedoelingen en wel 80% van die bedoelingen schuil gaat achter non-verbale uitingen.

Onze waarneming is echter niet zo objectief als we vaak denken. Hieronder worden een drietal beperkingen besproken.

- ***selectief waarnemen***

Een beperking is dat mensen door verschil in interesse, kennis en ervaringen (referentiekader) verschillend waarnemen.

Wanneer een architect en een reclameadviseur samen een rit door Amsterdam maken, zien ze hetzelfde. Wanneer na de autorit aan hen wordt gevraagd wat ze hebben waargenomen, zullen ze verschillende antwoorden geven.

Zo zal de architect voornamelijk architectonisch opvallende gebouwen hebben gezien, terwijl de reclameadviseur de knipperende neonlichten opvielen. Zelfs wanneer mensen op hun gemak een foto bekijken, kunnen ze bepaalde eenvoudige vragen over wat ze hebben gezien naderhand niet goed beantwoorden. Onze kennis, interesse en ervaringen selecteren als het ware van zelf de beelden die we met onze ogen opvangen. Het is onmogelijk om alle informatie die in de buitenwereld op ons afkomt bewust te verwerken. We kunnen niet op alles tegelijk letten. Ons onderbewustzijn selecteert voortdurend uit de voortdurende stroom aan informatie datgene wat de moeite waard is om je bewust van te zijn. Sommige dingen worden wel opgemerkt, terwijl andere dingen verwaarloosd worden. En soms kunnen dingen helemaal niet worden waargenomen door de beperkte capaciteit van de zintuigen.

Wat we waarnemen is dus zeer sterk afhankelijk van onze voorgaande ervaringen en de dingen die we in de loop van de tijd hebben geleerd.

- ***(subjectieve) interpretatie***

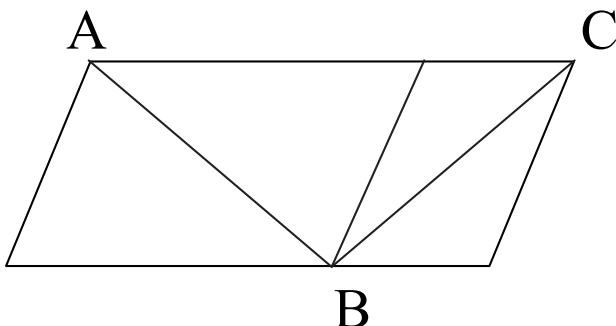
Objectief waarnemen wordt verder bemoeilijkt door het verschil in betekenis dat mensen toekennen aan wat ze met hun zintuigen waarnemen. Al eerder is in dit hoofdstuk aangegeven dat wat we waarnemen kan worden 'gekleurd' door persoonlijke interpretatie. Zo vindt de een een bepaalde drank of geur lekker terwijl een ander zijn neus er voor ophaalt. En zo vindt de een dat de politieagent die een beginnend relletje probeert te deëscaleren, kordaat optreedt, terwijl een ander diezelfde agent beticht van bemoeizucht. Door het verschil in interesse, kennis en ervaringen (of het gebrek daaraan) reageren mensen verschillend op een dergelijk optreden.

- ***vertekende waarneming***

Een derde beperking van objectief waarnemen is dat er soms vertekeningen in de waarneming op te treden.

In dit verband spreekt men vaak van optische illusies (gezihtsbedrog). De verklaring ervan is verre van eenvoudig en blijft hier buiten beschouwing.

Ter illustratie het voorbeeld van optische illusies.



12.5.4 Tenslotte

Objectief waarnemen van non-verbale signalen is van zeer groot belang. Immers via deze signalen kan veel worden "gezegd".

Het interpreteren van non-verbale signalen is, gelet op de hierboven beschreven beperkingen bij het waarnemen, een moeilijke zaak.

Zo kan een "fronser" bedenkingen hebben, geconcentreerd zijn, maar ook hoofdpijn hebben. De man met de hand voor de ogen kan slapen, maar ook meedenken.

Als u er achter wilt komen wat non-verbale signalen betekenen, kunt u het beste aan uw gesprekspartner vragen wat hij er mee wil "zeggen". U voorkomt hiermee misverstanden en (waarschijnlijk) veel ergernis.

12.6 VRAGEN STELLEN

12.6.1 Inleiding

Situatieschets

Binnen een bedrijf zit een nieuwe medewerker achter zijn computer te werken als een collega zijn kamer binnen komt.

<i>Collega:</i>	<i>"Dag, jij bent nieuw hier?"</i>
<i>Nieuwe medewerker:</i>	<i>"Ja"</i>
<i>Collega:</i>	<i>"Je vindt het hier wel prettig, hè?"</i>
<i>Nieuwe medewerker:</i>	<i>"Ja"</i>
<i>Collega:</i>	<i>"Aardige collega's ook, nietwaar?"</i>
<i>Nieuwe medewerker:</i>	<i>"Ja"</i>
<i>Collega: :</i>	<i>"Goede computer heb je daar, vind je niet?"</i>
<i>Nieuwe medewerker:</i>	<i>"Ja"</i>
<i>Collega:</i>	<i>"Nou tot ziens dan hè!"</i>
<i>Nieuwe medewerker:</i>	<i>"Ja, o.k."</i>

De collega loopt terug naar zijn eigen bureau en zegt tegen zijn bureau-genoot: "Nou, die nieuwe vent zegt ook niet veel!"

Het doel van vragen stellen is o.a. om relevante informatie van een gesprekspartner te krijgen. Degene die de vragen stelt stimuleert de ander hiermee om gedachten of gevoelens onder woorden te brengen. De informatie die in het antwoord is opgenomen, is vaak afhankelijk van de soort vraag die gesteld is. We onderscheiden in beginsel twee soorten vragen: open en gesloten vragen.

12.6.2 **Open vragen**

Open vragen geven de ander een grote mate aan vrijheid in de formulering van het antwoord. De gesprekspartner die antwoordt, kan vanuit zijn eigen referentiekader praten en op dat moment voor een deel zelf de richting en inhoud van het gesprek bepalen.

Over het algemeen beginnen open vragen met vagende voornaamwoorden als:

- | | |
|---------------|---|
| <i>Wat</i> | - wat vind je van je werk?
- wat is je mening over de opleiding van het personeel? |
| <i>Hoe</i> | - hoe heb je die opdracht aangepakt?
- hoe denk je over de samenwerking met de andere collega's? |
| <i>Waarom</i> | - waarom heb je het op die manier gedaan?
- waarom kijk je zo somber? |

Open vragen kunnen variëren in gerichtheid. U kunt de hoeveelheid ruimte voor uw gesprekspartner er mee verruimen of beperken.

Bijvoorbeeld: een CC verneemt van zijn plaatsvervanger dat twee van zijn PC'n een fikse ruzie hebben gehad.

Met de volgende vragen kan hij een beeld krijgen van wat er is gebeurd.

- "wat is er gebeurd?"
- "wat was de aanleiding tot?"
- "wat waren je redenen om niet in te grijpen?"

12.6.3 **Gesloten vragen**

Gesloten vragen zijn vragen, die de ander geen vrijheid geven om het antwoord te formuleren. Degene die antwoordt, kan volstaan met beaamen dan wel ontkennen.

Een paar voorbeelden:

- was u daarbij aanwezig?
- heeft u die opdracht gegeven?
- is de inspectie met een voldoende beoordeeld?

12.6.4 **Wanneer open en wanneer gesloten vragen**

Bij het stellen van vragen maakt u een keuze uit beide typen vragen. Deze keuze dient vooral afhankelijk te zijn van het doel dat u nastreeft. Wanneer u de ander de ruimte wilt geven, zijn visie op een bepaalde zaak wil laten geven of wilt weten wat de ander belangrijk vindt, zijn open vragen het meest geschikt. Open vragen stimuleren doorgaans uw gesprekspartner tot meedenken en meepraten.

Wanneer u gerichte informatie wilt hebben of iets wilt controleren, zijn gesloten vragen meer geschikt. Een nadeel van het veelvuldig stellen van gesloten vragen, zeker in het begin van het gesprek, kan zijn dat de ander het gesprek gaat zien als een situatie waarin u de vragen stelt en hij alleen maar mag reageren en niet of minder actief hoeft mee te denken. Hierdoor kan het gesprek al snel het karakter van een kruisverhoor krijgen.

Strikte regels voor het stellen van open dan wel gesloten vragen zijn niet te geven. Waar het om gaat, is dat u de verschillende vraagsoorten in uw repertoire heeft en er, afhankelijk van de situatie, mee kunt variëren.

12.6.5 **Doorvragen en toespitsen**

Speciale technieken zijn doorvragen en toespitsen. Deze technieken worden gebruikt wanneer u over een bepaald onderwerp meer wilt weten. Eén vraag levert immers zelden complete informatie op.

Doorvragen = het stellen van elkaar aanvullende vragen wanneer de ander een onvolledig of onduidelijk antwoord geeft..

Toespitsen = het stellen van vereenvoudigde vragen wanneer de ander een fout antwoord geeft, onvolledig is of het antwoord schuldig blijft.

Situatieschets

De CC roept een van zijn PC'n bij zich voor een gesprek over een verkeersongeluk waarbij personeel van de compagnie betrokken zijn. De PC was met een van zijn chauffeurs onderweg. In een dorp rijdt de chauffeur achter op een andere auto.

CC : *Wat is er gebeurd?*

PC : Sld Derksen hield onvoldoende afstand tot de auto die voor hem reed.

CC : *(doorvragen) En toen?*

PC : De auto voor ons moest plotseling remmen en Derksen knalde erbovenop.....

CC : *Hoe zijn de mensen er van af gekomen?*

PC : Derksen goed. Hij was erg geschrokken.

CC : *(doorvragen) En de bestuurder van de andere auto?*

PC : Die is ook vrij gekomen met de schrik.

CC : *(doorvragen) Waarom remde die auto zo plotseling?*

PC : Een kind stak plotseling de weg over. Hij ging vol in de remmen. Derksen reageerde veel te laat.

De toedracht van het ongeluk is onduidelijk. Eerst vertelt hij dat Derksen onvoldoende afstand aanhield. In zijn laatste antwoord zegt hij dat Derksen te laat reageerde. De CC gaat daarom nader in op de oorzaak van de aanrijding.

CC : *(toespitsen)* Op welke afstand reed Derksen van die andere wagen?

PC : Een meter of 10 denk ik.

CC : *(toespitsen)* Hoe snel reed hij?

Enzovoort.

12.6.6 **Vragen ter verduidelijking en vragen ter verantwoording**

In een gesprek kan het belangrijk zijn dat u er zich bewust van bent dat sommige vragen heel neutraal of belangstellend door uw gesprekspartner worden ervaren. Daarentegen kunnen andere vragen juist uitdagend of zelfs bedreigend overkomen. In dit verband kan er onderscheid worden gemaakt tussen vragen ter verduidelijking en vragen ter verantwoording.

Vragen die gebaseerd zijn op het woord “wat” worden gewoonlijk gesteld ter verduidelijking.

Bijvoorbeeld:

- “wat is er gebeurd met.....?”
- “wat gaat er gebeuren als.....?”
- “wat is de invloed van deze maatregel op.....?”
- “kan de voorzitter ons uitleggen wat hij bedoelt met.....?”

Dit zijn allemaal positief bedoelde vragen, die het begrip tussen luisteraars en spreker kunnen vergroten.

Een geheel andere relatie kan worden opgeroepen door vragen die beginnen met “waarom” of “hoe”. Deze vragen hebben meestal een uitdagend karakter en kunnen worden gebruikt om mensen ter verantwoording te roepen.

Bijvoorbeeld:

- “waarom zeg je dat het ook anders had gekund.....?”
- “hoe zou je dat in de praktijk willen brengen?”
- “waarom zouden wij dat zo moeten doen.....?”
- “hoe kom je daar bij.....?”

Met name als u veel doorvraagt of toespist, kunnen deze vragen voor uw gesprekspartner bedreigend overkomen, ook al bedoelt u het zo niet (kruisverhoor).

Vragen ter verduidelijking verenigen de gesprekspartners doorgaans; vragen ter verantwoording kunnen hen tegenover elkaar zetten.

Hoe uw vragen door uw gesprekspartner worden ervaren, zal in de regel niet alleen afhangen van de soort vragen die u stelt. Bepalend voor de gespreks sfeer zijn immers vooral het onderwerp van gesprek (het gespreksdoel) en de toonzetting.

12.6.7 Vragen die u beter kunt vermijden

Suggestieve vragen

Suggestieve vragen zijn vragen waarbij het antwoord voor een belangrijk deel wordt bepaald door de inhoud van de vraag. Het antwoord wordt als het ware in de mond gelegd. In het algemeen kan degene die antwoordt, volstaan met beamen dan wel ontkennen. Er is geen vrijheid om het antwoord te formuleren.

Suggestieve (of sturende) vragen zijn vragen die voortkomen uit een bepaald vooropgezet idee en zijn daardoor suggestief. De gesprekspartner neigt ertoe het antwoord te geven dat door de wijze van formulering van de vraag wordt opgedrongen.

Voorbeelden

- "u bent het er toch zeker ook mee eens dat we terug moeten gaan ...?"
 - "vind je ook niet dat die opdracht slecht is uitgevoerd?"
- Let op de woorden 'toch' en 'ook'.

Dit type vragen dient vermeden te worden wanneer u tot doel heeft zoveel mogelijk juiste informatie boven tafel te krijgen: degene aan wie de 'vraag' gesteld wordt, kan vaak niet anders doen dan bevestigen of ontkennen. Informatie vanuit zijn standpunt hebt u niet gekregen.

Retorische vragen:

Retorische vragen zijn vragen waarop geen antwoord wordt verwacht. Enerzijds omdat niemand de juistheid van het gestelde durft te betwisten. Anderzijds omdat de vraagsteller zelf het antwoord al geeft, een voorbeeld is: 'je wilt toch niet zeggen dat jij het niet met hem eens bent, hè'

Retorische en ook suggestieve vragen kunnen in lessituaties tot een maniertje worden, waarvoor u zich moet hoeden. Vragen als: "En mannen, wat gaan we in deze les doen?" of "En wat zijn nu de gevolgen hiervan?", direct gevolgd door een uitleg van uw kant, gaan op den duur irriteren.

Samengestelde vragen

Hierbij worden twee (of meer) vragen in één zin gesteld. Bijvoorbeeld:

- "wat is je huidige functie en hoeveel medewerkers heb je?"

Degene aan wie de vraag gesteld wordt weet niet goed op welke vraag hij (het eerst) moet antwoorden.

Het antwoord kan ook de vraagsteller op het verkeerde been zetten.

Hij verwacht een ander antwoord dan dat er gegeven wordt.

Samengestelde vragen kunnen dus voor verwarring zorgen, probeer ze daarom te vermijden.

12.7 SAMENVATTEN

12.7.1 Inleiding

Een gespreksleider zal regelmatig tijdens het gesprek en aan het einde van een gesprek het gesprek samenvatten. Samenvatten heeft de volgende functies.

- *controle.*
Door regelmatig samen te vatten controleert de gespreksleider of hij de boodschap van de ander goed heeft ontvangen.
- *completeheid en juistheid.*
Door een samenvatting vragenderwijs te geven, krijgt de gesprekspartner de gelegenheid om aanvullingen en correcties te geven.
- *stimulans.*
De gespreksleider laat hiermee ook merken dat hij luistert. Hierdoor kunnen mensen worden gestimuleerd om verder te vertellen.
- *ordering/structuur.*
Verder wordt een samenvatting gebruikt om het gesprek te ordenen en structuur aan te brengen. Hiermee bewaakt de gespreksleider de effectiviteit van het gesprek en voorkomt hij dat tijdens het gesprek niet wordt afgedwaald.
- *uitdieping.*
Samenvattingen geven de gespreksleider ook de mogelijkheid om op een in de samenvatting genoemd onderwerp verder in te gaan, met name wanneer hij denkt dat het onderwerp verduidelijking behoeft.

Er worden twee vormen van samenvatten onderscheiden:

- *parafraseren*
Het met eigen woorden samenvatten van de inhoud van de boodschap.
- *reflecteren*
Het met eigen woorden weerspiegelen van het gevoel (de bedoeling) dat achter de boodschap zit.

Onderstaand een voorbeeld van beide vormen.

Situatieschets

Frans zit de laatste tijd niet lekker in zijn vel. Zijn vrouw is nogal ziekelijk en de werkdruk wordt hem wat teveel. Hij heeft zijn chef gevraagd of deze even tijd voor hem heeft.

Frans: *"Ik kan me de laatste tijd niet goed concentreren. Het werk wil maar niet opschieten.*

Chef: *"Wat is er aan de hand?"*

Frans: *"Zoals je weet wordt Anneke binnenkort geopereerd en ik maak me zorgen over hoe het afloopt en de tijd na de operatie."*

1° Samenvatting

Chef: "Je bent met je gedachten meer thuis dan bij je werk?"
(De chef vat met deze ene zin de twee voorgaande zinnen van Frans **inhoudelijk** samen, waarna Frans zijn verhaal vervolgt).

Frans: *"Soms wel ja, en nu moet die rapportage ook nog een week eerder af. Ik ben bang dat ik het niet red."*

Chef: "Volgende week dinsdag wordt Anneke geopereerd. En pas na de operatie, afhankelijk van de omvang van ingreep, kan de specialist iets zeggen over hoeveel tijd haar herstel zal vergen, meende ik?"

Frans: *"Ja, maar je denkt er natuurlijk nu al over na, over hoe het dan zal zijn. Soms ben ik geen baas over mijn eigen gedachten, dan zie ik haar in gedachten voor de rest van haar leven in een Rolstoel zitten".*

2° Samenvatting

Chef: "Je maakt je zorgen over de toekomst?"
(Met deze woorden vat de chef wat het **gevoel** van Frans samen).

Frans: *"Ja, ook al zegt de specialist dat dat niet nodig is. Het houdt me gewoon bezig. En nu moet ik van jou ook nog die rapportage opmaken. Ik kom er niet goed uit".*

Chef: "Dat snap ik. Laten we eens kijken wat we er aan kunnen doen. Wat is het probleem met die rapportage?"

Frans: *"Het schiet gewoon niet op. De cijfers die zijn aangeleverd, kloppen niet en ik heb moeite met de nieuwe schema's. Een heleboel dingen zijn veranderd in vergelijking met de vorige keer. En begin deze week zei je ook nog dat alles een week eerder klaar moet zijn."*

Chef: "Heb je nagedacht over een oplossing?"

Frans: *"Eigenlijk moeten de cijfers weer worden gecontroleerd maar daar is haast geen tijd voor. Het maken van de schema's kost me ook al extra tijd. Ze zijn totaal anders dan de vorige keer. Ik ben bang dat ik het allemaal niet op tijd af heb".*

3° Samenvatting

Chef: "Ik kan me voorstellen dat het je teveel wordt: de nieuwe opzet van deze rapportage, een week minder tijd en dan komt de ziekte van Anneke er ook nog een keer bij.

(De chef vat weer inhoudelijk samen).

(Frans vult de samenvatting aan).

Frans: *"Ja, en niet te vergeten de onjuiste cijfers. De hele rapportage staat of valt daar mee."*

12.7.2 Parafraseren

Parafraseren is dat de luisteraar kort het belangrijkste van wat de spreker heeft gezegd, weergeeft. Dit kan in eigen woorden of in de woorden van de ander. Het kenmerk van deze samenvatting (parafrase) is, dat deze betrekking heeft op de verbale inhoud van de boodschap (zie par. 11.7.1 de eerste en de derde samenvatting).

Om een wat langer verhaal effectief op inhoudelijke aspecten samen te vatten, kunnen de hoofdzaken één voor één worden genoemd en in vragende vorm worden voorgelegd aan de gesprekspartner. Door zo vragenderwijs samen te vatten, krijgt de gesprekspartner de kans hierop te reageren. Hij kan de samenvatting aanvullen, corrigeren of bevestigen.

Een voorbeeld

De CC vat samen, vraagt of zijn samenvatting juist is en stuurt vervolgens het gesprek in de door hem gewenste richting.

CC: *"Als ik je goed heb begrepen, hebben zich tijdens het laatste bivak een tweetal incidenten voor gedaan.
Ten eerste; na het nuttigen van de gevechtsrantsoenen zijn zeven soldaten ziek geworden.
Jullie zijn nu druk bezig uit te zoeken wat de oorzaak is geweest. Morgen weten jullie waarschijnlijk meer.
Ten tweede; een vijftal soldaten hebben tijdens de oefening "Raw Feet" in een dorp ruzie gekregen met een aantal dorpsbewoners. De oorzaak is nog niet helemaal duidelijk, maar waarschijnlijk zijn ze uitgedaagd.
Klopt het tot zover?"*

PC: "Ja".

CC: *"Vertel nu eens wat meer over die ruzie. Wat is er nu precies gebeurd?"*

12.7.3 Reflecteren

Onder reflecteren wordt verstaan dat de luisteraar (af en toe), in eigen woorden, probeert weer te geven welke boodschappen hij ontvangt over de gevoelens die er in de spreker omgaan bij hetgeen hij zegt of doet. Bijvoorbeeld als gezegd wordt "die man is volledig onhandelbaar, ik heb alles al geprobeerd, ik weet niet wat ik nog zou kunnen doen....", dan zou een reflectie kunnen zijn: "Je voelt je machteloos". Met uw reflecties stimuleert u uw gesprekspartner om zijn verhaal te doen.

Bij reflecteren gaat het om het gevoel achter de woorden. Gevoelens kunnen verbaal worden geuit, maar vooral ook non-verbaal. Besteed daarom altijd aandacht aan non-verbale uitingen als intonatie, stemvolume en spreektempo, ademhaling, zuchten, blozen, hikkelen, gebaren, houding, gelaatsuitdrukking enz, en de veranderingen in dit gedrag.

Veranderingen in non-verbaal gedrag duiden meestal op veranderingen in gevoelens of stemmingen. Soms is het moeilijk om te interpreteren wat dergelijk gedrag precies betekent. Als u twijfelt, doet u er goed aan te controleren of u het bij uw interpretatie het bij het rechte eind heeft. U kunt dan uw reflectie een vragend karakter meegeven door deze vragend te stellen: "je maakt je zorgen over de toekomst?" (zie par. 11.7.1, de tweede samenvatting).

Bij het reflecteren gaat het er niet alleen om het juiste gevoel weer te geven, maar ook om de intensiteit van dat gevoel.

Bijvoorbeeld de gesprekspartner doet de volgende uitspraak:

"Ik was des duivels". Een reflectie als: "u ergerde zich een beetje" is geen goede weergave van de intensiteit van het geuite gevoel.

Als u er in slaagt de gevoelens die in de spreker omgaan goed te verwoorden, zal deze instemmend knikken of reageren met uitlatingen als "precies", "juist", "dat bedoel ik nou" enz.

Reflecteren is moeilijk. Het is vaak beter niet geheel juiste reflecties te geven dan helemaal geen reflectie, omdat u door het reflecteren aangeeft dat u luistert en de ander probeert te begrijpen. Voor uw gesprekspartner bewijst u daarmee dat u aandacht voor hem heeft, hem accepteert. Het bevordert de communicatie en de onderlinge verstandhouding.

Hoofdstuk 13

Fasen en aspecten van het gesprek

13.1 Inleiding

Veel communicatie vindt plaats in de vorm van gesprekken.

In de dikke Van Dale worden bij 'gesprek' twee omschrijvingen gegeven:

- mondeling onderhoud;
- uitwisseling van gedachten om te komen tot contact en wederzijds begrip, of tot de oplossing van bepaalde problemen.

In beide gevallen vindt er uitwisseling van informatie plaats tussen twee of meer personen. Bij meer dan twee personen spreken we vaak over een vergadering of bespreking. Hierbij wordt vaak over meerdere punten gesproken en eventueel beslissingen over genomen.

In dit hoofdstuk wordt middels een *tweetal faseringsmogelijkheden* antwoord gegeven op de vraag *hoe* een groep mensen, samen in een gesprek of vergadering, efficiënt en effectief kunnen zoeken naar oplossingen voor een of meer problemen.

Het is tevens van belang dat de deelnemers steeds hetzelfde doel van het gesprek voor ogen blijven houden. Middels de *drie aspecten van het gesprek* wordt ingegaan op de vraag hoe de groep hier doeltreffend en doelmatig invulling aan kan geven.

13.1.1 Faserings ter besluitvorming

De eerste manier van faseren richt zich op de wijze waarop men tot een besluit kan komen. Deze faseringsmogelijkheid richt zich op die gesprekken waarin één of meerdere problemen worden besproken om daar vervolgens een oplossing voor te vinden. De gespreksleider zal bij dit soort gesprekken, om tot een gezamenlijk besluit te kunnen komen, achtereenvolgens een drietal fasen doorlopen, te weten:

- de fase van de beeldvorming;
- de fase van de oordeelsvorming;
- de fase van de besluitvorming.

De fase van beeldvorming

Het doel van deze fase is tweeledig. Ten eerste dienen alle gespreksdeelnemers een duidelijk beeld te krijgen over het te bespreken onderwerp c.q. probleem. Ten tweede dient iedereen uiteindelijk hetzelfde beeld voor ogen te hebben. Hierbij is het van belang dat de gespreksleider alle deelnemers de gelegenheid geeft hun meningen, ideeën en gedachten in te kunnen brengen. Men dient ook de gelegenheid te krijgen eventuele bezwaren uit te spreken en vragen te stellen.

Voorwaarde daarbij is dat er een open samenspraak mogelijk is en dat de deelnemers ook in staat zijn op hun eigen wijze bij te dragen aan de beeldvorming. Als mensen in deze fase niet worden betrokken bij de gedachtewisseling of wanneer hun inbreng niet serieus wordt genomen, kunnen gevoelens van irritatie kunnen ontstaan.

De gevolgen kunnen zijn dat zij zich verder afzijdig houden en niet meer bereid zijn tot samenwerking. In een latere fase, wanneer de rest van de gespreksgroep denkt een besluit te kunnen nemen, kan het dan gebeuren dat zij hun afwijkende mening ventileren of uiteindelijk zelfs tegenstemmen.

Alvorens deze fase af te sluiten en over te gaan naar de volgende fase, dient de eenheid van opvatting over aard en inhoud van het probleem te worden getoetst. Dit kan door een samenvatting te houden en aan allen te vragen of deze samenvatting compleet en juist is. Het houden van een samenvatting heeft daarnaast een ander doel, namelijk dat alle gespreksdeelnemers een *totaalbeeld* van het probleem krijgen.

Komen er in dit stadium weer nieuwe feiten op tafel dan is dat een signaal dat de fase van de beeldvorming nog niet is afgerond.

Deze fase zal relatief de meeste tijd van het gesprek in beslag nemen. Een zorgvuldige afhandeling van de beeldvorming zal een vlot verloop van het gesprek in de latere fasen in belangrijke mate bevorderen. Tevens zal dit de bereidheid binnen de groep om samen te werken, positief beïnvloeden.

Gesprekken waarbij de beeldvorming onzorgvuldig wordt afgehandeld, zijn herkenbaar aan het steeds "terugvallen" op het probleem.

In deze fase moet tevens worden vastgesteld welke aanvullende informatie, desnoods van buiten de groep, nog nodig is om tot oordeelsvorming te kunnen overgaan.

De fase van oordeelsvorming.

In deze fase worden mogelijke oplossingen voor het probleem gezocht en geformuleerd zonder dat er nog voorkeuren worden uitgesproken. Er is hier sprake van een creatief proces waarbij de ingebrachte oplossingen alleen worden gezien op mogelijke consequenties. Tevens worden de criteria waaraan de oplossing moet voldoen, bepaald en vastgesteld. In deze fase kan blijken in hoeverre de deelnemers bereid zijn hun vooroordelen prijs te geven.

Als afsluiting van deze fase wordt een samenvatting van de uitkomsten gegeven.

De fase van besluitvorming.

In deze fase wordt de laatste stap gezet naar het doel van het gesprek; de eerder geformuleerde criteria worden gebruikt als een "zeef" om de beste oplossing te vinden. Tevens wordt de één-na-beste oplossing gezocht als alternatief voor het geval de beste oplossing niet kan worden uitgevoerd.

Om een zo groot mogelijke acceptatie te verkrijgen, dient men bij de eindbeslissing te streven naar overeenstemming. Dit zal de samenwerking bij de latere uitvoering van het besluit bevorderen.

Om in deze fase niet in een impasse te geraken, dienen de gemaakte procedure afspraken voor de wijze waarop de besluiten zullen worden genomen (door de voorzitter/gespreksleider alleen of door een beslissing van meerderheid of door middel van consensus of unanimiteit), te worden vastgelegd.

Afhankelijk van het doel van het gesprek zal een conclusie worden geformuleerd of een plan voor verdere actie(s) worden opgesteld.

Als de voorgaande fasen zorgvuldig zijn afgehandeld, hoeft deze fase slechts kort te duren.

In de praktijk kan in deze fase blijken dat niet alle relevante informatie tijdens de beeldvormende fase ter tafel is gekomen doordat iemand informatie heeft achtergehouden en deze pas op het laatste moment uitspeelt. Ook kan het voorkomen dat er plotseling verborgen agenda's zichtbaar worden. In dit soort situaties kan de gespreksleider de betreffende persoon hierop aanspreken en zal afhankelijk van de gevolgen de beeldvorming opnieuw moeten plaats vinden

Bij de afsluiting van deze fase moet worden nagegaan of de doelen bereikt zijn.

Opmerking:

Indien tijdens een gesprek meer dan één probleem wordt besproken is het verstandig om per probleem de drie fasen te doorlopen. De voorzitter of gespreksleider dient dit vooraf bij de deelnemers duidelijk te maken.

13.1.2 **Fasering in tijd**

De tweede faseringsmogelijkheid is gebaseerd op een indeling in tijd. Deze fasering begint meestal voordat de groep bijeenkomt en eindigt enige tijd na het moment van het bereiken van het gespreksdoel. Hier is een duidelijke rol weggelegd voor de gespreksleider of voorzitter.

De drie activiteiten die achtereenvolgens plaatsvinden, zijn:

- voorbereidingsfase;
- uitvoeringsfase;
- evaluatiefase.

De voorbereidingsfase

Deze fase kan op twee momenten beginnen.

- a. Als een gespreksgroep bijeen wordt geroepen door bijvoorbeeld een aankondiging van een vergadering dan ligt het beginpunt van deze fase vóór het moment van samenkomst.

De gespreksleider zal dan een aantal organisatorische voorbereidingen moeten (laten) treffen zoals; het opstellen van de agenda, het regelen van een gespreksruimte met de eventueel benodigde media en het versturen van de uitnodigingen.

Alle gespreksdeelnemers bereiden zich inhoudelijk voor door:

- het bestuderen van de vergaderstukken;
- het lezen van voorgaande verslagen;
- zich te oriënteren op de materie;
- het verzamelen van gegevens;
- het formuleren van een helder (eigen) standpunt ten opzichte van de onderwerpen;
- het uitvoeren van actiepunten uit vorige vergaderingen of bijeenkomsten.

Tussen het moment van samenkost en het begin van het feitelijke gesprek worden nog een aantal voorbereidende handelingen uitgevoerd, zoals:

- controle op de ontvangst van verzonden stukken ter voorbereiding op het gesprek;
- controle op de inhoud van het verslag van de vorige bijeenkomst;
- afspraken maken over de te volgen werkwijze, tijdsindeling, pauzes, enzovoort;
- aankondiging van eventuele gastsprekers.

Hierna begint het feitelijke gesprek.

- b. Als de groep spontaan wordt geconfronteerd met een probleem dan ligt het beginpunt op het moment van samenkost. Dit is het beeld dat zich in een werksituatie gemakkelijk kan voordoen. Er is in deze situatie geen sprake van een voorafgaande oriëntatie. Deze zal dus tijdens de bijeenkomst moeten plaatsvinden. Nadat de gespreksleider het doel van het gesprek heeft aangegeven zullen in de voorbereiding op het gesprek veelal procedure afspraken worden gemaakt over de verdeling van de beschikbare tijd, eventuele taakverdeling tijdens het gesprek, enzovoort.

De uitvoeringsfase

In deze fase vindt de beeldvorming, oordeelsvorming en besluitvorming plaats die in paragraaf 12.1.1 behandeld is.

In de uitvoeringsfase vindt dus het eigenlijke gesprek plaats. Zoals al eerder is gezegd, wordt in geval van meer dan één probleem deze cyclus even zovele malen doorlopen als er problemen zijn.

De evaluatiefase

Nadat het doel van het gesprek is bereikt, is het moment van de evaluatie aangebroken.

Dit kan de gespreksleider alleen doen; dit is echter niet aan te raden.

Beter is het om gezamenlijk te evalueren voordat men tot actie overgaat of voor langere tijd uiteen gaat.

Het gezamenlijk nagaan of men doelgericht, doelmatig en in goede harmonie heeft samengewerkt, zal de bereidheid om zich bij volgende gesprekken in te zetten positief beïnvloeden. Ook de voorbereiding kan worden geëvalueerd.

Bij de evaluatie kunnen gemaakte fouten zichtbaar worden gemaakt, zodat deze in volgende gesprekken kunnen worden vermeden. Ook kan elke gespreksdeelnemer ervaren in hoeverre zijn kennis en vaardigheden hebben bijgedragen aan het bereiken van het doel. Voor de evaluatie is het nodig dat zoveel mogelijk wordt teruggekeken naar datgene wat feitelijk gebeurd is en niet naar dat wat men "vindt" of "denkt" dat er gebeurde. De hulp van een waarnemer van buiten de groep kan daarbij goede diensten bewijzen.

De evaluatie kan gericht zijn op zowel het product (de oplossing) als op de processen die tot de oplossing hebben geleid.

De productevaluatie richt zich op de uitkomsten, het resultaat van het gesprek.

Bij de procesevaluatie gaat het om de gevolgde procedure: hoe is omgegaan met de hierboven beschreven fasen van het gesprek en hoe kwamen de aspecten van het gesprek tot uiting.

13.1.3 Aspecten van het gesprek

Inleiding

Voor het doeltreffend en doelmatig functioneren van een gespreksgroep (bestaande uit 2 tot +/- 12 personen) is het van wezenlijk belang dat er duidelijkheid bestaat over *het doel van het gesprek* en dat alle leden hetzelfde doel nastreven.

Het gespreksdoel kan bijvoorbeeld zijn:

- een probleem analyseren/formuleren;
- een probleem oplossen, besluiten nemen;
- een plan maken voor daarop volgende gezamenlijke activiteit(en);
- informatievoorziening met betrekking tot een bepaald onderwerp.

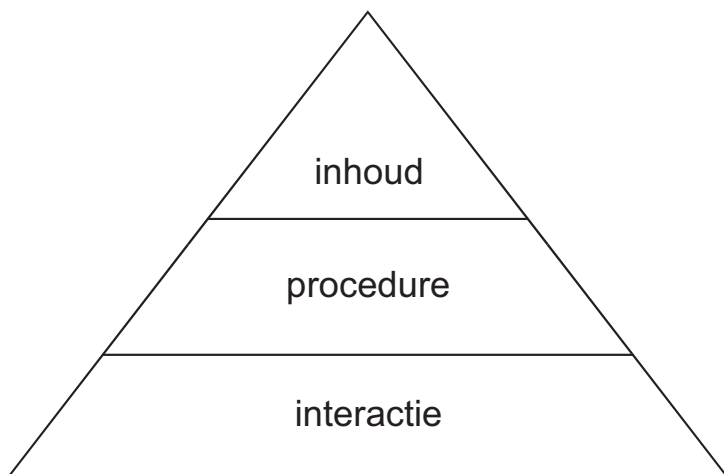
Om het gespreksdoel te bereiken is een drietal aspecten van belang:

- het interactie-aspect, de wijze waarop de gespreksdeelnemers op elkaar reageren;
- het procedure-aspect, hiermee worden de afspraken bedoeld die de gespreksdeelnemers maken om het gesprek goed te laten verlopen;
- het inhoudsaspect, dit is het onderwerp van het gesprek;
- in deze paragraaf wordt uitgelegd hoe deze drie aspecten onderling samenhangen en hoe ze in een gesprek kunnen worden ingevuld.

Het uitgangspunt hierbij is dat de gesprekspartners *samen* het gespreksdoel willen halen.

De communicatiepiramide

Het interactie-, procedure- en het inhoudsaspect maken deel uit van de communicatiepiramide. Door deze aspecten in een piramide weer te geven, wordt benadrukt dat de inhoud ondersteund wordt door de procedure. En door de interactie in de basis van de piramide te zetten, wordt aangegeven dat de interactie het gehele gesprek (inhoud en procedure) draagt. Deze begrippen worden hieronder verder toegelicht.



Het inhouds-aspect

Elk gesprek heeft een onderwerp met *een inhoud*. De inhoud betreft hier het geheel aan meningen, ideeën, visies, kennis, informatie, voorbeelden, argumenten en dergelijke van de gespreksdeelnemers over het gespreksonderwerp. Het bewaken van de inhoud gebeurt door:

- zorgen dat de grote lijn ("rode draad") wordt gevolgd;
- niet uitweiden;
- niet te diep op details ingaan;
- het scheiden van hoofd- en bijzaken;
- de onderlinge samenhang van bepaalde punten zichtbaar maken;
- af en toe samenvatten van de inhoud.

Het is mogelijk dat in een gesprek de nadruk alléén maar ligt op de inhoud. We zeggen dan dat zo'n gesprek wordt gevoerd op *inhoudsniveau*.

Het procedure-aspect

In een georganiseerd gesprek verdeel je de werkzaamheden en houd je je aan een bepaalde structuur; zonodig maak je daarover procedure afspraken.

Dit aspect betreft alle spelregels en afspraken die worden gemaakt, door de deelnemers gezamenlijk of door de gespreksleider, om het gesprek goed te laten verlopen. In gesprekken waarin je de procedure verwaarloost, kan de inhoud wellicht verloren gaan, omdat het gesprek dan alle kanten op kan gaan.

Voorbeelden van procedure-aspecten zijn:

- wie is de voorzitter/gespreksleider;
- wordt er genotuleerd en door wie;
- hoe wordt de beschikbare tijd verdeeld en wie bewaakt dat;
- hoe worden straks besluiten genomen (door de voorzitter alleen of door de gehele groep gezamenlijk en op welke wijze dan)?

Met procedure wordt ook bedoeld het ordenen van de inhoud en het bewaken van de doelgerichtheid van het gesprek, zoals:

- alle leden in de gelegenheid stellen hun bijdrage te leveren;
- af en toe samenvatten om te controleren of iedereen op één lijn zit;
- de voortgang bewaken;
- de agenda bewaken.

Het verdelen van de taken, het afspreken van spelregels en het structureren van het gesprek maken het gesprek doelgericht en doelmatig.

Het interactie-aspect

De interactie is het proces dat zich tussen de gespreksdeelnemers afspeelt. Het betreft hier vragen als:

- hoe gaan de gespreksdeelnemers met elkaar om;
- hoe luisteren ze naar elkaar;
- hoe spreken ze met elkaar en ;
- hoe gaan ze om met bijboodschappen in de vorm van lichaamstaal;
- enzovoort

Al deze factoren hebben invloed op de sfeer en de verstandhouding binnen de groep, hetgeen weer zijn uitwerking heeft op de samenwerkingsbereidheid.

De manier waarop men met elkaar omgaat, wordt zichtbaar in de wijze waarop boodschappen worden uitgezonden: de wijze van verwoorden en non-verbale uitingen.

Hierdoor geeft men de ander (soms onbewust) aanwijzingen over de wijze waarop de boodschap moet worden uitgelegd of kan worden opgevat.

Ieder gesprek wordt gedragen door de manier waarop de interactie plaats vindt. Daarom staat interactie ook in de basis van de piramide. Als er op dit niveau gecommuniceerd wordt, zeggen we dat er gecommuniceerd wordt op *betrekkingsniveau*.

Boodschappen zenden op betrekkingsniveau doe je door in te haken op non-verbale signalen of door te reageren op gevoelens of doorvragen wat nu echt de mening van de ander is. Bijvoorbeeld, je ziet dat een gespreksdeelnemer in een bespreking nadrukkelijk zijn wenkbrauwen fronst. En je reageert daar op met de opmerking "Ik zie dat je je wenkbrauwen fronst, vertel eens!" dan is dat een opmerking op betrekkingsniveau. Door het non-verbale signaal van de ander te verwoorden en daarop te vervolgen met een open vraag of reactie, sluit je aan bij het gevoel van de ander. Zo geef je hem de kans te vertellen hoe hij er werkelijk over denkt.

Het negeren van dit soort signalen, door zelf te blijven communiceren op inhoudsniveau (alleen praten over de inhoud) terwijl de ander op betrekkingsniveau boodschappen geeft, kan tot gevolg hebben dat het gesprek mislukt. De ander voelt zich dan immers niet begrepen of serieus genomen.

De bewaking en verzorging van dit aspect is erop gericht om de groep als groep te laten samenwerken, om zodoende gezamenlijk het doel te bereiken. Voorbeelden van bewaking en verzorging van de interactie zijn:

- ook afwijkende meningen worden serieus genomen;
- er wordt rekening gehouden met de gevoelens van de deelnemers;
- er wordt aandacht besteed aan uitingen die het gevolg (kunnen) zijn van gevoelens van irritatie;
- er wordt naar elkaar geluisterd;
- er wordt gelegenheid geboden voor het stellen van vragen ter verduidelijking;
- men tracht elkaars meningen te begrijpen.

Het interactie-aspect wordt in de praktijk nogal eens verwaarloosd. Hoewel de signalen die op betrekkingsniveau worden afgegeven wel worden waargenomen, worden zij veelal niet besproken, vaak met het excuus van tijdsverspilling. Wel aandacht schenken aan dit aspect bevordert:

- de creativiteit;
- de samenwerking binnen de groep;
- de resultaten van het gesprek door alle deelnemers gemeenschappelijk gedragen worden.

Samenvatting

In het voorgaande is uitgelegd dat drie aspecten in een gesprek van belang zijn: het interactie-, procedure- en het inhoudsaspect. Daarbij is aangegeven dat een juiste invulling van het procedure-aspect in combinatie met het interactie-proces voorwaardelijk kunnen zijn om het gespreksdoel te halen.

Elke gespreksdeelnemer, en in het bijzonder de gespreksleider, is verantwoordelijk voor een juiste invulling van deze drie aspecten.

Gespreksgroepen die aan deze drie aspecten voldoende aandacht besteden, hebben meer kans om op een doelgerichte en doelmatige manier hun gespreksdoel te halen dan groepen die dat niet doen.

Hoofdstuk 14

Gedrag van mensen tijdens communicatie

14.1 Inleiding

Binnen onze werkkring horen we mensen vaak zeggen:

"in Nederland hebben we een vergadercultuur of we vergaderen om het vergaderen, of ik hol van bespreking naar bespreking en aan werken kom ik niet meer toe."

Wat men vaak bedoelt is dat vergaderingen en gesprekken te lang duren, dat de resultaten te gering zijn, dat er (weer) geen besluiten zijn genomen en dat overal over gesproken is behalve waar over gesproken had moeten worden.

Tijdens een gesprek zijn alle deelnemers mede verantwoordelijk voor het goede verloop en de uitkomsten van het gesprek. Ieders inbreng en gedrag zal er toe moeten leiden dat het gespreksdoel wordt bereikt.

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op:

- taakgericht-, relatiegericht- en zelfgericht gedrag;
- de rol van de gespreksleider;
- bijzondere types in een gespreksgroep;
- tips voor de gespreksleider.

14.2 Taak-, relatie- en zelfgericht gedrag

Mensen kunnen zich in een groep op vele manieren gedragen en leveren op verschillende wijzen hun bijdragen.

Bijdragen van gespreksdeelnemers zijn te scharen onder taakgericht gedrag en relatiegericht gedrag. Beide typen gedragingen kunnen functioneel zijn: zij dragen namelijk bij aan het bereiken van het doel.

Bij zelfgericht gedrag is er vaak sprake van deelnemers die gedrag vertonen dat een belemmerende invloed heeft op het bereiken van het groepsdoel: bijvoorbeeld gedrag dat erop is gericht er zelf beter van te worden of de groep te schaden. We beschrijven in het kort de typen gedragingen.

a. Taakgericht gedrag

In het algemeen richt dit gedrag zich op het inhoudsaspect en/of het procedureaspect van het gesprek (zie hfdst 12.1.3).

Enige voorbeelden hiervan zijn:

- een begin maken met de bespreking, een doel stellen, procedures voorstellen, ideeën opperen;
- informatie geven;
- informatie vragen;
- verhelderen en uitwerken, interpreteren en toelichten;
- afdwalen voorkomen, de rode draad vasthouden;
- samenvatten, conclusies trekken;
- aansporen tot activiteit;

- beslissingsprocedure op gang helpen;
- maatstaven aandragen voor de te leveren prestatie.

b. Relatiegericht gedrag

Dit is gedrag dat gericht is op het leveren van een bijdrage aan het interactie-aspect.

Enige voorbeelden hiervan zijn:

- aanmoedigen, prijzen, solidariteit tonen;
- deelname van anderen bevorderen, communicatie bewaken;
- conflicten oplossen, spanning wegnemen, bemiddelen;
- compromissen sluiten, eigen standpunt herzien in het belang van het groepsdoel;
- luisteren en aandacht geven, ideeën van anderen accepteren;
- stemming binnen de groep bewaken, eigen gevoelens kenbaar maken;
- maatstaven aandragen om elkaar te blijven respecteren, geduld hebben met elkaar, elkaar niet kwetsen;
- reacties binnen de groep observeren en bespreken.

Aangezien elk mens verschillend van aard is, zal de ene gespreksdeelnemer meer taakgericht of meer relatiegericht handelen dan de andere. Daarom is het van belang dat een gespreksdeelnemer, die vooral taakgericht is, zich ook bewust is van het feit dat hij rekening houdt met relationele aspecten. Dit geldt natuurlijk ook andersom.

c. Zelfgericht gedrag.

Gespreksdeelnemers die dit soort gedrag vertonen streven met name hun persoonlijke doelen na. Zelfgericht gedrag kan het gevolg zijn van onzekerheid, onvrede met de situatie, of van een botsing van het eigen belang met het groepsbelang. In dit verband kan worden gesproken van een vorm van disfunctioneel gedrag.

Dit gedrag kan bijvoorbeeld tot uiting komen door:

- domineren, eigen superioriteit laten gelden om beslissingen te forceren;
- agressief optreden, tegen de groep of tegen enkelingen; kwetsen van gevoelens;
- negatief zijn, dwarsliggen, vasthouden aan reeds verworpen punten;
- klikjes vormen, voeren van zijdelingse discussies met andere deelnemers;
- zich terugtrekken, zich afzijdig houden, geen uitspraken willen doen;
- de clown uithangen, cynische opmerkingen maken, het gespreksdoel belachelijk maken.

Voor de gespreksleider is het van belang dat hij dit soort gedragingen herkent.

Met deze inzichten kan hij ongewenste gedragingen, bijvoorbeeld bij zelfgericht gedrag, tegen gaan door de betreffende persoon erop aan te spreken waardoor de groep beter kan (gaan) functioneren. De gespreksleider zal bij het bijsturen van dit gedrag zorgvuldig te werk moeten gaan en daarbij blijkt moeten geven over de nodige tact te beschikken.

14.2.1 **Rol van de gespreksleider**

Een van de hoofdtaken van een gespreksleider is ervoor te zorgen dat dat alle gespreksaspecten (genoemd in hoofdstuk 12) tot hun recht komen en dat zelfgericht gedrag zoveel mogelijk wordt voorkomen. Daartoe dient hij zelf de volgende taak- en relatiegerichte gedragingen te vertonen en soms ook letterlijk te zeggen.

Taakgericht.

Initiatief te nemen door:

- taken of doelen voor te stellen;
- een gezamenlijk probleem onder woorden brengen;
- een procedure voor te stellen of ideeën naar voren te brengen voor het oplossen van een probleem.

Te verduidelijken door:

- ideeën of suggesties te ontrafelen, toe te lichten, te vertalen of iets in herinnering te brengen; (bijvoorbeeld door te zeggen: "*ter verduidelijking voor mijzelf en wellicht ook voor de anderen! Of "bedoel je daarmee te zeggen?"*")
- opheldering verschaffen bij verwarring;
- alternatieven of aandachtspunten nader belichten voor de groep; voorbeelden geven.

Samen te vatten door:

- overeenkomende ideeën samenvatten; (bijvoorbeeld door te zeggen: "*Ik vat dit even samen*")
- voorstellen formuleren nadat er in de groep over dat onderwerp is gediscussieerd;
- met een beslissing of conclusie komen die de groep dan kan overnemen, verwerpen of nader bespreken. (bijvoorbeeld door te zeggen: "*als ik alles op een rijtje zet concludeer ik dat...., kunnen jullie je hierin vinden?*")

Overeenstemming te testen door:

- "proefballonnetjes" op te laten om te zien of de groep aan een conclusie toe is; (bijvoorbeeld door te zeggen: "*Laat ik eens, hardop denkend, eh.. zeg me als het niet kan....!*")
- te onderzoeken in hoeverre de gesprekspartners het met elkaar eens zijn (bijvoorbeeld door het stellen van vragen of door de gespreksdeelnemers zich te laten verplaatsen in de situatie, als ware het besluit al genomen).

Relatiegericht

Aan te moedigen door:

- vriendelijk en hartelijk te zijn,
- open te staan voor anderen en ook hun bijdragen tot hun recht te laten komen; (bijvoorbeeld door te zeggen: *"Ik ben blij dat dit aan de orde heeft gebracht, dat is een constructieve bijdrage. Is er nog iemand die daar een mening over heeft?"*)
- zich om anderen te bekommeren en hun de kans te geven hun waardeering te laten blijken.

De gevoelens van de groep aan te voelen door:

- gevoelens en onderlinge relaties binnen de groep op hun waarde te schatten; (bijvoorbeeld door te zeggen: *"Nu ik dit zo hoor en de reactie van een aantal van jullie zie, kan het dan niet zijn dat....?"*)
- de stemming in de groep te peilen;
- eigen gevoelens mee te delen aan andere leden van de groep.

Overeenstemming te bevorderen door:

- uiteenlopende meningen proberen te verzoenen; (bijvoorbeeld door te zeggen: *"Als ik het eens uit een andere hoek bekijk, dan zie ik tussen jullie afwijkende standpunten maar ook de nodige overeenkomsten. Zullen we daar eens op inzoomen?"*)
- spanning te verminderen;
- mensen ertoe te brengen hun onderlinge verschillen nader te onderzoeken.

Matigen door:

- het eigen standpunt te wijzigen wanneer een eigen idee of de eigen positie in een conflict betrokken wordt; (bijvoorbeeld door te zeggen: *"Ik merk dat mijn idee bij jullie op weerstand stuit, laten we nog eens kijken naar de door jullie ingebrachte ideeën".*)
- vergissingen toe te geven;
- zich te bedwingen om de saamhorigheid in de groep niet te verbreken.

Portier te spelen door:

- te proberen de communicatiekanalen open te houden;
- de deelname door anderen te vergemakkelijken;
- manieren aan de hand te doen om gemeenschappelijke problemen bespreekbaar te maken.

Evalueren van:

- de resultaten en de manier waarop de groep werkt;
- de mate van betrokkenheid van de groepsleden.

14.2.2 **Bijzondere types in een gespreksgroep**

Elke gespreksdeelnemer heeft zijn persoonlijke eigenaardigheden, waar de gespreksleider mee om zal moeten kunnen gaan.

Hieronder volgt een opsomming van de verschillende typering van gespreksdeelnemers. Bij elke wordt aangegeven hoe de gespreksleider met de gedragingen van die deelnemer kan omgaan.

– de *twistzieke*:

Zakelijk en rustig onder blijven, de groep vragen zijn beweringen te weerleggen, dit type niet te veel beslag op de groep laten leggen.

– de *positieve*:

Bewust in de discussie betrekken, laat zijn bijdrage meetellen, laat hem mogelijk de resultaten samenvatten.

– de *allesweter*:

Laat de groep maar eens zeggen wat zij van zijn denkbeelden vindt.

– de *veelprater*:

Onderbreek hem tactvol, beperk zijn spreektijd.

– de *verlegene*:

Vergroot zijn zelfvertrouwen, stel hem vragen over het terrein waarop hij deskundig is.

– de *negatieve*:

Erken zijn kennis en ervaring en schakel die in, doe een beroep op zijn eergevoel en fatsoen.

– de *ongeïnteresseerde dikhuid*:

Vraag hem iets over zijn werk of belangen, laat hem voorbeelden geven die in zijn interessesfeer liggen.

– de *verwaande*:

Oefen geen directe kritiek uit; vraag de mening van de groep, tracht door "ja maar" vragen zijn verwaandheid te doorbreken.

– de *schriftgeleerde*:

Geef zijn vragen door aan de groep/het groepslid dat meer verstand van deze zaken heeft.

– de *lolbroek*:

Enige humor op zijn tijd werkt ontspannend, doch wanneer het teveel dreigt te worden, onderbreek hem tactvol, b.v. door te zeggen: "Als ik je goed begrijp, zeg je eigenlijk.....?" waarna de bespreking kan worden voortgezet.

14.2.3 **Tips**

Onderstaand een aantal tips die betrekking hebben op een aantal algemene aspecten binnen het communicatieproces.

(Specifieke tips m.b.t. de verschillende gespreksvormen worden in de betreffende hoofdstukken behandeld.)

– pas uw boodschap aan aan het niveau van de ontvanger. Dit betreft niet alleen de kennis, maar ook het taalgebruik en de snelheid van spreken. Probeer er alles aan te doen om uw boodschap zo over te laten komen zoals u hem bedoeld heeft.

- houd rekening met verschillen in referentiekader. Wat voor de zender vanzelfsprekend is, kan bij de ontvanger vraagtekens oproepen. Door aandacht te besteden aan de achtergrond(en) van uw medewerkers of gespreksdeelnemers krijgt u onder andere inzicht in hun referentiekader. Met dit inzicht kunt u de communicatie effectiever laten verlopen.
- ondersteun uw boodschap met non-verbaal gedrag. Non-verbaal gedrag is moeilijk te 'verbergen' en het wordt meer geloofd dan het verbale gedrag. U bent als zender ongeloofwaardig als uw non-verbale gedrag niet in overeenstemming is met uw verbale gedrag. Voorbeeld: u complimenteert, onderuitgezakt en met een verveeld gezicht uw medewerker met een goede prestatie.
- leef u als zender in de 'wereld' van de ontvanger in, en met name met cultuurverschillen. Neem 'plaatselijke' gebruiken over in de communicatie maar ben u ervan bewust dat u mogelijk door onwetendheid bepaalde omgangsvormen geweld aandoet. We zijn in de westerse wereld bijvoorbeeld gewend (regelmatig) oogcontact te maken met de gesprekspartner(s). In veel Oosterse en Afrikaanse landen is het onbeleefd om de meerdere rechtstreeks aan te kijken.
- feedback is voor ons een belangrijk middel om er achter te komen hoe de boodschap is overgekomen. We verwachten ook van onze gesprekspartner dat hij feedback geeft (en vragen er eventueel naar). In onze multiculturele samenleving kunnen we echter ook gesprekspartners tegenkomen met een niet westerse achtergrond. Mensen met bijvoorbeeld een Oosterse culturele achtergrond kunnen nog moeite hebben met het geven van feedback. In die culturen is het onbeleefd om inhoudelijk te reageren op de boodschap van een meerdere, of om deze tegen te spreken. Een 'ja' van hen kan dus ook 'nee' betekenen. Dus ben u er bij het vragen en omgaan in het kader van feedback bewust van dat het referentiekader van degene aan wie u de feedback vraagt van invloed kan zijn op de uiteindelijke feedback die u krijgt.
- coderen en decoderen kost tijd. Gebruik die tijd dan ook om uw boodschap, die u gaat zenden, te formuleren, dan wel de boodschap die u ontvangt, te 'vertalen'. Wen eraan hiervoor de tijd te nemen. De enkele seconden die u hieraan besteedt, zullen de effectiviteit van uw communicatie zeker bevorderen.
- probeer ruis zoveel mogelijk te voorkomen. Zit de ruis bij uzelf als zender of ontvanger (hoofdpijn, slecht humeur, afgeleid, te druk) geef dat dan aan; uw gesprekspartner kan er dan rekening mee houden. Bespeurt u ruis bij de ontvanger (luistert niet, laat zich steeds afleiden, is met drie dingen tegelijk bezig) benoem het dan, ook al kan dat vervelend overkomen. Het kan misverstanden en ergernis voorkomen zowel bij u als ook bij de ander(en).
- de fase van de beeldvorming is de lastigste fase in een gesprek. Niet alleen omdat het vaak moeilijk is om iedereen in hetzelfde plaatje 'te brengen, maar ook omdat dat proces zoveel tijd kost.

Geef als gespreksleider het nut en de noodzaak aan van het zorgvuldig doorlopen van deze fase. U kunt daarmee rekenen op (meer) begrip en (meer) medewerking.

- de gespreksleider dient alle deelnemers de gelegenheid te geven daadwerkelijk aan het gesprek deel te nemen zo dat ze kunnen bijdragen aan het bereiken van het gespreksdoel.

Hierdoor wordt de betrokkenheid van de gespreksdeelnemers en daarmee de kans dat iedereen achter een eventueel genomen besluit staat, groter.

- tijdens het leiden van een gesprek dient de gespreksleider onder meer de volgende activiteiten te ontplooiën:
 - vooral zoveel mogelijk en goed luisteren;
 - zich in eerste instantie neutraal opstellen tijdens een uiteenzetting van een van de gespreksdeelnemers; let hierbij op uw eigen en andermans non-verbale communicatie.
 - iedereen de kans geven iets te zeggen, en in voorkomend geval sommige gespreksdeelnemers hiertoe aanmoedigen;
 - opmerkingen die niets met het onderwerp te maken hebben, neutraliseren.

Hoofdstuk 15

Het algemeen gespreksmodel

15.1 Inleiding

In het leven van alledag wordt een groot deel van onze tijd gevuld met het uitwisselen van informatie door middel van gesprekken.

Deze gesprekken vinden voor een deel plaats in de privé-sfeer zoals gesprekken tussen gezinsleden, partners, vrienden, burens; gesprekken in de trein, kantine, eetzaal en dergelijke.

Een ander deel van de gesprekken heeft te maken met het werk dat men verricht. Bij die gesprekken, waarbij de functionele verhouding tussen twee (of meer) mensen de basis voor een gesprek vormt, is sprake van functionele gespreksvoering. We onderscheiden binnen deze functionele gespreksvoering meerdere gespreksvormen.

Om de gespreksvoering binnen de verschillende gespreksvormen te kunnen structureren is gekozen voor een standaard basisvorm:

'het Algemeen Gespreksmodel'.

Met het aanbrengen van een structuur middels een gespreksmodel voorkomt de gespreksleider dat er tijdens het gesprek van de hak op de tak gesprongen wordt, waardoor men uiteindelijk niet tot de gewenste resultaten zal komen.

Verder zorgt de structuur ervoor dat de gesprekspartners het overzicht behouden over de onderwerpen die besproken worden.

Dit gespreksmodel is binnen alle functionele gesprekken eenvoudig toe te passen.

In dit deel 1 van het handboek gaan we in op de volgende (functionele) gespreksvormen:

- functie-introductiegesprek;
- functioneringsgesprek;
- begeleidingsgesprek;
- groepsevaluatiegesprek.

In deel 2 van het handboek wordt ingegaan op:

- confrontatiegesprek;
- bemiddelingsgesprek;
- beoordelingsgesprek;
- slecht nieuwsgesprek;
- counselinggesprek.

Naast deze specifieke gespreksvormen vindt er ook functionele gespreksvoering plaats tijdens vergaderingen en werkoverleg. In deel 2 wordt hier aandacht aan besteed.

15.2 Het model

Het Algemeen Gespreksmodel deelt ieder gesprek in een viertal fasen in, te weten:

De opening, de feitelijke situatie, de gewenste situatie en de afronding. In dit hoofdstuk worden de vier fasen in algemene bewoordingen uitgelegd, waarna we bij de diverse gespreksvormen meer op de specifieke inhoud van de fasen van die gespreksvormen ingaan.

15.2.1 Fase I: de opening

Met ieder gesprek wordt een bepaald doel beoogd dat gezamenlijk met de gesprekspartner moet worden bereikt. In de opening wordt de 'toon' voor het gesprek gezet. In deze fase is het daarom van belang de voor die gespreksvorm juiste gespreks sfeer te creëren.

De gesprekspartner zal willen weten wat de aanleiding en/of het doel van het gesprek is.

Het is dus belangrijk om dit in de opening duidelijk aan te geven.

Als de juiste toon is gezet en de gesprekspartner weet waar u het over wilt hebben, zal mogelijke weerstand verminderen en zal de acceptatie van hetgeen besproken wordt, groter worden.

15.2.2 Fase II: de feitelijke situatie

In deze fase moet er antwoord komen op de vraag: "Wat is er feitelijk in de ogen van de gesprekspartner gebeurd". De gespreksleider past gesprekstechnieken toe om er achter te komen waarom de gesprekspartner zo heeft gehandeld. Hierna geeft de gespreksleider aan wat hij zelf heeft waargenomen. Het is voor de voortgang van het gesprek belangrijk dat deze fase wordt afgesloten met overeenstemming over het gebeurde, met andere woorden beiden dienen hetzelfde beeld te hebben over hetgeen tot nog toe besproken is.

Als beide gesprekspartners niet tot overeenstemming komen, heeft de gespreksleider, afhankelijk van de soort en de ernst van de feiten, de volgende mogelijkheden:

- de feiten waarover verschil van mening blijft bestaan, zijn niet essentieel in het kader van de aanleiding van het gesprek .
de gespreksleider kan dan voorstellen deze feiten buiten beschouwing te laten.
- de feiten waarover verschil van mening blijft bestaan, zijn wel essentieel in het kader van de aanleiding van het gesprek, maar de ernst van de feiten dwingt niet tot direct ingrijpen. De gespreksleider kan dan voorstellen een adempauze in te lassen en het gesprek tot een later moment uit te stellen.
- de feiten waarover verschil van mening blijft bestaan, zijn wel essentieel in het kader van de aanleiding van het gesprek en de ernst van de feiten dwingt tot direct ingrijpen.

De gespreksleider geeft in dit geval aan dat het vervolg van het gesprek gaat over wat hij in de toekomst in vergelijkbare situaties van de ander verwacht.

15.2.3 **Fase III: de gewenste situatie**

Omdat de aanleiding en/of het doel van functionele gesprekken meestal gerelateerd is aan uit te voeren werkzaamheden is hier onlosmakelijk het (functioneel) gedrag van de uitvoerder aan gekoppeld.

Om antwoord te krijgen op de vraag wat in een bepaalde situatie het meest gewenste gedrag is, wordt dit de gesprekspartner(s) gevraagd of aangegeven.

Veelal ligt er een norm ten grondslag aan (functioneel) gedrag, m.a.w. het meest gewenste gedrag is gedrag dat aan de gestelde norm voldoet.

Aan de orde dienen te komen:

- *wat* de consequenties zijn van het vertoonde gedrag;
- *hoe* het anders zou kunnen (zoeken naar andere oplossingen);
- *waarom* de oplossing(en) het meest effectief zijn (na afweging van de voor- en nadelen van alle oplossingen).

Deze aanpak leidt tot meer inzicht in het gedrag van de ander en bevordert de acceptatie bij een mogelijke gedragsverandering.

Deze fase wordt afgesloten met een overeenstemming over de oplossing(en).

Voor de meeste gespreksvormen geldt in deze fase $E = K \times A$, (zie voor een toelichting zie punt 14.3.)

15.2.4 **Fase IV: de afronding**

In deze laatste fase worden de conclusies uit het gesprek getrokken, zo *mogelijk door de gesprekspartner zelf*.

Op basis van deze conclusies worden afspraken gemaakt voor het toekomstig functioneren. De gespreksleider vat het gesprek en de gemaakte afspraken samen en evalueert het gesprek met de gesprekspartner. Daarna wordt het gesprek afgesloten. Schematisch weergegeven ziet het algemeen gespreksmodel er als volgt uit.

Gespreksfase	Gespreksinhoud
Opening	- Creëren van een juiste gespreks sfeer - Aangeven aanleiding en doel van het gesprek
Feitelijke situatie	- Vragen stellen over wat er volgens de gesprekspartner is gebeurd - Weergeven van de eigen waarneming - Overeenstemming over het gebeurde
Gewenste situatie	- Vragen wat de consequenties van het vertoonde gedrag zijn - Vragen hoe het anders zou kunnen (oplossingen) - Vragen waarom dat het meest effectief is - Overeenstemming over de oplossing(en)
Afronding	- Conclusie (laten) trekken - Afspraken maken - Afsluiten

15.3 E = K x A

Bij de meeste gespreksvormen wordt in de fase “gewenste situatie” besproken welke gedragingen (*wat*) bestendigd dan wel verbeterd moeten worden.

Daarbij gaat het dan met name om het *hoe* en *waarom* van het te bestendigen/verbeteren gedrag. Hierbij dient er gezocht te worden naar effectieve oplossingen die leiden tot “gewenst gedrag”.

In dit verband dient men rekening te houden met de volgende formule.

$$E = K \times A$$

Het effect (**E**) van de oplossing is het product van de kwaliteit (**K**) van een oplossing (of advies) en de acceptatie (**A**) van die oplossing (of advies) door de gesprekspartner.

Met de *kwaliteit* van een oplossing wordt de inhoudelijke kwaliteit van de oplossing bedoeld.

Met *acceptatie* wordt, in de ogen van hen die ermee moeten werken, de aantrekkelijkheid of wenselijkheid van oplossingen bedoeld.

Vaak vormt de acceptatie van de oplossing een struikelblok, doordat de gespreksleider vanuit zijn eigen ervaring en/of deskundigheid zelf oplossingen/adviezen aandraagt. Daardoor voelt de ander zich niet of nauwelijks betrokken bij die oplossing.

Om te voorkomen dat de oplossing niet geaccepteerd wordt, verdient het derhalve de voorkeur dat de te begeleiden persoon zoveel mogelijk zelf de oplossingen ter verbetering aandraagt.

Als iemand zelf oplossingen aandraagt, kan het zijn dat ze van een mindere kwaliteit zijn dan die, welke de gespreksleider in zijn hoofd heeft.

Omdat het uiteindelijk om het *effect* gaat, kan het verstandig zijn om genoeg te nemen met deze kwalitatief mindere oplossingen. Aan de hand van het volgende voorbeeld wordt dit verduidelijkt.

Wanneer **K** = 100 en **A** = 20 dan is **E** = 2000
Is **K** echter slechts 50, maar **A** = 100, dan is **E** = 5000

Conclusie: wanneer de gesprekspartner zelf met een kwalitatief matige oplossing komt, zal de acceptatie meestal hoger zijn dan wanneer de oplossing van de gespreksleider komt.

Het uiteindelijk effect van de oplossing zal dan groter zijn dan bij de oplossing van de gespreksleider, ook al is deze misschien beter.

Er kunnen natuurlijk omstandigheden zijn, waarin de gesprekspartner zelf geen oplossingen kan aandragen of met oplossingen komt die kwalitatief echt onvoldoende zijn.

In die gevallen zal de gespreksleider hem oplossingen en of adviezen aan kunnen reiken, waarna hier samen met de gesprekspartner een keuze uit gemaakt kan worden.

Verder wordt de acceptatie bij de gesprekspartner voor een zeer belangrijk deel beïnvloed door de houding van de gespreksleider ten opzichte van de gesprekspartner.

Als de gespreksleider volkomen en zonder voorwaarden vooraf de gesprekspartner te aanvaarden en tegemoet te treden, voelt de gesprekspartner zich geaccepteerd.

Door zich in te leven in de persoon en de omstandigheden van de gesprekspartner voelt deze zich serieus genomen en begrepen.

Als de gesprekspartner oprechte openheid en interesse, zowel verbaal als non-verbaal, bij de gespreksleider ervaart wordt hij gemotiveerd en gestimuleerd om mee te werken aan het behalen van het gespreksdoel.

Het is van wezenlijk belang dat de gesprekspartner deze oprechte openheid en interesse ook als zodanig ervaart.

Bovenstaande punten worden vanzelfsprekend geweld aangedaan, als de gespreksleider zich doorgaans als een ongeïnteresseerde en/of autoritaire en dominante collega gedraagt.

Voor een verkorte weergave van deze gespreksvorm zie einde van dit hoofdstuk en veldzakboek HB 2-07/B Hoofdstuk 10.



HET ALGEMEEN GESPREKSMODEL

Gesprekken waarbij sprake is van een functionele verhouding tussen twee of meer personen spreken we van functionele gespreksvoering.

Om de gespreksvoering te kunnen structureren is gekozen voor een standaard basisvorm, het algemeen gespreksmodel. Dit model is binnen alle functionele gesprekken eenvoudig toe te passen. Binnen de gespreksvoering onderkennen we meerdere gespreksvormen. (groepsevaluatie-, functioneringsgesprek etc.)

Elke gespreksvorm kent een specifieke invulling van de verschillende fasen van het gespreksmodel (zie hiervoor de overige IK'n).

In de *opening* van een gesprek wordt de 'toon' van het gesprek gezet, m.a.w. de sfeer bepaald.

In de *feitelijke situatie* vindt de beeldvorming over een situatie plaats om vervolgens in de *gewenste situatie* te kijken of aanpassingen voor de toekomst tot verbetering leiden en welke oplossingen eventueel het meest effectief en efficiënt zijn. Van belang hierbij is dat in het kader van de *effectiviteit* de *acceptatie* van een oplossing (vaak) belangrijker is dan de uiteindelijke *kwaliteit* van de oplossing. M.a.w. is er onvoldoende acceptatie dan zal de uitvoering van de oplossing navenant zijn.

Effectiviteit = Kwaliteit x Acceptatie

In de *afronding* worden conclusies getrokken en afspraken voor de toekomst gemaakt.



HET ALGEMEEN GESPREKSMODEL

GESPREKS FASE	GESPREKSINHOUD
Opening	- Creëren van een juiste gesprekssfeer - Aangeven aanleiding en doel van het gesprek
Feitelijke situatie	- Vragen stellen over wat er volgens de gesprekspartner is gebeurd - Weergeven van de eigen waarneming - Overeenstemming over het gebeurde
Gewenste situatie	- Vragen wat de consequenties van het vertoonde gedrag zijn - Vragen hoe het anders zou kunnen (oplossingen) - Vragen waarom dat het meest effectief is. - Overeenstemming over de oplossing(en)
Afronding	- Conclusies (laten) trekken - Afspraken maken - Afsluiten

Hoofdstuk 16

Functie-introductiegesprek

16.1 Inleiding

Zodra er nieuw personeel instroomt of de leidinggevende zelf op een nieuwe functie wordt geplaatst moet er respectievelijk binnen één dan wel twee maanden een functie-introductiegesprek met de nieuwe werknemer(s) te voeren. (zie BFBD¹)

Het doel van dit gesprek is de medewerker duidelijkheid te verschaffen over hetgeen van hem verwacht wordt en wat hij/zij van de leidinggevende mag verwachten.

Ook kan de medewerker zijn eigen mening geven over hoe hij de (toekomstige) functie vervulling ziet!

Voorts wordt de medewerker geïnformeerd over de planning van met hem te houden functioneringsgesprekken. In het functie-introductiegesprek komen, indien van toepassing, de eerder gemaakte afspraken tussen de medewerker en zijn toenmalige leidinggevende aan de orde.

Naast de formele kant van het functie-introductiegesprek biedt dit gesprek de mogelijkheid om elkaar wat beter te leren kennen. U geeft de nieuwe medewerker het gevoel dat u belangstelling voor hem heeft, waardoor er een stuk wederzijds vertrouwen en respect ontstaat.

Om een goed gesprek te kunnen voeren is een goede voorbereiding van belang. Maak een gespreksplan waarin de onderwerpen die u bespreekbaar wilt maken zijn opgenomen. Houd hierbij tevens rekening met de mogelijkheid dat de nieuwe werknemer óók nog zaken met u bespreekbaar wil maken.

Tot de voorbereiding behoren onder andere het verzamelen van reeds bestaande informatie over de nieuwe werknemer maar ook hetgeen de gespreksleider over zichzelf kwijt wil. Dit kan bijvoorbeeld aan de hand van op voorhanden zijnde informatie. (Ingevulde "personeels" registratieformulieren waarop algemene niet persoonsvertrouwelijke informatie vermeldt staat).

Naast de verwachtingen met betrekking tot de functie vervulling en de te houden functioneringsgesprekken kunnen de volgende onderwerpen aan de orde komen:

- de loopbaan tot nu toe;
- indien van toepassing, de 'plaatsingskwalificatie' in termen van 'blij met de functie', of 'met tegenzin aangewezen', enzovoort;
- de wederzijdse zwakke en sterke punten en/of beperkingen;
- de wederzijdse voorkeuren en doelstellingen;

¹ Zie BFBD beleidsregel functioneringsgesprekken en beoordelingen defensie

- de wederzijdse intermenselijke verwachtingen;
- de thuissituatie, persoonlijke interesses, hobby's of specialisaties van de nieuwe medewerker.

Tijdens dit gesprek wordt tevens, aan de nieuwe medewerker, bekend gesteld binnen welke termijn het eerste functioneringsgesprek zal plaats vinden en eventueel wat dit in grote lijnen inhoud.

Het gesprek zal doorgaans niet langer dan een uur duren. Mocht dan nog niet alles besproken zijn, maak dan een vervolgspraak.

16.1.1 **Fase I: opening**

Tijdens de opening wordt aandacht besteed aan het creëren van een *openhartige* sfeer. Deze is nodig voor het opbouwen van een stuk vertrouwen bij de gesprekspartner. De kans hierop is het grootst als deze zich optimaal op zijn gemak kan voelen tijdens het gesprek. Daarvoor is het belangrijk dat de gespreksleider² duidelijk maakt dat hetgeen besproken wordt, vertrouwelijk is.

Door de gesprekspartner op de hoogte te brengen van het *doel* van het gesprek, wordt een stuk duidelijkheid en openheid gecreëerd. Het geeft hem tevens houvast, hij zal niet verrast worden door onverwachte wendingen in het gesprek. Indien u schriftelijke aantekeningen tijdens het gesprek wilt maken, stel dan de gesprekspartner hiervan op de hoogte.

Samengevat opening functie-introductiegesprek:

- creëren van een openhartige sfeer;
- aangeven (gespreksaanleiding) en -doel.

16.1.2 **Fase II: feitelijke situatie**

De spil in het functie-introductiegesprek is de nieuwe werknemer. In deze fase dient hij alle ruimte te krijgen om in zijn eigen woorden de gestelde vragen te beantwoorden. De gespreksleider heeft hier als taak, om door middel van doorvragen zo'n duidelijk mogelijk beeld te krijgen over de nieuwe medewerker. Door middel van het regelmatig geven van samenvattingen controleert de gespreksleider of hij de gesprekspartner juist heeft begrepen.

In de inleiding heeft u kunnen lezen dat er in het kader van 'elkaar beter leren kennen' een aantal aspecten wederzijds zijn. Derhalve is het dan ook belangrijk dat u zelf ook vertelt over uw achtergronden, zodat de gesprekspartner zich ook een goed beeld over u kan vormen. Het is mogelijk om aan het begin van de feitelijke situatie zelf het voortouw te nemen. Het voordeel hiervan is dat de gesprekspartner een beeld krijgt van wat er van hem wordt verwacht en dat kan koppelen aan de ambities die hij heeft over zijn toekomstig functioneren.

² lees ook leidinggevende

Een nadeel kan zijn dat, indien u zich zelf beperkt in het verstrekken van informatie, dit voorbeeld door de gesprekspartner meestal wordt gevolgd.

Vraag voordat u overgaat naar de gewenste situatie aan de gesprekspartner of er nog onderwerpen zijn die niet besproken zijn maar die hij alsnog ter sprake wil brengen.

Samengevat feitelijke situatie functie-introductiegesprek:

- vragen stellen over de door u vastgestelde onderwerpen;
- informatie geven over uw eigen achtergrond;
- uw gesprekspartner vragen of er nog onderwerpen zijn die hij/zij wil bespreken.

16.1.3 **Fase III: gewenste situatie**

In deze fase geeft de gespreksleider aan hoe er binnen de eenheid c.q. afdeling gewerkt wordt en wat hij van zijn nieuwe werknemer verwacht. Tevens geeft de leidinggevende van wat zijn rol is in de functieervulling en wat de medewerker van hem mag verwachten.

Minimaal dient de leidinggevende aan te geven op welke wijze aan de begeleiding/coaching invulling wordt gegeven en wanneer het 1^e functioneringsgesprek¹ plaats vindt.

Naar aanleiding van eventuele “probleemsituaties” die tijdens de feitelijke situatie, of over de “verwachtingen” die aan het begin van de gewenste situatie naar voren zijn gekomen (bijvoorbeeld privé problemen, lichamelijk beperkingen, talenten in relatie tot de functie, opleidingen enz kan men gezamenlijk zoeken naar mogelijke oplossingen.

Het is hierbij van belang dat de gesprekspartner zoveel mogelijk zelf de mogelijke oplossing aandraagt, waarbij de voor- en nadelen van deze oplossingen gezamenlijk worden besproken.

Na afloop dient er bovendien overeenstemming over die oplossingen te bestaan.

Samengevat gewenste situatie functie-introductiegesprek:

- aangeven wat u van uw medewerker(s) verwacht;
- aangeven begeleidingstraject en tijdstip 1^e functioneringsgesprek;
- eventuele problemen bespreken;
- uw gesprekspartner mogelijke oplossingen laten aandragen;
- overeenstemming bereiken over de oplossing(en).

16.1.4 **Fase IV: afronding**

In deze fase worden afspraken voor de naaste toekomst gemaakt. Dit kunnen bijvoorbeeld afspraken zijn in het kader van de verdere begeleiding. In het geval van vervolgafspraken is het belangrijk dat voor beide partijen duidelijk is wanneer het een en ander plaats vinden.

¹ Zie BFBD beleidsregel functioneringsgesprekken en beoordelingen defensie

De gespreksleider kan hierna het gesprek afsluiten. Omdat dit het eerste gesprek was, is het belangrijk om de gesprekspartner feedback te vragen over het gesprek.

Samengevat afronding functie-introductiegesprek:

- maak afspraken;
- vraag feedback over het gesprek;
- sluit het gesprek af.

De functionele chef draagt zorg voor verslaglegging van het functie-introductiegesprek, tenzij partijen van mening zijn dat dit niet nodig is. (de praktijk wijst uit dat het aan te bevelen is om de afspraken vast te leggen).

Voor een verkorte weergave van deze gespreksvorm zie einde van dit hoofdstuk en veldzakboek HB 2-07/B Hoofdstuk 10.



HET FUNCTIE-INTRODUCTIEGESPREK

Zodra er een nieuwe werkrelatie tussen een leidinggevende en medewerker ontstaat dient er conform de regelgeving (DFBD) een functie-introductiegesprek plaats te vinden. Het is van belang dat dit soort gesprekken in een openhartige sfeer plaats vinden.

Tips

- Maak ter voorbereiding een gespreksplan waarin de te bespreken onderwerpen, zowel functioneel als privé, zijn opgenomen. (bereid de vragen schriftelijk voor)
- Geef duidelijk aan dat hetgeen besproken wordt vertrouwelijk is en blijft.
- Bedenk dat de spil in dit gesprek de nieuwe medewerker is. Daarnaast is het van belang dat de leidinggevende ook vertelt over zijn achtergronden.
- Geef de nieuwe medewerker voldoende ruimte om de gestelde vragen te kunnen beantwoorden zodat er een goed beeld over hem/haar ontstaat en wat de eventuele ambities zijn.
- Indien u aantekeningen tijdens het gesprek maakt, geef dan vooraf aan met welk doel u dat doet.
- Aan het einde van het gesprek worden afspraken gemaakt over de verdere begeleiding en vervolgafspraken zoals wanneer het functioneringsgesprek plaats vindt.



FUNCTIE-INTRODUCTIEGESPREK

GESPREKS FASE	GESPREKSINHOUD
Opening	Creëer een openhartige sfeer Geef aanleiding en doel van het gesprek aan
Feitelijke situatie	Stel vragen over de door u vastgestelde onderwerpen Geef informatie over uw eigen achtergronden Vraag uw gesprekspartner of er nog onderwerpen zijn die hij wil bespreken
Gewenste situatie	Geef aan wat u van uw medewerker(s) verwacht en wat zij van u kunnen verwachten Bespreek eventuele "problemen" Laat uw gesprekspartner mogelijke oplossingen aandragen Bereik overeenstemming over de oplossingen
Afronding	Maak afspraken Vraag feedback over het gesprek Sluit het gesprek af

Hoofdstuk 17

Begeleidingsgesprek

17.1 Inleiding

Het begeleidingsgesprek is een gespreksvorm waarin, op een collegiale min of meer informele manier, het functionele gedrag van een collega met hem besproken wordt.

Op een open en eerlijke manier worden in deze gespreksvorm meningen uitgewisseld over een bepaalde gebeurtenis met als doel (functionele) gedrag te bestendigen dan wel te verbeteren.

Begeleidingsgesprekken kunnen *gepland* en *ongepland* plaatsvinden.

- geplande begeleidingsgesprekken vinden plaats aan de hand van eerder gemaakte afspraken.
- ongeplande begeleidingsgesprekken vinden plaats aan de hand van onverwachte positieve en/of negatieve gebeurtenissen, incidenten of momentopnamen.

Bij een ongeplande begeleiding moet ervoor worden gewaakt dat men dit niet alleen doet als er iets fout gelopen is, maar ook als er iets goed is gegaan.

Mensen leren meer van een 'aai over de bol', van dingen die ze goed doen, dan van een begeleidingsgesprek waarbij alleen over hun fouten wordt gesproken.

Hieronder worden de 4 fasen van het begeleidingsgesprek verder uitgewerkt.

Het geheel wordt afgesloten met een overzicht waarin het algemeen gespreksmodel en de invulling daarvan voor het begeleidingsgesprek naast elkaar worden weergegeven. (Dit overzicht kan als leidraad dienen bij de gespreksvoering).

17.1.1 Fase I: opening

Tijdens de opening wordt aandacht besteed aan het creëren van een goede **sfeer** tussen de gesprekspartner(s). Dit is nodig voor het opbouwen van vertrouwen en het verkrijgen van acceptatie bij de gesprekspartner. De kans hierop is het grootst als deze zich optimaal op zijn gemak voelt in het gesprek. Daarvoor is het ook belangrijk dat de begeleidende functionaris (verder gespreksleider genoemd), duidelijk maakt dat hetgeen besproken wordt, vertrouwelijk is.

Verder wordt de **aanleiding** van het gesprek aangegeven. Het "waarom" van het gesprek moet bij de gesprekspartner immers duidelijk zijn.

De aanleiding voor een gesprek kan bijvoorbeeld zijn:

- een eerder gemaakte afspraak (gepland);

- een voorval/incident dat u (toevallig) heeft waargenomen (ongepand).

Tenslotte is het van belang dat de gesprekspartner op de hoogte wordt gesteld van het **doel** van het gesprek.

Door hier op de juiste wijze invulling aan te geven wordt er een stuk duidelijkheid en openheid naar de gesprekspartner gecreëerd. Het geeft hem houvast, hij zal niet verrast worden door onverwachte wendingen in het gesprek.

Door de gesprekspartner in de opening “**stoom af te laten blazen**”, wordt hij in de gelegenheid gesteld om als eerste zijn verhaal te doen. Zo wordt de gesprekspartner in de gelegenheid gesteld zich emotioneel te ontladen. Emotionele ontlading kan het gesprek soepeler laten verlopen. Daarnaast geeft de gesprekspartner ook inhoudelijke informatie.

Door vooral op de emoties en/of inhoud *door te vragen* en te *reflecteren* begeleidt de gespreksleider de gesprekspartner in het afbouwen van de spanning, waarmee het eigenlijke gesprek kan beginnen. In het vervolg van het gesprek kan zowel de emotionele als de inhoudelijke informatie door de gespreksleider worden gebruikt om het gespreksdoel te halen. Het moment waarop dit “stoom afblazen” gebeurt, kan verschillend zijn.

- bij een geplande begeleiding is tijdens het maken van de afspraak reeds aangegeven wat het doel van de begeleiding is.
In dat geval kan het gesprek dan ook met het “stoom afblazen” beginnen. Hierna kan de gespreksleider, voor de duidelijkheid, het doel van het gesprek herhalen.
- bij een ongeplande begeleiding, vindt het “stoom afblazen” meestal plaats nadat aanleiding en doel zijn aangegeven, omdat de gesprekspartner eerst moet weten waar het gesprek over gaat. Toch kan het ook voorkomen dat de situatie aanleiding geeft om met “stoom afblazen” te beginnen. Bijvoorbeeld; na een voorval waarbij de gesprekspartner nogal “emotioneel” is geweest, kan de gespreksleider beginnen met: ‘Ga even zitten, wat is er aan de hand?’

In het volgende voorbeeld wordt uitgegaan van een ongeplande begeleiding, die plaats vindt naar aanleiding van de volgende situatie.

Samengevat opening begeleidingsgesprek:

- creëren van een vertrouwenssfeer;
- gespreksaanleiding en -doel aangeven;
- stoom afblazen.

17.1.2 **Fase II: feitelijke situatie**

De spil in het begeleidingsgesprek is de te begeleiden collega.

In deze fase dient hij alle ruimte te krijgen om in zijn eigen woorden aan te geven wat er is gebeurd.

De gespreksleider heeft hier als taak, om door middel van doorvragen duidelijkheid te krijgen over de feitelijke situatie die de aanleiding was voor het begeleidingsgesprek.

Zodra alle informatie verstrekt is, vat de gespreksleider dit samen om te controleren of hij een juist beeld heeft van de situatie, bijvoorbeeld: 'Als ik het goed begrijp is er dus..... gebeurd, is dat juist?'

Als het antwoord bevestigend, is geeft de gespreksleider weer wat hij aanvullend of anders gezien en/of gehoord heeft. Verduidelijk de waarneming met concrete voorbeelden, maar vermijd hierbij waardeoordelen en voorbarige conclusies.

Hierna wordt bekeken welke overeenkomsten en verschillen er in beide waarnemingen zitten.

Eventuele verschilpunten kunnen beargumenteerd worden uitgesproken. Indien men over een punt geen overeenstemming krijgt, dan wordt dit punt verder niet meegenomen.(Er wordt dus **niets** uitgevochten, denk aan de sfeer!).

Als tenslotte een eensluidend 'beeld' is geformuleerd over het gebeurde, geeft de gespreksleider een samenvatting en worden de gesprekspunten bepaald.

Hiermee is de beeldvormende fase afgesloten.

Samengevat feitelijke situatie begeleidingsgesprek:

- vragen stellen over wat er volgens de gesprekspartner is gebeurd;
- weergeven van de eigen waarneming;
- overeenstemming over het gebeurde;
- bepalen gesprekspunten.

17.1.3 Fase III: de gewenste situatie

In deze fase dient zowel het positieve gedrag (het te bestendigen gedrag) als het minder positieve gedrag (het te verbeteren gedrag) besproken te worden. (Dit zijn de eerder benoemde gesprekspunten die de gespreksleider bespreekbaar wil maken).

De gespreksleider is vaak geneigd om het positieve gedrag niet te bespreken omdat dit vanzelfsprekend lijkt.

De gesprekspartner leert echter meer van een bevestiging van dat positieve gedrag dan van het wijzen op het minder positieve gedrag.

Vaak is men zich niet bewust van het feit waarom dit gedrag positief of negatief is. Dit zal dan ook besproken moeten worden.

In deze fase van het begeleidingsgesprek is de **acceptatie** door de gesprekspartner erg belangrijk. Dit kan bereikt worden door de gesprekspartner, door middel van het stellen van vragen, aan te sporen om:

- zelf aan te geven **wat** de eventuele consequenties van het door hem vertoonde gedrag (kunnen) zijn;
- zelf mogelijke oplossingen aan te dragen **hoe** het eventueel anders kan;
- zelf aan te geven **waarom** de andere aanpak het meest effectief is.

Het gaat er niet alleen om dat de ander leert *wat* hij het beste had kunnen doen in die situatie maar ook *hoe* hij dat had moeten doen en vooral ook *waarom*.

Pas als dit laatste duidelijk is bij de gesprekspartner, zal deze ook in toekomstige, vergelijkbare situaties, gemotiveerd zijn het gewenste gedrag te vertonen, omdat hij het belang ervan beseft.

Ook hier geldt $E = K \times A$ (zie hfdst 14 punt)

De gesprekstechniek vragen stellen is in deze fase erg belangrijk.

Men begint met het stellen van open vragen, daarna doorvragen met meer gesloten vragen en eventueel toespitsen, net zolang totdat men de kern van de zaak heeft bereikt.

Naast het vragen is ook het luisteren en het letten op non-verbaal gedrag en het samenvatten van belang.

Opmerking.

Het kan natuurlijk altijd voorkomen dat de gesprekspartner niet wil meewerken bij het zoeken naar oplossingen, bijvoorbeeld omdat hij vindt dat het toch allemaal prima is verlopen, dus hoeft er ook niets veranderd te worden.

In die gevallen waarin de gesprekspartner blijft volharden, heeft het weinig zin om door te gaan met het zoeken naar oplossingen. In dat geval kan het gebeuren dat de begeleider zelf eenvoudig aangeeft hoe het de volgende keer dient te gebeuren en waarom op die manier. U dient er echter naar te streven deze situaties te voorkomen.

Samengevat gewenste situatie begeleidingsgesprek:

- vragen *wat* de consequenties van het vertoonde gedrag zijn (zowel t.a.v. het te bestendigen als t.a.v. het te verbeteren gedrag);
- vragen *hoe* het anders kan (oplossingen);
- vragen *waarom* dat het meest effectief is;
- overeenstemming over de oplossing(en).

17.1.4 **Fase IV: afronding**

In deze fase laat de begeleider de te begeleiden persoon zoveel mogelijk zelf de conclusies trekken uit het voorgaande. Hij moet ervoor waken dat de te begeleiden persoon alle gewenste en minder gewenste gedragingen opnieuw voor het voetlicht brengt.

Indien nodig kunnen in deze fase afspraken gemaakt worden in het kader van verdere begeleiding.

In het geval van vervolgafspraken moet meteen helder worden gesteld wat de taken van de begeleider en de te begeleiden persoon in de volgende situatie zullen zijn en wanneer die zullen plaatsvinden.

De gespreksleider kan hierna het gesprek afsluiten.

Zeker als dit het eerste begeleidingsgesprek was, of als er emotionele zaken besproken zijn, is het belangrijk om aan de te begeleiden persoon feedback te vragen over het gesprek.

De belangrijkste gesprekstechniek in deze fase is het samenvatten.

Samengevat afronding begeleidingsgesprek:

- conclusies (laten) trekken;
- afspraken maken voor de toekomst;
- afsluiten van het gesprek.

Voor een verkorte weergave van deze gespreksvorm zie einde van dit hoofdstuk en veldzakboek HB 2-07/B Hoofdstuk 10.



HET BEGELEIDINGSGESPREK

Middels het voeren van begeleidingsgesprekken wordt het functionele gedrag van een medewerker besproken. Op een open en eerlijke manier worden hierbij meningen uitgewisseld over een gebeurtenis. Waak ervoor dat niet alleen zaken besproken worden die minder goed verlopen zijn maar bespreek ook positieve zaken.

Dit gesprek kan zowel gepland als ongepland plaats vinden. Het is van belang dat het gesprek in een open en vertrouwelijke sfeer plaats vindt.

Tips

- Tijdens het 'stoom afblazen' geeft de medewerker naast inhoudelijke informatie meestal ook zijn emoties weer. Beide aspecten kunt u tijdens het verdere gesprek gebruiken.
- Tijdens het bespreken van de feitelijke situatie is het van belang dat beide partijen uiteindelijk dezelfde beeldvorming over de situatie te hebben. Dit is namelijk de uitgangssituatie voor het doeltreffend kunnen bespreken van de gewenste situatie.
- In de gewenste situatie is het van belang dat de consequenties van het vertoonde voor de medewerker duidelijk zijn. Hierdoor wordt de acceptatie groter en zal hij eerder zelf met bruikbare oplossingen komen.
- Bedenk dat de acceptatie voor een eigen (medewerker) oplossing groter is dan dat u een in uw ogen betere oplossing aandraagt. **E = K x A !!**
- Sluit het gesprek positief af.



BEGELEIDINGSGESPREK

GESPREKS FASE	GESPREKSINHOUD
Opening	- Creëren een vertrouwenssfeer - Geef aanleiding en doel van het gesprek - Laat stoom afblazen
Feitelijke situatie	- Stel vragen over wat er volgens de gesprekspartner is gebeurd - Geef de eigen waarneming weer - Bereik overeenstemming over het gebeurde - Bepaal de gesprekspunten
Gewenste situatie	- Vraag wat de consequenties van het vertoonde gedrag zijn - Vraag hoe het anders kan (oplossingen) - Vraag waarom dat het meest effectief is. - Bereik overeenstemming over de oplossing(en)
Afronding	- Laat conclusies trekken - Maak afspraken - Sluit het gesprek af

Hoofdstuk 18

Groepsevaluatiegesprek

18.1 Inleiding

Het groepsevaluatiegesprek wordt gebruikt voor het nabespreken van “functiegedrag” van de groep als geheel en van de groepsleden afzonderlijk, met als **doel** lering te trekken uit al het handelen waardoor in de toekomst taken en of opdrachten nog beter uitgevoerd kunnen worden.

De gespreksleider zal doorgaans de commandant, instructeur of mentor van de groep zijn.

Het evaluatiegesprek is toepasbaar in o.a. de volgende situaties:

- n.a.v. vooraf gemaakte concrete afspraken over te trainen gedragingen, procedures; bijvoorbeeld: bij LTV-opdrachten (leiderschap training en vorming);
- n.a.v. situaties waarin een actuele gebeurtenis is voorgevallen zonder dat men zich hierop kon voorbereiden (ervaringen, vormings- en aanpassingsprocessen);
- na afloop van het uitvoeren van taken/opdrachten.

Tijdens de evaluatie dienen zowel de te bestendigen punten, als de te verbeteren punten aan de orde te komen.

Het bespreken van deze gedragingen en het verstrekken van informatie dient op een zodanige wijze te geschieden dat, de groep als geheel en de individuele groepsleden, dit accepteren en ervan willen leren.

Het leereffect is het grootst als iedereen optimaal bij het gesprek betrokken wordt.

In die gevallen waarin sprake is van het trainen van functiegedrag van een leerling commandant, wordt dit gedrag samen met de groepsleden nabesproken. Elke andere leerling moet immers als commandant kunnen optreden en moet dus ook van deze situaties leren.

18.1.1 Fase I: de opening

In deze fase is het belangrijk dat de gespreksleider een *open sfeer* creëert door bijvoorbeeld opmerkingen te maken als:

- hard gewerkt mannen;
- een hoop goede zaken gezien;
- goede inzet, prima, etc.

Hierna volgt het *stoom afblazen*.

- Indien er sprake is geweest van een leerling-commandant of een groepslid die een voortrekkersrol heeft gehad in de training, dan begint deze persoon met het stoom afblazen. Daarna kunnen alle overige groepsleden om de beurt hun reactie geven.

- bij vormingsprocessen onder verzwarende omstandigheden komen zeker ook emoties ter sprake, waardoor het stoom afblazen meer tijd in beslag neemt.

De gespreksleider geeft na het stoom afblazen hiervan een korte samenvatting.

Vervolgens geeft hij kort de *aanleiding en/of doel* van het gesprek weer. Indien er sprake is van vooraf gemaakte afspraken, kunnen deze ook door de groepsleden herhaald worden.

Voorbeelden:

- waar zouden we tijdens deze opdracht/oefening extra op letten?
- welke afspraken hadden we gemaakt?
- wat was de opdracht en in hoeverre is de uitvoering volgens plan verlopen?

Samengevat opening groepsevaluatiegesprek:

- creëren van een open gespreks sfeer;
- stoom laten afblazen;
- gespreksaanleiding en -doel aangeven.

18.1.2 **Fase II: de feitelijke situatie**

In deze fase wordt als eerste opgevraagd wat er in de ogen van de groepsleden is gebeurd. Dit kan door bij hen op te vragen welke gedraging(en) zij als meest positief en of meest negatief ervaren hebben. Het is belangrijk dat de gespreksleider en de groepsleden in deze fase bij het opvragen van de te bestendigen en/of te verbeteren punten geen waarde-oordelen geven.

De gespreksleider kan hierbij de volgende werkwijze toepassen:

Voor het opvragen van de meest positieve en negatieve gedragingen kan gekozen worden uit een tweetal methodes:

- laat elk groepslid, vanuit zijn eigen beleving, de voor hem meest positieve en de minst positieve gedraging weergeven.

Voordeel:

deze manier kost weinig tijd.

Nadeel:

het groepslid komt met het punt dat hem als eerste invalt, hij heeft niet verder nagedacht.

- een andere mogelijkheid is, dat elk groepslid een aantal (2 à 3) positieve en minder positieve gedragingen opschrijft, waarna hij hieruit het voor hem belangrijkste punt selecteert.

Voordeel:

bij deze manier van inventariseren leert het groepslid systematisch te reflecteren op zijn eigen en/of andermans gedrag.

Nadeel:

deze manier kost wat meer tijd.

Geef de groepsleden voldoende tijd! Afhankelijk van de gekozen methode zal dit ongeveer 2 tot 5 minuten kosten.

Ongeacht de gekozen methode laat de gespreksleider vervolgens:

- elk groepslid alleen het voor hem meest belangrijke punt weergeven.
Een bord of flip-over is tijdens deze fase een handig hulpmiddel (visualiseren).
- door deze punten kort en kernachtig *neutraal* te noteren, krijgt iedereen een concreet beeld van de punten waarom het gaat.
Om het beeld helder en compleet te krijgen kan de gespreksleider doorvragen naar het "wat, hoe en/of waarom".
(Indien er sprake is van een leerling commandant, dan dient eerst zijn beeld opgevraagd te worden, daarna komen de overige groepsleden aan de beurt.)
- nadat alle groepsleden aan de beurt zijn geweest, geeft de gespreksleider zo nodig zijn *eigen waarnemingen* weer. Het gaat hier dan voornamelijk om die punten die niet genoemd zijn maar die hij belangrijk vindt om bespreekbaar te maken.
- vraag na deze inventarisatie of er nog punten zijn blijven liggen. Bepaal vervolgens, eventueel in overleg met de groepsleden, de *gesprekspunten*.
Dit kan door de gesprekspunten, op de flap of op het bord, te omcirkelen of te onderstrepen.

Samengevat feitelijke situatie groepsevaluatiegesprek:

- vragen stellen over wat er in de ogen van de groepsleden is gebeurd;
- weergeven van uw eigen waarneming;
- bepalen van de gesprekspunten.

18.1.3 **Fase III: de gewenste situatie**

In deze fase leren de groepsleden het vertoonde gedrag te vergelijken met wat in die situatie het meest wenselijk zou zijn geweest.

(In die gevallen dat een leerling de rol van 'leerling commandant' heeft vervuld, is het belangrijk dat hij eerst uit zijn rol van 'commandant' wordt gehaald. Het gaat immers niet meer om de persoon van de leerling maar om het functiegedrag waarin hij wordt getraind.

De overige leerlingen worden immers voor hetzelfde opgeleid en moeten dus van de ervaringen leren. Alle leerlingen kunnen in deze fase dus meepraten en meedenken over waarom een gedraging effectief of minder effectief is en hoe het anders zou kunnen of moeten).

De gespreksleider laat de groepsleden c.q. leerling(en) zoveel mogelijk zelf de *gevolgen en consequenties* van het vertoonde gedrag benoemen.

Het is belangrijk dat hij vraagt waarom een bepaald gedrag effectief is geweest en wat de *voordelen* hiervan zijn (te bestendigen gedrag).

Vervolgens vraagt hij naar de gevolgen van het gedrag dat als minder effectief ervaren is en wat de *nadelen* hiervan zijn (te verbeteren gedrag), oftewel hij bespreekt wat het meest gewenste gedrag in die situatie is.

Voorbeelden van doorvragen:

- welke gevolgen kan dit gedrag hebben?
- wat had er moeten gebeuren?
- waarom moet dat zo gebeuren?
- wat is daar het voordeel van?

Tijdens deze fase geeft de gespreksleider sturing aan het gesprek door de wijze van vragen stellen: open vragen als de beeldvorming breed moet zijn, gesloten vragen om na voldoende beeldvorming te “trechteren” naar de kern van de zaak.

Samengevat gewenste situatie groepsevaluatiegesprek:

- vragen naar de consequenties van het vertoonde gedrag;
- vragen naar de voor- en nadelen van het vertoonde gedrag;
- vragen naar hoe het anders kan of moet (oplossingen);
- vragen waarom dat het meest effectief is.

18.1.4 **Fase IV: de afronding**

De gespreksleider laat de groepsleden zoveel mogelijk zelf conclusies trekken (zowel over het te bestendigen als het te verbeteren gedrag). Dit verhoogt het leereffect en de acceptatie.

Hij vat de conclusies samen en maakt afspraken met de groepsleden over die gedragingen waaraan nog gewerkt moet worden bij toekomstige opdrachten. In het kader van een verdere begeleiding kan ook een vervolgtraject worden vastgesteld.

Hij sluit het gesprek af door iedereen in de gelegenheid te stellen nog iets op te merken over de oefening of het gesprek. Ga hierbij niet in de verdediging. Voorkom dat het gesprek weer opnieuw begint.

De feedback die de gespreksleider mogelijk krijgt kan hij gebruiken bij het voorbereiden van een volgende oefening of gesprek.

Samengevat afronding groepsevaluatiegesprek:

- conclusies (laten) trekken;
- afspraken maken;
- het gesprek afsluiten.

Voor een verkorte weergave van deze gespreksvorm zie einde van dit hoofdstuk en veldzakboek HB 2-07/B Hoofdstuk 10.



HET GROEPSEVALUATIEGESPREK

Het groepsevaluatiegesprek wordt gebruikt voor het nabespreken van “functiegedrag” van de groep als geheel en van de groepsleden afzonderlijk, met als doel lering te trekken uit al het handelen.

Om ervoor te zorgen dat de groep als geheel en de individuele groepsleden de bespreekpunten accepteren en ervan willen leren dient het gesprek in een open en vriendschappelijke sfeer plaats te vinden waarbij alle groepsleden evenredig inspraak krijgen.

Tips

- Laat eerst, indien van toepassing de ‘kartrekker’ ‘stoom afblazen’ en vervolgens de overige groepsleden. Naast inhoudelijke informatie kunnen ook emoties vrijkomen. Beide aspecten kunt u tijdens het verdere gesprek gebruiken door eraan te refereren.
- Uw belangrijkste taak is het gesprek te structureren en in goede banen te leiden. Vragen stellen en samenvatten zijn hierbij de belangrijkste gesprekstechnieken. Bewaak de communicatieve- en sociale vaardigheden (sfeer) binnen de groep en betrek alle groepsleden in de evaluatie!
- Nadat iedereen de in zijn ogen meest positieve- en minst positieve gedraging heeft weergegeven is het van belang dat u de groepsleden op elkaar laat reageren om uiteindelijk te kunnen komen tot de voor- en nadelen van het vertoonde gedrag en acceptabele oplossingen ter verbetering voor de toekomst.

GROEPSEVALUATIEGESPREK

GESPREKS FASE	GESPREKSINHOUD
Opening	- Creëer een open gespreks sfeer - Laat stoom afblazen - Geef aanleiding en doel van het gesprek
Feitelijke situatie	- Stel vragen over wat er in de ogen van de groepsleden is gebeurd - Geef de eigen waarneming weer - Bepaal de gesprekspunten
Gewenste situatie	- Vraag naar de consequenties van het vertoonde gedrag - Vraag naar de voor- en nadelen van het vertoonde gedrag - Vraag hoe dat anders kan (oplossingen) - Vraag waarom dat het meest effectief is
Afronding	- (Laat) conclusies trekken - Maak afspraken - Sluit het gesprek af

Hoofdstuk 19

Functioneringsgesprek

19.1 Inleiding

Het regelgevend kader ten aanzien van het functioneringsbeleid is voor de burgermedewerker neergelegd in artikel 90 en 90a van het Burgerlijk ambtenarenreglement defensie (BARD) en voor militairen in het AMAR art 131 en 131a.

De verdere uitwerking is voor zowel de burger ambtenaar als de militair vastgelegd in het BFBFD (beleidsregel functioneringsgesprekken en beoordelingen defensie.) U kunt op intranet: "KL-site/persco/ handboeken-handleidingen/functioneringsgesprekken", de gehele regelgeving terugvinden.

In 'People Point' is onder het punt "terugkoppeling" een procesbeschrijving opgenomen. Dit omvat het begeleiden en het beoordelen van het functioneren van een medewerker in zijn algemeenheid en specifiek in zijn functie.

Kennis en inzicht van bovengenoemde regelgeving is voorwaardelijk voor een goede begeleiding van de medewerkers m.b.t. hun functioneren.

In dit hoofdstuk gaan we voornamelijk in op de uitvoering van het functioneringsgesprek, daar waar nodig wordt een link gelegd naar delen uit de eerder genoemde documenten.

19.2 Doel van het functioneringsgesprek

In het BFBFD staat hierover het volgende vermeld:

'Het functioneringsgesprek is een gesprek over het functioneren, in het functioneringstijdvak, van de militair of ambtenaar, maar ook over de invloed van de functionele chef op dat functioneren. Het doel hiervan is te komen tot een optimaal functioneren van de militair of ambtenaar, een goede samenwerking, communicatie en werksfeer, alsmede goede werkomstandigheden, tussen de functionele chef en de militair of ambtenaar te bewerkstellingen. Daartoe kunnen tijdens het functioneringsgesprek concrete afspraken gemaakt worden voor een komende periode'.

Met andere woorden het is een terugblik op de afgelopen periode, waarbij wederzijdse ervaringen (positieve en minder positieve), knelpunten en verbeterpunten op een rij worden gezet. Dit alles met als doel het functioneren van de medewerker en daarmee ook de organisatie voor de komende periode te optimaliseren.

Het gesprek veronderstelt openheid van beide kanten, gebaseerd op *wederzijds vertrouwen* en *acceptatie* waarbij van beide kanten de bereidheid bestaat om de ander te laten uitspreken en goed te luisteren.

Het functioneringsgesprek is een instrument dat goed past in de begeleiding en coaching van medewerkers.

Iedere medewerker heeft het recht om te horen of zijn of haar bijdrage, aan het product van de organisatie, wordt gewaardeerd en te weten **of** en **hoe** bepaalde gezichtspunten met betrekking tot de functie vervulling verbeterd kunnen worden.

Onvolkomenheden in de functie vervulling van de medewerker kunnen velerlei oorzaken hebben. Zij kunnen het gevolg zijn van:

- de bedrijfsvoering;
- de capaciteiten van de medewerker;
- onvoldoende opleiding van de medewerker;
- te weinig samenwerking;
- onjuiste aansturing door de functionele chef;
- persoonlijke factoren
- enz.

19.3 Onderwerpen functioneringsgesprek

In het functioneringsgesprek geeft de militair of ambtenaar zijn eigen zienswijze op zijn functioneren in de afgelopen periode, met inbegrip van de wijze waarop hij de aansturing en begeleiding door zijn functionele chef in relatie tot zijn taakuitoefening heeft ervaren. De functionele chef geeft zijn zienswijze over het functioneren van de militair of ambtenaar en over diens gedragingen in relatie tot de functie. Het functioneringsgesprek is verder gericht op de navolgende onderdelen (details zie BVBD):

- het *functioneren van de medewerker* in de omgeving waarin hij zijn functie vervult, alsmede de *functionele relatie* tussen de medewerker en de functionele chef met betrekking tot de functie-uitoefening van de medewerker.
Hierbij komen aspecten aan de orde als de verhouding tussen de getoonde *kennis en vaardigheden* en de gestelde functie-eisen; de *ontwikkeling en de gedragingen*; bezien in hoeverre is voldaan aan *eerder gemaakte afspraken*;
- het *maken van afspraken*, dan wel kennismaken van *elkaars wensen en aandachtspunten* met betrekking tot de toekomstige functie-ervulling; zoals:
 - beschikt de medewerker over voldoende tijd, informatie en hulpmiddelen?
 - is de medewerker voldoende ingewerkt?
 - is de werklast evenwichtig verdeeld?

- de *persoonlijke ontwikkeling* in relatie tot loopbaanwensen van de medewerker en de algemene loopbaanpatronen, zoals:
 - is er behoefte aan *aanvullende opleidingen* ter ondersteuning van de werkzaamheden, verdere persoonlijke ontwikkeling of maatschappelijk meerwaarde?
- overige gespreksonderwerpen, die door de functionele chef of de medewerker aan de orde worden gesteld, zoals:
 - *andere opgedragen werkzaamheden* voortvloeiend uit de functie
 - *privé-omstandigheden* van de medewerker die van invloed zijn op zijn functioneren;
 - de *werksfeer* binnen het team.

19.4 Voorbereiding op een functioneringsgesprek:

Voordat men een functioneringsgesprek met een medewerker gaat voeren is het van belang dat beide partijen zich hierop kunnen voorbereiden. Derhalve is het noodzakelijk dat de functionele chef ten minste twee weken van tevoren aangeeft een functioneringsgesprek te willen voeren. Hij geeft hierbij aan:

- datum, tijd en plaats waarop het gesprek plaats vindt;
- dat zowel de medewerker als functionele chef zich voorbereiden op het kunnen weergeven van een zienswijze op het functioneren van de medewerker in relatie tot zijn functie, gebaseerd op de punten genoemd onder 18.3

Het gaat hierbij zowel om zaken die goed gaan en bestendig dienen te worden als zaken die minder goed gaan en verbeterd moeten worden. Vraag de medewerker, met betrekking tot zijn besprek- en/of knelpunten ook na te denken over mogelijke oplossingen.

Adviseer de medewerker zijn overige besprekspunten op papier te zetten en deze ook tijdig aan de functionele chef bekend te willen stellen.

Het is voor beiden van belang dat ieder zijn besprekspunten met feiten en/of argumenten onderbouwt. *De functionele chef kan zijn mening scherp formuleren door zijn argumenten op te schrijven.*

- beiden de functiebeschrijving van de medewerker nog eens goed te laten bestuderen.
Het kan voorkomen dat de daadwerkelijk uitgevoerde functie afwijkt van hetgeen in de functiebeschrijving beschreven staat.

Mogelijke vragen die bij de voorbereiding kunnen helpen:

- wat zijn in hoofdlijnen de taken waar men gedurende de afgelopen periode mee bezig is geweest?
- zijn er sinds het vorige gesprek taken en verantwoordelijkheden bijgekomen of afgegaan? En waarom?
- hoe kijkt de medewerker tegen zijn functioneren aan?
- wat is de zienswijze van de functionele chef over het functioneren van de medewerker?
- hoe ervaart de medewerker de wijze van leidinggeven door zijn functionele chef?
- hoe is de samenwerking?
- welke wensen en/of opmerkingen bestaan er wederzijds ten aanzien van de werkomstandigheden?
- bestaat er behoefte aan opleidingen?
- in hoeverre zijn de afspraken uit het vorige functioneringsgesprek nagekomen?

Verder is het belangrijk dat de functionele chef:

- voldoende tijd inruimt voor het functioneringsgesprek en dit bij voorkeur niet aan het begin of einde van de dag plant.
- maatregelen treft om het gesprek ongestoord te laten verlopen (bijvoorbeeld; de telefoon naast de haak, de deur op slot, bordje "niet storen" op de deur);
- een zitje creëert. (niet achter het bureau)
- een gespreksplan maakt waarin hij per fase aangeeft hoe hij het een en ander gaat aanpakken.

19.5 Het gesprek

19.5.1 Fase I: opening

In deze fase dient de functionele chef een *vertrouwelijke* sfeer voor het gesprek te creëren. Hierdoor zal er veelal een *open gesprek* plaats vinden waarin een dialoog op gang komt en er *acceptatie* voor elkaars mening ontstaat. De gesprekspartner dient zich optimaal op zijn gemak te voelen tijdens het functioneringsgesprek. *(Voor een goede begeleiding is het noodzakelijk dat de functionele chef en de medewerker op basis van een gelijkwaardige positie met elkaar in gesprek komen; het gaat om begeleiding en niet om afrekenen. Dit betekent niet dat er sprake is van een gelijke positie. De verhouding functionele chef $\Leftarrow \Rightarrow$ medewerker blijft aanwezig, maar de inbreng van beide personen is voor het opsporen en oplossen van mogelijke problemen gelijkwaardig.)*

De functionele chef kan, voor zover noodzakelijk, de doelstelling van het functioneringsgesprek herhalen.

Bijvoorbeeld 'het op een rij zetten van de wederzijdse ervaringen zoals zaken die goed gaan, knelpunten en verbeterpunten met als doel het functioneren van de medewerker en de organisatie voor de naaste toekomst te optimaliseren.'

Hiermee schept de functionele chef duidelijkheid naar de medewerker en kan hij daar waar nodig het een en ander met betrekking tot dit gesprek toelichten.

In deze fase wordt tevens besproken en vastgesteld dat:

- de verslaglegging middels het functioneringsgesprekformulier plaats vindt en wat hiermee gebeurt. *Het 'interne deel' (samenvatting inhoud van het gesprek) is alleen bestemd voor de functionele chef en de medewerker. Het 'externe deel' (vastlegging van de afspraken) wordt toegevoegd aan het persoonsdossier van de medewerker.*
- de volgorde waarin het een ander besproken wordt. (zienswijze op het functioneren en de overige besprekspunten van beiden)

Voordat wordt overgegaan naar de volgende fase is het van belang dat de functionele chef zich ervan overtuigd heeft dat er bij de medewerker geen vraagtekens meer bestaan omtrent dit functioneringsgesprek. (doel, gevolgen verslaglegging etc).

19.5.2 **Fase II: de feitelijke situatie**

De spil in het functioneringsgesprek is de medewerker, daarom is het belangrijk dat hij maximale inbreng heeft in het gesprek.

Laat de medewerker daarom eerst het eigen beeld op zijn functioneren geven.

Belangrijk hierbij is dat de functionele chef geen eigen mening, oordelen, conclusies of oplossingen aandraagt. Hij beperkt zich tot luisteren, observeren van non verbale gedragingen en vraagt daar waar nodig door om het beeld geheel duidelijk te krijgen.

Zodra de medewerker zijn toelichting heeft gegeven, geeft de functionele chef hiervan een samenvatting om zodoende te kunnen controleren of hij een juist en compleet beeld heeft.

Vervolgens geeft de functionele chef zijn beeld weer op het functioneren van de medewerker.

Hij doet dit op een zodanige wijze dat dit niet bedreigend overkomt.

Met andere woorden, indien er punten van kritiek zijn dient deze kritiek zodanig gebracht te worden dat zij niet leiden tot defensief gedrag bij de medewerker, hetgeen het zoeken naar oplossingen/verbeteringen in de volgende fase bemoeilijkt.

Een paar tips met betrekking tot het geven van kritiek:

- beperk u tot de feiten, dus geen emoties en geen verwijten
- ga er van uit dat de ander niet met opzet handelde (tenzij u bewezen hebt).

- bekritiseer de daad of nalatigheid en niet de persoon
 - kritiek moet helpend, als het kan geruisloos corrigerend zijn.
 - overdrijf niet en houd emoties buiten schot.
 - opbouwend kritiseren waar het moet, maar dan ook complimenteren waar het verdiend is.
- (meer informatie zie deel 2 'Omgaan met weerstanden en kritiek')

De functionele chef moet ervoor waken dat niet alleen de minder positieve punten naar voren komen maar zeker ook de positieve. *Begin daarom zoveel mogelijk met een positief punt.*

Geef per bespreekpunt aan hoe u over het functioneren van de medewerker denkt en laat de medewerker hierop reageren.

Ook hier is het van belang dat beiden hetzelfde beeld over dit punt hebben om, indien noodzakelijk, samen te zoeken naar mogelijke oplossingen. (zie fase 3 gewenste situatie).

In de praktijk blijkt dat het verstandig is om elk bespreekpunt afzonderlijk en in zijn geheel af te werken (feitelijke- en gewenste situatie). Met andere woorden: zodra de beeldvorming over een bespreekpunt voor beiden duidelijk is kan men direct overgaan naar het zoeken van eventuele oplossingen. Zie verder fase III gewenste situatie.

De functionele chef dient zich ervan bewust te zijn dat hij tijdens deze fase van het gesprek ook kritiek van de medewerker kan krijgen. Bijvoorbeeld over de wijze waarop de leidinggevende de betreffende medewerker begeleid of ondersteund heeft, dan wel afspraken is nagekomen.

De leidinggevende zal hier positief mee om moeten gaan.

Een paar tips met betrekking tot het ontvangen van kritiek:

- onderbreek de ander niet (vooral niet als de ander emotioneel is).
- heeft de ander gelijk, geef het dan toe en betuig uw spijt.
- is het punt van kritiek ingewikkeld, met punten erin die waar, halfwaar of onwaar zijn dan zult u moeten doorvragen om de situatie duidelijk te krijgen. Bespreek dan de afzonderlijke kritiekpunten. Blijf kalm en positief.
- is het waar wat u te horen krijgt? Is het opbouwend? Is het terechtwijzend en op reële grondslag? Heeft de ander recht van spreken, zodanig dat het geen bemoeizucht of persoonlijke irritatie is? Als op tenminste 2 van deze vragen het antwoord ja is, slik dan manmoedig, lik uw wonden en geef dan toe.
- is u iets voor de voeten geworpen dat kant noch wal raakt, heeft de kritiekgever zich vergist of is hij door derden verkeerd geïnformeerd blijf dan toch beheerst in uw reactie.
- het moeilijkst zijn de gevallen waar het gaat om karakters die botsen. Een kritisch gesprek kan de lucht zuiveren maar kan ook aan

het licht brengen dat de kloof onoverbrugbaar is. Probeer zonder iets te verstoppert toch positief naar overeenkomsten en oplossingen te zoeken. Het is een zaak van geven en nemen.

Samengevat feitelijke situatie functioneringsgesprek:

- toelichten besprekspunten door medewerker en functionele chef;
- overeenstemming verkrijgen over de besprekspunten.

19.5.3 Fase III: de gewenste situatie

Nadat een besprekspunt voor beiden duidelijk is geworden gaan ze in deze fase kijken naar het effect van het punt, waarna zonodig naar oplossingen ter verbetering gezocht wordt:

Problemen die de organisatie of functionele chef aangaan.

Daar waar het problemen betreft die bij de organisatie of functionele chef liggen is het belangrijk dat de functionele chef vraagt en luistert naar de argumenten, mening en/of oplossing die de medewerker vanuit zijn oogpunt ziet.

Daar waar de oplossing binnen de mogelijkheden van de functionele chef en de medewerker liggen kunnen zij tot afspraken voor de toekomst komen. Indien dit buiten de bevoegdheden van de functionele chef ligt kan hij met de medewerker afspreken dat hij het verbeterpunt met de mogelijke oplossing met zijn functionele chef of een andere-voor dit aspect bevoegde functionaris bespreekbaar zal maken. *(daar waar het vertrouwelijke zaken betreft dient hij toestemming van de medewerker te hebben).*

Bijvoorbeeld:

‘Een medewerker kan zijn werkzaamheden niet goed uitvoeren omdat het hem ontbreekt aan voldoende middelen.’

De medewerker kan hierbij aangeven waar het hem dan aan ontbreekt, de functionele chef zal met argumenten aangeven wat hij hieraan kan doen. Bijvoorbeeld de ontbrekende middelen bestellen of indien hij hier niet voor geautoriseerd is het voorstel als advies bij zijn functionele chef indienen.’

Het te bestendigen en te verbeteren (functie)gedrag van de medewerker

Zoals reeds eerder aangegeven dient zowel het positieve gedrag (het te bestendigen gedrag) als het minder positieve gedrag (het te verbeteren gedrag) besproken te worden.

Bij te bestendigen gedragingen is het belangrijk dat u weet of de medewerker dit bewust of onbewust doet.

Daarom is het belangrijk dat u naar het waarom van zijn handelen vraagt. Wanneer hij het gedrag bewust toepast kunt u dit punt afsluiten door hem hierover te complimenteren en hem stimuleren er mee door te gaan.

Bij de te verbeteren gedragingen laat u door middel van ‘(door)vragen’ en *spiegelen* de medewerker zelf aangeven *wat* de consequenties van zijn gedrag voor, de organisatie, zijn collega’s of functionele chef zijn en *hoe* dit mogelijk anders kan en *waarom* die aanpak het meest effectief is. Doordat de medewerker zelf antwoord geeft op deze vragen leert hijzelf de consequenties van dat (functie)gedrag in te zien. Doordat hij zelf oplossingen aandraagt die leiden tot een verbetering van zijn (functie)gedrag, zal hij die ook beter willen uitvoeren dan wanneer de functionele chef deze aandraagt of oplegt!

Net als bij de meeste andere gespreksvormen geldt ook hier:

$$E = K \times A$$

(het Effect van de oplossing is het product van de Kwaliteit van een oplossing of advies en de Acceptatie van die oplossing of advies door de gesprekspartner)

Het is vanzelfsprekend dat er, tussen medewerker en functionele chef, overeenstemming bestaat over de oplossing(en).

De gesprekstechniek vragen stellen en samenvatten is in deze fase erg belangrijk.

Er kunnen zich natuurlijk ook situaties voordoen waarin een medewerker niet wil meewerken bij het zoeken van oplossingen, omdat hij bijvoorbeeld vindt dat het toch allemaal prima is verlopen en er dus niets veranderd hoeft te worden. In die gevallen heeft het weinig zin om door te gaan met het zoeken naar oplossingen. De functionele chef geeft in dat geval zelf aan hoe en waarom het de volgende keer anders dient te gebeuren. Hij dient ernaar te streven deze situaties te voorkomen.

Samengevat gewenste situatie functioneringsgesprek:

- vragen *wat* de consequenties van de situatie of het vertoonde gedrag zijn (zowel t.a.v. het te bestendigen als t.a.v. het te verbeteren gedrag);
- vragen *hoe* het anders kan (oplossingen);
- vragen *waarom* dat het meest effectief is;
- overeenstemming over de oplossing(en).

19.5.4 Fase IV: afronding

In deze fase worden **door beiden** de nodige **conclusies** getrokken en **afspraken** gemaakt voor de naaste toekomst.

Het kan hier gaan om afspraken over:

- te bestendigen en te verbeteren “gedragingen” van de medewerker. In dit geval is het wenselijk om de medewerker hier zelf de conclusies te laten trekken. Het nogmaals laten herhalen van het “ge-

wenste gedrag" en de hierover gemaakte afspraken vergroot de acceptatie en de wil om er wat mee te doen.

- optreden van de functionele chef
- materiële zaken
- aanvragen van opleidingen, cursussen en dergelijke
- enz.

De functionele chef dient hierbij slechts afspraken te maken over zaken waartoe hij bevoegd is. Over alle andere zaken zal hij eerst moeten overleggen met degene die wel bevoegd is.

De functionele chef geeft aan dat hij een samenvatting van de inhoud en de gemaakte afspraken zal vastleggen in het functioneringsgesprek-formulier en vervolgens door beiden ondertekend wordt.

Geef verder aan dat de inhoud van het gesprek alleen ter inzage van de functionele chef en medewerker is en dat de gemaakte afspraken aan het persoonsdossier van de medewerker worden toegevoegd.

Indien de medewerker zich niet in de juistheid kan vinden van het gestelde in het verslag biedt het formulier voldoende ruimte voor de medewerker om zijn zienswijze weer te geven.

Beiden hebben een verantwoordelijkheid ten aanzien van het uitvoeren en bewaken van de afgesproken acties. Het is aan te raden zo snel mogelijk na het gesprek met die acties te beginnen.

Besprek bij de afsluiting van het gesprek ook de wijze waarop het gesprek is verlopen, met name hoe de medewerker dit ervaren heeft. Op basis van deze evaluatie kunnen functionele chef en medewerker zonodig hun aanpak bij een volgend gesprek bijstellen.

Sluit hierna het gesprek af.

Samengevat afronding functioneringsgesprek:

- conclusies (laten) trekken;
- afspraken maken;
- gesprek afsluiten.

Voor een verkorte weergave van deze gespreksvorm zie einde van dit hoofdstuk en veldzakboek HB 2-07/B Hoofdstuk 10.



FUNCTIONERINGSGESPREK

Het functioneringsgesprek is een gesprek over het functioneren, in het functioneringstijdvak, van de medewerker, maar ook over de invloed van de functionele chef op dat functioneren. Hierbij worden wederzijdse ervaringen (positief en of minder positief), knelpunten en verbeterpunten op een rij gezet.

Tips

- Maak tijdig een afspraak met de medewerker, zodat beiden zich terdege kunnen voorbereiden. Adviseer de medewerker zijn gesprekspunten op papier te zetten en deze aan de functionele chef door te geven.
- Openheid, gebaseerd op wederzijds vertrouwen en acceptatie van beide kanten vormt een belangrijke basis voor een goed gesprek met als doel de medewerker nog beter te kunnen laten functioneren. Het gaat bij het functioneringsgesprek voornamelijk om begeleiding en niet om af te rekenen.
- Bij het geven van een toelichting op het functioneren begin eerst met een positief punt en vervolgens de minder positieve punt(en) wordt begonnen. Laat de medewerker hierop reageren.
- Bespreek elk bespreekpunt afzonderlijk en werk het direct af (feitelijk en gewenst). Vraag in het kader van de bewustwording naar het 'waarom' van de vertoonde gedragingen.
- Ben erop voorbereid om kritiek te ontvangen op uw leidinggevend gedrag. Ga hier in voorkomend geval op een positieve manier mee om! (zie ook tips in hoofdstuk functioneringsgesprek).



FUNCTIONERINGSGESPREK

GESPREKS FASE	GESPREKSINHOUD
Opening	- Creëren een vertrouwelijke en open sfeer - Geef het doel van het gesprek aan - Stel gezamenlijk de besprek- punten en het verloop van het ge- sprek vast
Feitelijke situatie	- Toelichten van de besprekpunten door de leidinggevende en mede- werker - Streef naar overeenstemming over de zienswijze over de be- sprekpunten
Gewenste situatie	- Vraag wat de consequenties van de situatie of het vertoonde ge- drag zijn (bestendigen en verbete- ren - Vraag hoe het anders kan (oplos- singen) - Vraag waarom dat het meest ef- fectief is. - Bereik overeenstemming over de oplossing(en)
Afronding	- Laat conclusies trekken - Maak afspraken - Sluit het gesprek af

Hoofdstuk 20

Correctiegesprek

20.1 Woord vooraf

Voorheen werd voor vergelijkbare situaties het confrontatiegesprek gebruikt. Verbeterde inzichten hebben ertoe geleid deze gespreksvorm te vervangen door het correctiegesprek.

20.2 Inleiding

Het correctiegesprek kunt u toepassen indien een van uw medewerkers consequent ongewenst gedrag vertoont en of gemaakte afspraken, regels, normen overtreedt.

Over het algemeen zal er een opbouw te zien zijn: u zult (nieuwe) medewerkers eerst door middel van begeleidings- en of functioneringsgesprekken proberen te helpen. Deze gesprekken monden uit in bepaalde afspraken. Indien deze niet nagekomen worden zal u over moeten stappen naar het correctiegesprek.

In een correctiegesprek spreekt u een medewerker aan op de overtreding en maakt dwingende afspraken (*wat, hoe en waarom*) om dergelijke misstappen in de toekomst te voorkomen. Het beste is het als u het gebeurde zelf heeft waargenomen.

Tevens moet duidelijk worden gemaakt dat dit de laatste waarschuwing is en wat de (mogelijke) consequenties (*sancties*) zijn indien deze niet worden nagekomen.

Binnen de militaire hiërarchie en het militair straf- en tuchtrecht zal de leidinggevende de op te leggen sancties vooraf moeten bespreken met zijn tot straffe bevoegde meerdere die vanuit zijn positie de uiteindelijke sanctie vaststelt.

Deze sancties kunnen (grote) gevolgen hebben voor de carrière van de medewerker. Hij kan bijvoorbeeld:

- van zijn functie worden ontheven;
- worden overgeplaatst;
- niet in aanmerking komen voor bepaalde gunsten;
- aan de krijgstucht worden getoetst.;
- enz.

Het correctiegesprek geeft de leidinggevende de mogelijkheid om duidelijkheid te scheppen.

Niet alleen voor de betreffende medewerker maar ook voor zichzelf.

Het is nu eenmaal zijn taak procedures te handhaven die bijvoorbeeld voor de veiligheid in de organisatie belangrijk zijn.

Als hij niet ingrijpt bij overtreden van regels of gedragingen die bij iedereen bekend zijn, ondergraaft hij zijn eigen autoriteit.

20.3 Voorbereiding op een correctiegesprek

Net als bij het slecht-nieuwsgesprek is een goede voorbereiding belangrijk (zie slecht-nieuwsgesprek).

Aanvullende tips:

- Als je de aanleiding voor het correctiegesprek niet zelf hebt waargenomen is het van belang de informatie terdege te verifiëren bij de boodschapper;
- De eventueel eerder gemaakte afspraken inventariseren;
- Nagaan of de medewerker wel op de hoogte is van de regel die hij heeft overtreden. Is dit niet het geval, dan moet je hem eerst over de regel inlichten. Voor het voeren van een correctiegesprek is het dan nog te vroeg;
- De ernst van de overtreding bepalen. Bedenk hoe ernstig de overtreding is en welke maatregel gepast zou zijn. Formuleer twee à drie sterke argumenten waarom je zwaar tilt aan die bepaalde overtreding en bedenk daar concrete voorbeelden bij;
- Vraag je af of jezelf het juiste gedrag vertoont en of het goede voorbeeld geeft. Is dit niet het geval dan is de kans groot dat de medewerker je tijdens een correctiegesprek zal verwijten dat jij je ook niet aan de regels houdt;
- Ga bij jezelf na of je consequent medewerkers op overtredingen aanspreekt. Je geeft namelijk geen duidelijk signaal af als je slechts één medewerker aanpakt en andere collega's die hetzelfde gedrag vertonen ongemoeid laat.

20.4 Fase I: de opening

De opening van het gesprek is kort; er wordt een *zakelijke* sfeer gecreëerd. Bij deze gespreksvorm dient u zeer duidelijk te zijn naar de medewerker. De ernst van het gesprek dient u zowel verbaal als non-verbaal te ondersteunen.

Non-verbaal kan dit door bijvoorbeeld:

- een formele, vaak wat afstandelijke houding, aan te nemen;
- de juiste intonatie te gebruiken.

Verbaal kan dit door bijvoorbeeld:

- kort en bondig zijn, niet uitweiden over “koetjes en kalfjes”;
- duidelijk en in de “taal” van de gesprekspartner spreken.

Het verbale en non-verbale gedrag moet goed op elkaar zijn afgestemd.

In tegenstelling tot de meeste gespreksvormen is er bij het correctiegesprek minder sprake van tweerichtingsverkeer tussen de leidinggevende en de medewerker.

Het van het gesprek maakt u de medewerker duidelijk wat de aanleiding en doel van het gesprek is. U geeft duidelijk aan welke regels overtreden zijn of welke gemaakte afspraken niet nagekomen zijn. Hierbij noemt u concreet de feiten zoals die bij u bekend zijn. Bij eerder gemaakte afspraken is de medewerker ook bekend met de feiten. U geeft ook aan dat dit ernstig is en dat dit gesprek tot doel heeft aan de niet gewenste situatie een einde te maken.

Samengevat opening

- creëer een zakelijke sfeer
- geef aanleiding en -doel weer en benoem concreet de eerder gemaakte afspraken en of geconstateerde feiten

20.5 Fase II: de feitelijke situatie

Aangezien de door u geconstateerde feiten al bij de opening van het gesprek genoemd zijn, hoeven ze hier in principe niet meer herhaald te worden. U kunt volstaan met de medewerker te laten reageren.

Vervolgens stelt u vragen ter verduidelijking en probeert op die manier de situatie duidelijk te krijgen.

Ga ervan uit dat de medewerker in de verdediging zal gaan. Het is aan u om de door hem genoemde argumenten te beoordelen. Het is in deze fase van het gesprek belangrijk dat u het gespreksdoel goed voor ogen blijft houden; "er moet een einde komen aan een bepaald gedrag van uw medewerker dat u niet tolereert". Het spreekt voor zich dat u hierbij natuurlijk ook niet "onredelijk" hoeft te zijn.

Geef aan het einde van deze fase een samenvatting over hetgeen er tot nu besproken is.

Samengevat feitelijke situatie

- Laat medewerker reageren
- Stel zonodig vragen ter verduidelijking
- Vat kort samen

20.6 Fase III: de gewenste situatie

Net als bij het begeleidingsgesprek zal ook hier toegelicht moeten worden *waarom* het gewenste gedrag doorgaans meer effectief is. Het verschil is nu echter dat duidelijk gesteld wordt dat dit *de laatste waarschuwing* is.

U licht nog één keer toe *hoe* u wenst dat de medewerker zich in de toekomst gedraagt, *waarom* u dit wenst, en ook wat de eventuele consequenties zijn als betrokkene zich daar niet aan houdt (met andere woorden, welke maatregelen volgen als de gemaakte afspraken niet worden nagekomen).

U kunt de medewerker hierop laten reageren, het is echter niet de bedoeling dat er een discussie ontstaat.

De gesprekstechniek 'spreken' is in deze fase van groot belang.

U moet de ander in duidelijke bewoordingen meedelen hoe de vlag er voor hem bij hangt.

De medewerker moet duidelijk weten wat van hem in de toekomst verwacht wordt.

Samengevat gewenste situatie

- Geef het wat, hoe en waarom aan zoals u dat in de toekomst wenst
- Laatste waarschuwing
- Geef aan wat de mogelijke consequenties zijn bij het niet opvolgen.

20.7 Fase IV: de afronding

Tijdens de afronding van het gesprek zullen conclusies getrokken moeten worden. Geef nogmaals duidelijk aan hoe u wilt dat de medewerker zich in de toekomst gedraagt en waarom. Waar mogelijk kunt u de medewerker hierbij betrekken, maar pas op dat dit geen aanleiding wordt voor nieuwe discussies.

Het geheel moet ertoe leiden dat over die gedragingen zeer duidelijke afspraken worden gemaakt maar ook hoe dat gedrag getoetst wordt en wanneer een vervolggesprek plaats vindt.

Aan het eind van deze fase controleert u of de afspraken begrepen zijn. Tenslotte sluit u het gesprek af. Als de situatie het toelaat kunt u toch uw vertrouwen in de toekomst uitspreken. U moet na dit gesprek immers verder met deze medewerker.

Samengevat afronding

- (Laat) conclusies trekken
- Maak afspraken en controleer of deze begrepen zijn
- Sluit het gesprek af (vertrouwen in de toekomst)

Hoofdstuk 21

Bemiddelingsgesprek

21.1 Inleiding

Conflicten tussen mensen in een organisatie kunnen negatieve gevolgen hebben voor de belangen van de organisatie en voor mensen in die organisatie.

In het belang van de organisatie maar ook voor het welbevinden van de conflicterende partijen dient het conflict te worden opgelost.

Het basisprobleem van een conflict is doorgaans dat mensen niet langer zakelijk-inhoudelijk blijven, maar emoties de boventoon laten voeren in plaats van argumenten. Op emoties wordt emotioneel gereageerd en vervolgens is het einde zoek.

Zie voor uitgebreidere informatie over “conflicten” het hoofdstuk conflictantering elders in dit handboek.

Bij conflicten is er grofweg een tweedeling te maken:

- het stadium waarin de mensen het probleem nog zelf kunnen oplossen: één van de “partijen” zal dan het initiatief moeten nemen om de kwestie onderling bespreekbaar te maken;
- het stadium waarin het probleem zo hoog is opgelopen dat de mensen er zelf niet meer uitkomen: een bemiddelaar kan door het voeren van een bemiddelingsgesprek proberen om samen met de partijen oplossingen voor de gerezen problemen te vinden, zodat er weer een basis voor samenwerking ontstaat.

Ook voor u als functionele chef of als meer ervaren collega kan hierin een taak liggen.

In dit hoofdstuk wordt niet verder ingegaan op de situatie waarbij u als leidinggevende zelf partij bent in een conflict. Zie hiervoor het hoofdstuk conflictantering.

21.2 Doel van het bemiddelingsgesprek

De conflicterende partijen inzicht geven in elkaars belangen en doelstellingen om vervolgens voor alle partijen tot een aanvaardbare oplossing te komen waardoor er een basis voor een toekomstige, werkbare situatie ontstaat.

21.3 Geplande en ongeplande bemiddelingsgesprekken.

21.3.1 Gepland

In bepaalde situaties kan het voorkomen dat uzelf waarneemt of van anderen hoort dat er tussen “partijen” problemen bestaan, die de samenwerking negatief beïnvloeden en waartegen u, in het belang van de

organisatie, dus actie moet ondernemen.

Het kan ook voorkomen dat één van de partijen met het ontstane conflict bij u komt en vraagt om te bemiddelen.

21.3.2 **Ongepland**

Het kan ook voorkomen dat u toevallig betrokken raakt bij een conflict tussen partijen. U bent bijvoorbeeld getuige van een escalatie van een probleem (partijen hebben een hooglopende ruzie).

Indien u in zo'n situatie moet bemiddelen, dient u ervoor te zorgen dat "partijen" voorafgaande aan het gesprek de gelegenheid krijgen om "af te koelen", omdat de gemoederen in die situaties meestal nog behoorlijk verhit zijn. Tevens stelt u dit in de gelegenheid om u op het gesprek voor te bereiden.

21.4 **Voorbereiding op het bemiddelingsgesprek**

Er is niets storender als een bemiddelaar die zelf weinig of geen idee heeft over het probleem en of de situatie.

Een goede voorbereiding is daarom absoluut noodzakelijk.

Bij een gepland bemiddelingsgesprek is het belangrijk dat u zoveel mogelijk informatie inwint over het conflict. Voordat het bemiddelingsgesprek plaatsvindt, voert u individuele gesprekken met de verschillende partijen.

Probeer de oorzaak van het conflict te achterhalen door aan de betrokkenen open vragen te stellen.

Win ook informatie in bij andere collega's om zo een goed beeld van de situatie te krijgen.

Ga na om wat voor een soort conflict het gaat. Het is gemakkelijker bemiddelen als u weet om wat voor een soort conflict het gaat; dan kunt u alvast suggesties formuleren voor een oplossing.

Informeer of beide partijen vertrouwen hebben in u als bemiddelaar. Is dit niet het geval, zoek dan een andere bemiddelaar. Bij gebrek aan vertrouwen is een bemiddelingsgesprek gedoemd te mislukken.

Leg aan alle partijen uit volgens welke procedure het gesprek zal verlopen: noem tijdstip, duur en opbouw van het gesprek. Vermeld ook het gespreksdoel.

Neem ruim de tijd voor het gesprek. Laat het echter niet langer duren; grote kans dat uw gesprekspartners vermoeid raken en dat is niet bevorderlijk voor de redelijkheid. Maak daarom een vervolgfafspraak als u het gesprek niet binnen twee uur kunt afronden.

Bij een ongeplande bemiddeling heeft u veel minder voorbereidingstijd. Gebruik de afkoelingsperiode die u, bijvoorbeeld naar aanleiding van een hoogopgelopen ruzie, aan beide partijen heeft gegeven om u op het gesprek voor te bereiden.

21.5 Fase I: de opening

Omdat de partijen vaak (nog) zeer emotioneel zijn, dient de gespreksleider een 'oplossingsgerichte sfeer' te creëren.

De gespreksleider geeft als eerste de aanleiding van het gesprek aan en vervolgens het doel. "Het komen tot een werkbare situatie/oplossen van het conflict".

Verder geeft hij duidelijk aan dat:

- hij geen partij is in het conflict en dus een neutrale rol heeft;
- hij behulpzaam wil zijn bij het vinden van oplossingen maar dat partijen er zelf uit moeten komen;
- er voor een constructief gesprek een aantal gespreksregels gelden en hij de gesprekspartners hieraan zal houden.

Belangrijke gespreksregels zijn:

- spreek rustig;
- luister naar elkaar;
- laat elkaar uitspreken, er is niets zo hinderlijk als steeds onderbroken te worden;
- Spreek in de "IK-vorm in plaats van de JIJ-vorm".

Dus 'ik vind het lastig om met jou te communiceren' en niet 'met jou valt niet te praten'.

- Vraag de medewerking van beide partijen omdat deze voorwaardelijk is voor de acceptatie door beide partijen.

Samengevat opening:

- Creëren van een oplossingsgerichte sfeer;
- Gespreksaanleiding en -doel aangeven;
- Neutrale rol van de gespreksleider verduidelijken;
- Gespreksregels aangeven.

21.6 Fase II: de feitelijke situatie

In het begin van deze fase maken we onderscheid in een ongepland- en gepland bemiddelingsgesprek .

21.6.1 Ongepland

Als eerste beschrijft de gespreksleider wat hij heeft gezien en/of gehoord. Indien het conflict gevolgen heeft voor de bedrijfsvoering dan geeft hij aan hetgeen niet acceptabel is en wat de gevolgen hiervan zijn voor die bedrijfsvoering.

Om de oorzaak van het conflict te inventariseren laat hij vervolgens beide partijen achtereenvolgens hun verhaal vertellen.

De gespreksleider zal in deze fase regelmatig moeten doorvragen om het probleem geheel boven tafel te krijgen. Hij vat regelmatig neutraal samen en blijft onpartijdig.

Gepland

Indien er in de voorbereiding individuele gesprekken zijn gevoerd dan geeft hij een zo helder en neutraal mogelijke samenvatting van die gesprekken. Voorkom hierbij het vellen van een oordeel. Probeer in je analyse slechts feiten te noemen.

Tot zover het onderscheid tussen een ongepland- en gepland bemiddelingsgesprek.

Nadat de verschillende zienswijzen over het conflict bekend zijn gemaakt laat de gespreksleider beide partijen om beurt hierop reageren.

Om te voorkomen dat de emoties opnieuw zullen opblazen is het belangrijk dat de gespreksleider in deze fase, de communicatie (nog) via hem laat verlopen en dat hij de gespreksregels goed bewaakt. In deze fase is het belangrijk dat hij ervoor zorgt dat beide partijen (weer) naar elkaar willen luisteren.

De gespreksleider zal middels doorvragen ervoor moeten zorgen dat de werkelijke oorzaak van het conflict helemaal boven tafel komt.

Een valkuil is namelijk dat de gespreksleider te snel denkt het probleem boven tafel te hebben terwijl de oorzaak van het conflict veel dieper zit. Vat aan het einde van deze fase het geheel neutraal samen.

Indien beide partijen zich hierin kunnen vinden kan worden overgegaan naar de volgende fase.

Samengevat feitelijke situatie bemiddelingsgesprek:

- Beschrijven van de eigen waarneming of neutrale samenvatting van de individuele gesprekken;
- Situatie door de partijen laten verwoorden;
- Partijen laten reageren;
- Bewaken van de gespreksregels;
- Neutraal samenvatten.

21.7 Fase III: gewenste situatie

Bespreek in deze situatie eerst wat de gevolgen zijn van het door beide partijen vertoonde gedrag, voor zowel de persoonlijke belangen als de organisatiebelangen.

Hierdoor zullen de partijen inzien, dat er in de ontstane situatie, iets moet veranderen. Zij zullen daardoor (eerder) bereid zijn om naar oplossingen voor de gerezen problemen te zoeken.

De oplossing van het probleem moet in principe uit de gesprekspartners zelf komen. Het heeft doorgaans weinig nut als de gespreksleider de oplossing aandraagt.

Men gaat de gespreksleider dan wellicht zien als 'derde partij', hetgeen ongewenst is in deze situatie.

Door regelmatig samen te vatten en de andere partij(en) te laten reageren op elkaars oplossing komt men stukje bij beetje tot één of meerdere oplossingen.

Het is belangrijk dat er oplossingen komen die rekening houden met beider belangen, anders gezegd, creëer een win-win-situatie. Indien er meerdere oplossingen komen laat de partijen dan zelf een keuze maken. Ook hier geldt: **E = K x A**

Tips voor de gespreksleider in deze fase zijn:

- kom niet zelf met een oplossing;
- geef geen waarde-oordeel over de oplossingen;
- blijf neutraal;

Samengevat gewenste situatie bemiddelingsgesprek:

- bespreken van de gevolgen van het gedrag;
- voorstellen ter verbetering laten doen;
- regelmatig samenvatten;
- partijen oplossingen laten kiezen.

21.8 Fase IV: afronding

In de vorige fase is duidelijk geworden hoe het probleem tussen de partijen (in grote lijnen) opgelost gaat worden.

De gespreksleider geeft een samenvatting van de gekozen oplossingen. Vervolgens worden hier duidelijke afspraken over gemaakt te worden. Leg deze afspraken schriftelijk vast en geef een afschrift aan beide partijen.

Stel samen een actieplan op. Omschrijf daarin welke stappen er genomen moeten worden, wie wat gaat doen, wanneer iets moet gebeuren. Tevens spreekt de gespreksleider een datum af voor een evaluatiegesprek om dan te bezien of de gekozen oplossingen werken.

Controleer of beide partijen tevreden zijn over het gesprek en de gemaakte afspraken.

Spreek vertrouwen uit in de oplossing en sluit het gesprek af.

Samengevat afronding bemiddelingsgesprek:

- Oplossingen samenvatten;
- afspraken maken en actieplan opstellen;
- vertrouwen uitspreken in de oplossing;
- gesprek afsluiten.

Hoofdstuk 22

Slecht-nieuwsgesprek

22.1 Inleiding

Slecht nieuws brengen is lastig. De boodschap van een slecht-nieuwsgesprek is onherroepelijk en heeft ingrijpende gevolgen voor de ontvanger van het slechte nieuws. De leidinggevende die zo'n mededeling moet doen dient zich goed te realiseren wat dit voor de ander zal betekenen en begrip moeten hebben voor de emoties die het slechte nieuws kunnen veroorzaken. De reacties op slecht nieuws kunnen variëren van agressief gedrag tot negeren of niet willen begrijpen.

Bij het vertellen van het slechte nieuws is het goed u te realiseren dat de ontvanger van het slechte nieuws centraal staat. De gevoelens van de boodschapper (schuld, onzekerheid, angst en verdriet) zijn ondergeschikt aan die van de ontvanger. De taak van de boodschapper is dan ook het "opvangen" van de ontvanger van het slechte nieuws.

Er bestaat een gevaar dat de boodschapper de mogelijke reacties over- of onderschat, hij dient derhalve op alles te zijn voorbereid.

Bij het overbrengen van het slechte nieuws moet de boodschapper dan ook op een sociaal en communicatief vaardige wijze omgaan met de reacties, frustraties en emoties van de ontvanger.

Is slecht nieuws voor iedereen hetzelfde?

Het is voor de brenger van slecht nieuws niet altijd in te schatten of het in zijn ogen "slechte nieuws" voor de ontvanger ook daadwerkelijk slecht nieuws is. Het kan namelijk voorkomen dat de ontvanger al rekening heeft gehouden met de (uit)komst van het slechte nieuws of wat voor de ene persoon slecht nieuws is hoeft voor een andere persoon geen slecht nieuws te zijn.

Aanleiding voor een slecht-nieuwsgesprek kunnen bijvoorbeeld zijn:

- ontheffing van de opleiding;
- afwijzing van een rekest of verzoek;
- een onverwachte overplaatsing;
- een sterfgeval;
- het niet doorgaan van.....

22.2 Voorbereiding op en valkuilen bij het slecht-nieuwsgesprek

Verifieer, alvorens een slecht-nieuwsgesprek over te brengen eerst de juistheid van het bericht. Indien het bericht juist is, tracht u dan te verdiepen in de achtergronden van het nieuws zodat u wellicht kunt helpen bij het aanreiken van mogelijke oplossingen voor de ontstane situatie. Verder is het van belang dat u:

- zodanige maatregelen treft dat het gesprek ongestoord kan plaatsvinden;
- een goede openingszin bedenkt en probeert in te schatten welke emoties dit teweeg zal brengen;
- de onderliggende argumenten helder kunt presenteren;
- wees erop attent dat het aanhoren van slecht nieuws kan leiden tot frustratie en emotie en als gevolg hiervan tot een diversiteit van reacties van de ontvanger.

Het overbrengen van slecht nieuws is allerminst plezierig. Degene die dit moet doen, is vaak geneigd in een poging frustratie bij de ontvanger te vermijden, een van de volgende methoden te gebruiken

- *Uitstellen* van het slechte nieuws door bijvoorbeeld een uitvoerige inleiding te houden of door om de hete brij heen te blijven draaien.
- *De bittere pil vergulden*, met andere woorden het slechte nieuws goed te praten. Bijvoorbeeld door te zeggen: "het valt eigenlijk wel mee... of het had nog erger kunnen zijn... etc".
- De "*hang your self methode*". Hierbij probeert men het de ander zelf te laten zeggen. Bijvoorbeeld door te vragen: "Hoe vindt jij dat het momenteel gaat?"
- Veel tijd besteden aan de rechtvaardiging van het besluit. Bijvoorbeeld door zichzelf te verdedigen. Bijvoorbeeld door te zeggen: "Ja zeg, ik kan er ook niets aan doen ...".
- Mededelen en afkappen, zodat de ander geen reactie kan geven.
- Schriftelijk mededelen en vervolgens onbereikbaar zijn.

22.3 Fase I: de opening

Vaak heeft de ontvanger van het slechte nieuws wel enig idee waarover het gesprek zal gaan, maar leeft nog in onzekerheid.

De ontvanger van het slechte nieuws heeft er recht op dat die onzekerheid zo snel mogelijk wordt opgeheven. Een vereiste is dus het nieuws direct aan het begin van het gesprek mee te delen. De mededeling wordt vooraf gegaan door een korte inleidende zin. Uit die zin blijkt dat de boodschapper rekening houdt met de gevoelens van de ontvanger. De intonatie en woordkeus dienen afgestemd te worden op de inhoud en de te verwachten gevoelens van de ontvanger.

Het slechte nieuws wordt, in duidelijke en korte bewoordingen, meege-deeld. Dit wordt ook wel **klap uitdelen** genoemd.

Hierna dient u te zwijgen en te luisteren naar de reacties van de ander.

Samengevat opening slecht-nieuwsgesprek

- Deel, na korte inleidende zin, direct het slechte nieuws mede
KLAP UITDELEN

22.4 Fase II: de emoties opvangen

Geef de ontvanger de kans zich vrij te uiten over het slechte nieuws.

Toelichting

Na het meedelen van het slechte nieuws staat de boodschapper voor de taak de frustraties en emoties van de medewerker zo goed mogelijk op de te vangen. Dit kan tot uitdrukking komen door te reflecteren maar ook door een "steungevende houding" en het hanteren van "stiltes". Het is niet zeker dat de ontvanger altijd (heftig) emotioneel reageert op slecht nieuws. In sommige gevallen is het misschien geen slecht nieuws of zag de persoon het al aankomen. Als boodschapper is daarom een opmerkelijke instelling nodig na het brengen van slechte nieuws. Men moet rekening houden met een diversiteit van reacties. Bijzondere aandacht voor met name de non-verbale reacties is derhalve van belang. Een aantal van die, met name wat lastige, reacties willen we hier onderscheiden:

- De ontvanger reageert een gevoel van onmacht af met boosheid; Deze **agressie** kan zich ook richten op de boodschapper, meestal verbaal en soms subtiel;
- De ontvanger **ontkent** het nieuws. Hij gelooft het niet. "Dat kan niet, er moet ergens een fout gemaakt zijn"....
- De ontvanger reageert **apathisch**;
- De boodschap of de verontwaardiging wordt in steeds andere woorden **herhaald**. Bijv. "Nou, dat had ik niet verwacht. Dat had ik niet verwacht....".

Door de ontvanger van het slechte nieuws zijn frustraties en emoties te laten uiten en door aandacht te besteden aan deze gevoelens en hierop te reflecteren, zal de ontvanger langzamerhand het slechte nieuws verwerken. In deze fase is het belangrijk dat de boodschapper actief luistert en aanmoedigt om door te gaan.

Nogmaals dient benadrukt te worden dat in deze fase de (gevoelens van de) ontvanger centraal staan.

Een aantal tips hoe in voorkomend geval te reageren

- *"agressie"*
Wordt de ontvanger kwaad, reageer hier niet direct op. Als de woe-de zich tegen u, als bringer van het slechte nieuws, keert, moet u zich niet verbaal weren. Beter is om in beide gevallen de aandacht naar het slechte nieuws terug te brengen.
- *"ontkenning, apathisch reageren of in herhaling vallen"*
Ook bij ontkenning en ongeloof heeft het geen zin om dit te bestrijden. Meer zin heeft het om op de gevoelens van verdriet in te gaan. Hetzelfde geldt voor reacties waarbij de betrokkene zich schuldig gaat voelen of steeds in herhaling vervalt.
Probeer in deze fase geen adviezen te geven als "kop op", "flink zijn", "tanden op elkaar" e.d.. Zij hebben vaak een averechtse werking, de goede bedoelingen ten spijt.
Uw steungevende, stilzwijgende aanwezigheid is in veel gevallen

ook een goede methode om de ander zijn emoties/ frustraties, in alle rust, te kunnen laten verwerken.

Samengevat emoties opvangen:

- Geef de ontvanger voldoende gelegenheid om zijn emoties te uiten;
- Vang deze emoties zo goed mogelijk op door aandacht te besteden aan deze gevoelens en hierop te reflecteren.

22.5 Fase III: probleem oplossen

Geef informatie over de achtergronden van het nieuws, Als u merkt dat hij weer luistert, probeer dan, de nu ontstane situatie, zo goed mogelijk met de ontvanger te bespreken. Op deze manier wordt er aan de oplossing van deze situatie gewerkt.

Toelichting

Wanneer de lucht enigszins is geklaard komt de vraag: "Wat nu?", aan de orde. Belangrijk is dat de persoon echt toe is aan het bespreken van de nieuwe situatie.

Over het algemeen geeft de ontvanger zelf aan als hij de klap te boven is. Een diepe zucht, een glimlach en uitspraken waaruit een begin van acceptatie blijkt, bijv. "het heeft zo moeten zijn", zijn hier indicaties voor. In deze fase is het zinvol samen oplossingsgericht te zijn. Dat kan variëren van het uitgebreid bespreken van de ontstane situatie met de mogelijkheden die nog open staan, dan wel wat gegeven de omstandigheden het best gedaan kan worden, tot het maken van een afspraak voor een volgende keer. Dit hangt sterk af van:

- de mate waarin de ontvanger de behoefte heeft om op dit moment over de nieuwe situatie te praten;
- uw mogelijkheden of onmogelijkheden.

Een voorbeeld:

"Zullen we samen proberen alles eens rustig op een rijtje te zetten?

Ik kan me ook voorstellen dat je voor jezelf tijd nodig hebt om dit te verwerken en dat we daarom een afspraak maken voor een volgende keer om de mogelijkheden die nog open staan samen bij langs te lopen.

Aan jou de keus..."

Samengevat probleem oplossen

- zodra de situatie het toelaat samen zoeken naar mogelijke oplossingen voor de ontstane situatie.

22.6 Fase IV: de afronding

Vat het onderwerp kort samen en sluit het gesprek af. Wacht tot de ander aangeeft dat hij zelf aan de afronding toe is, zet hem dus niet meteen buiten de deur. Besef ook dat er ondanks een goed verloop van het gesprek toch een negatieve sfeer blijft hangen.

Maak in voorkomend geval een vervolgspraak.

Samengevat afronding:

- Vat kort samen;
- Sluit het gesprek af zodra de ander eraan toe is;
- Maak eventueel een vervolgspraak.

Hoofdstuk 23

Beoordelingsgesprek

23.1 Inleiding.

In 'People Point' is onder het punt "terugkoppeling" een procesbeschrijving opgenomen. Dit omvat het begeleiden en het beoordelen van het functioneren van een medewerker in zijn algemeenheid en specifiek in zijn functie.

Kennis en inzicht van bovengenoemde regelgeving is voorwaardelijk voor een goede begeleiding van de medewerkers m.b.t. hun functioneren.

In dit hoofdstuk gaan we voornamelijk in op de uitvoering van het beoordelingsgesprek, daar waar nodig wordt een link gelegd naar delen uit de eerder genoemde documenten.

23.2 Doel van het beoordelingsgesprek

In het BFBD staat hierover het volgende vermeld:

- de voor het personeelsbeheer verantwoordelijke autoriteiten informatie verschaffen over de wijze van functievervulling van de militair of ambtenaar en in voorkomend geval, zijn gedrag in relatie tot die functie.
- De militair of ambtenaar inzicht verschaffen in zijn goede en minder goede competenties en hem te motiveren zijn minder goede competenties te verbeteren.

23.3 Wanneer wordt een beoordeling opgemaakt?

Conform het gestelde in artikel 15 van het BFBD.

Verder wordt in de toelichting op het BFBD ondermeer gesteld dat in 80% van de gevallen de regelmatig te houden functionerings- gesprekken prima aansluiten bij de wensen en behoeften van zowel de medewerker als de leidinggevende. Daarom is het niet nodig om periodiek in een functioneringsperiode een beoordeling op te maken.

Alleen in die gevallen dat iemand qua functioneren ver boven anderen uitsteekt of duidelijk onvoldoende functioneert kan er een beoordeling worden opgemaakt.

Een minder goede beoordeling mag voor de beoordeelde *niet als een verrassing* komen. In de voorgaande periode zijn er immers regelmatig functioneringsgesprekken met hem gevoerd, waarbij veelal duidelijke afspraken voor het toekomstig functioneren zijn gemaakt.

23.4 Voorbereiding op het beoordelingsgesprek

Het voeren van beoordelingsgesprekken vergt een degelijke voorbereiding.

Dit betekent voor u als beoordelaar dat u zeer goede argumenten moet kunnen aanvoeren ter ondersteuning van de beoordeelde gezichtspunten.

Derhalve is het aan te bevelen alle beoordelingspunten (voor de beoordeelde) van tevoren voor uzelf schriftelijk toe te lichten. U dwingt uzelf hierdoor nogmaals uw mening scherp op papier te zetten.

Een goede stelregel hierbij is dat als u uw plus- of minpunten niet scherp kunt omschrijven, u uzelf kunt afvragen hoe hard ze in werkelijkheid zijn.

Volgens het BFBD dient u het model beoordelingsformulier hiervoor te gebruiken.

Nadat de beoordeling is opgemaakt wordt deze eerst aan de betreffende militair of ambtenaar schriftelijk bekend gesteld.

Zo spoedig mogelijk na bekendmaking wordt de beoordeling door de eerste beoordelaar in een beoordelingsgesprek toegelicht.

Verder is het belangrijk dat u:

- voldoende tijd inruimt voor het beoordelingsgesprek;
- maatregelen treft om het gesprek ongestoord te laten verlopen (bijvoorbeeld: de telefoon naast de haak, de deur op slot, bordje "niet storen" op de deur);
- een gemakkelijk zitje creëert.

In onderstaande fasen wordt het beoordelingsgesprek verder toegelicht.

23.5 Fase I: de opening

In deze fase wordt de sfeer (open) van het gesprek geschapen. De beoordelaar stelt de beoordeelde zodanig op zijn gemak, dat een dialoog daadwerkelijk mogelijk wordt. Hij geeft vervolgens aan wat het doel van het gesprek is. Zo schept hij duidelijkheid voor de beoordeelde.

Vervolgens informeert hij de beoordeelde over de volgende zaken: de beoordelingsprocedure zoals:

- de wijze waarop bedenkingen tegen de beoordeling gemaakt kunnen worden.
- hoe de beoordeling wordt vastgesteld.
- Etc.

In deze fase wordt ook vastgesteld op welke manier het gesprek zal verlopen.

Omdat de beoordeelde zich heeft kunnen voorbereiden op het gesprek is het raadzaam om tijdens deze fase na te gaan welke punten de beoordeelde in ieder geval wil bespreken (= ruis wegnemen zodat dit niet blijft rondzingen in zijn hoofd), zonder hier gelijk op in te gaan.

Als beoordeelde over bepaalde punten niet wil spreken, kan worden aangenomen, dat hij de gegeven waardering van dat punt geaccepteerd heeft.

Vervolgens kan de beoordelaar aangeven welke punten hij nog wil bespreken. Dit kan betekenen dat niet alle gezichtspunten worden besproken.

Stel in ieder geval *samen met de beoordeelde* vast welke punten er besproken worden en in welke volgorde.

N.b: Bij een beoordelingsgesprek zullen de (beoordelings)punten meestal per punt geheel worden afgehandeld, m.a.w. na de feitelijke situatie besproken te hebben wordt direct overgestapt naar de gewenste situatie, dit wordt herhaald totdat alle gezichtspunten behandeld zijn.

Samengevat opening beoordelingsgesprek:

- creëren van een open sfeer;
- het doel van het gesprek aangeven;
- de beoordelingsprocedure;
- de te bespreken (beoordelings)punten en het verloop van het gesprek vaststellen.

23.6 Fase II: De feitelijke situatie

De spil in het beoordelingsgesprek is de beoordeelde. Het is van belang dat hij maximale inbreng heeft in het gesprek.

Daar de beoordeelde zich heeft kunnen voorbereiden, is het raadzaam om te beginnen met hem alle ruimte te geven om zijn visie op de door hem aangegeven (beoordelings)punten weer te geven (buikpijn beoordeelde). Zolang een beoordeelde met zijn 'ruis' blijft zitten, zal hij zeker niet 'open staan' voor enige communicatie en zal er derhalve ook geen sprake kunnen zijn van een goede gespreks sfeer.

Als beoordelaar dient u hier, door middel van (door)vragen op de opmerkingen van de beoordeelde, duidelijkheid te krijgen over zijn mening/zienswijze. U sluit de inbreng van de beoordeelde af door deze inbreng samen te vatten (feedback naar de beoordeelde).

Ook bij verschil van mening houdt u het gesprek zakelijk (dus geen welles/nietes situatie creëren). Dit betekent dat verdere toelichtingen gebaseerd zijn op feiten en gebeurtenissen. Als beoordelaar kunt u deze zakelijkheid bevorderen door de *juiste terminologie* te gebruiken. Met andere woorden gebruik in uw motivatie ook de juiste omschrijving van zowel de (beoordelings)punten als de waarderingen.

Aangezien bij dit gesprek de nadruk ligt op het begeleiden van de beoordeelde moet in ieder geval aandacht worden besteed aan die punten die beoordeelde moet bestendigen en welke hij moet verbeteren.

Steek uw energie in het bereiken van overeenstemming tussen u en de beoordeelde over de waardering van de (beoordelings)punten en de onderbouwing daarvan. Geef de beoordeelde steeds de gelegenheid om (inhoudelijke) vragen te stellen. Die vragen kunnen zich richten op zowel uw argumentatie, als op de exacte omschrijving van het (beoordelings)punt. Hij zal dit echter alleen doen indien de sfeer daartoe uitnodigt.

Door middel van actief luistergedrag kan de beoordelaar de open sfeer handhaven.

Wijzig tijdens het gesprek de beoordeling, indien blijkt dat belangrijke informatie niet is verwerkt.

De beoordelaar dient met name aandacht te hebben voor het non-verbale gedrag van de beoordeelde. Deze signalen kunnen over het algemeen een indicatie zijn van het feit dat beoordeelde misschien nog met emoties zit ('ruis') c.q. al dan niet tevreden is met de onderbouwing van de gegeven waarderingen. Stel vragen over het non-verbale gedrag (*reflecteren*), Doe dit zowel bij positieve als negatieve punten. Het is niet alleen belangrijk dat de beoordeelde zijn tekortkomingen moet zien. Even belangrijk is dat hij zijn sterke punten ziet.

Samengevat feitelijke situatie beoordelingsgesprek:

- bespreken (beoordelings)punten;
- overeenstemming bereiken over de onderbouwing en de waardering van de (beoordelings)punten.

23.7 Fase III: de gewenste situatie

In deze fase dient een goede balans gevonden te worden tussen het gedrag dat de beoordeelde moet *bestendigen* en wat hij moet *verbeteren*.

Alleen door beide aan te geven blijft de openheid en het evenwicht in het gesprek aanwezig.

Ten aanzien van de punten die verbeterd dienen te worden, laat u door middel van '(door)vragen' en 'spiegelen' de beoordeelde zelf aangeven hoe hij denkt dit te gaan doen. De beoordelaar neemt hierbij eigenlijk de rol van helper/adviseur aan. Op deze manier geeft de beoordeelde zelf de antwoorden op de vragen over zijn eigen functioneren en leert hij zelf de consequenties van zijn functiegedrag inzien. Op deze manier committeert de beoordeelde zich automatisch aan de antwoorden, hij geeft ze per slot van rekening zelf.

De beoordelaar kan de beoordeelde, nadat deze zijn eigen inbreng heeft gegeven natuurlijk altijd van praktische tips en handvatten voorzien.

De belangrijkste gesprekstechnieken in deze fase zijn 'actief luisteren' en 'aandacht geven'.

Samengevat gewenste situatie beoordelingsgesprek:

- vragen naar de consequenties van zijn functiegedrag;
- naar oplossingen laten zoeken voor het te verbeteren gedrag.

23.8 Fase IV: de afronding

In deze fase laat de beoordelaar de beoordeelde zoveel mogelijk zelf de conclusies trekken uit hetgeen besproken is. Hij moet ervoor waken dat de beoordeelde alle gewenste en minder gewenste gedragingen opnieuw voor het voetlicht brengt.

Het nogmaals door de beoordeelde zelf laten herhalen van het gewenste gedrag en de eventueel gemaakte afspraken vergroot de acceptatie en de wil om er wat mee te doen.

Indien nodig kunnen in deze fase afspraken gemaakt worden in het kader van verdere begeleiding.

In het geval van vervolgafspraken moet meteen worden vastgesteld wat de taken van de begeleider en van de beoordeelde zijn en wanneer die zullen plaatsvinden.

De belangrijkste gesprekstechniek in deze fase is het samenvatten.

Indien de beoordeelde bedenkingen maakt tegen de beoordeling dan dient dit op het beoordelingsformulier te worden aangegeven en dient de bedenking(en) te worden bijgevoegd.

Sluit hierna het gesprek af.

Samengevat afronding beoordelingsgesprek:

- conclusies laten trekken;
- afspraken maken;
- gesprek afsluiten.

Hoofdstuk 24

Macht en leidinggeven

24.1 Inleiding

Als leidinggevende krijg je door je functie een machtspositie tegen over je personeel, je moet je hier goed van bewust zijn, en er rekening mee houden dat je personeel tegen je op kijkt en aanwijzingen van jouw verwachten. Niet iedereen is van nature een geboren leider. Om je te helpen met deze macht om te gaan en op de juiste wijze leiding te geven aan je personeel, willen we wat tips aangeven, die jouw hier bij kunnen helpen.

De gedragscode KL benadrukt dat men deze macht niet mag misbruiken!

Deze "macht" heb je nodig, om samen het gestelde doel te bereiken.

24.2 Macht en leiderschap

24.2.1 Wat is macht?

- je mensen bewust beïnvloeden zodat ze een ander gedrag gaan vertonen(ook al willen ze dat zelf niet).Dat gedrag dat op dat moment nodig is om het gestelde doel te behalen.
- je mensen zijn afhankelijk van jouw beslissingen, vakmanschap en kennis. Op basis hiervan vertrouwen ze hun lot aan jou toe in de hoop dat je de juiste beslissingen neemt.
- een middel om de doelstellingen samen met je groep te behalen. Dat kan vertrouwelijke informatie zijn die je ter beschikking krijgt, wapens en gewapende voertuigen enz. Misbruik hiervan kan grote problemen veroorzaken.

Zoals je ziet heb je als leidinggevende behoorlijk wat "macht" in handen en is het aan jou, om hier op de juiste wijze mee om te gaan!!!

24.2.2 Waardoor wordt macht bepaald?

- | | |
|------------------------------|-------------------|
| -grotere deskundigheid | -rang |
| -functie | -uitstraling |
| -geld | -moreel overwicht |
| -psychisch onder druk zetten | -voorbeeldgedrag |

24.2.3 Leiderschap

Formeel:

Formeel leiderschap wil zeggen, dat jouw mensen je als leider moeten accepteren vanwege je functie en rang. Je bent voor die taak aangenomen.

Je kunt voor deze taak opgeleid zijn, terwijl je van nature misschien geen echte leider bent.

Informeel:

Is dat mensen uit zichzelf leidinggeven zonder dat het hun opgedragen is.

Dit zijn mensen die uit zichzelf het voortouw durven te nemen. Het ligt van nature in hun karakter. Ze kunnen zonder veel moeite een groep aansturen.

Een formeel leider moet dus oppassen dat hij niet ondermijnd wordt door een informele leider uit zijn groep!!!!

Hoe je dit kunt voorkomen

- door er voor te zorgen dat je ondergeschikten je volledig vertrouwen
- dat je vakbekwaam, zorgzaam en kennis van zaken hebt
- dat je naast het organisatiebelang ook het belang van elk groepslid zwaar laat wegen. Zodat zij zich ook kunnen ontplooiën en inspraak hebben.
- als leider altijd consequent zijn. Zowel in het belonen en straffen als in je eigen doen en laten en gedrag.
- dat ze het vertrouwen krijgen, dat je ook als je minder tijd hebt, de juiste beslissing neemt voor de organisatie en de groep
- dat je de ondergeschikten ook vertrouwen durft te geven in het zelfstandig uitvoeren van opdrachten zonder hun continue te controleren.

Dit is voor een leider niet gemakkelijk omdat hij het liefst alles zelf zou willen doen zodat hij zeker weet dat alles goed loopt.

Hoe meer vertrouwen je durft te geven als leider des te meer zullen je mannen vertrouwen in jouw krijgen als hun leider!!!!

24.3 Als leidinggevende het gedrag van je mensen bewust beïnvloeden

24.3.1 Waarom doe je dat?

- omdat je samen met je team verantwoordelijk bent voor het bereiken van een bepaald doel of resultaat op de meest beste manier
- je kunt het doel of resultaat alleen bereiken met medewerking van je teamleden
- je teamleden zullen moeten motiveren om mee te werken
- kameraadschap, discipline, moreel te bevorderen binnen de groep voor een fijne werksfeer.

Het is jouw verantwoordelijkheid om jouw mensen in het dagelijks werk steeds verder te vormen op alle vlakken. Niet eenmalig, maar continue!

24.3.2 Hoe kun je dit doen?

- door in te spelen op in - en extrinsieke motivatie van je mensen
- door te belonen en of bestraffen
- uitvoerig bespreken van de uit te voeren doelstellingen(informeer je mensen, dit motiveert)
- toepassen van wederzijds respect en vertrouwen(je moet je mensen vertrouwen geven, wil je het terug krijgen)
- door jouw niveau van vakmanschap, kennis, ervaring en voorbeeldgedrag, zullen ze eerder aanwijzingen of opdrachten van jouw accepteren
- door je mensen rationeel te overtuigen
- door je mensen te enthousiasmeren
- door je mensen te raadplegen
- door je mensen te kennen , ook wat er bij hun privé speelt
- inspelen op persoonlijke gevoelens, te vleien, druk uitoefenen,
- ze het gevoel te geven, voor wat hoort wat

Dit ligt er geheel aan hoeveel ervaring je hebt om met mensen om te gaan.

Behandel je teamleden zoals je zelf ook behandeld wilt worden, en laat iedereen in zijn eigen waarde. Toon interesse in hun en leef met ze mee!!!!!!

Blijf met je benen op de grond, want bedenk;

Zonder je teamleden ben je niks!!!!

24.4 Verschillende machtsrelaties

De 3 verschillende machtsrelaties en hun gevaren

Meerdere < > Mindere

- het wel of niet geven van vrijheid van handelen. Durf je de medewerker die vrijheid te geven? Zodat hij meer zelfvertrouwen krijgt, zelfstandiger gaat werken en meer initiatief gaat tonen?
- machtsmisbruik, dat je als meerdere misbruik maakt van je positie om iets gedaan te krijgen terwijl je weet dat het eigenlijk niet kan en mag.
- het wederzijds wel of niet geven van juiste informatie dat leidt tot het nemen van verkeerde beslissingen.

Middenpositie

- dat je kiest voor 1 partij, waardoor je de ander benadeelt
- dat je beide partijen tevreden wilt houden waardoor jezelf gestresst wordt.
- of dat je problemen wilt ontvluchten om er niet tussen te geraken

Gelijk < > gelijk

- competitie tussen 2 groepen die kan leiden tot ongezonde rivaliteit. Moet wel goed blijven beseffen, dat we hetzelfde doel voor ogen hebben en dit uiteindelijk samen willen bereiken, en dit de prioriteit moet zijn, en niet elkaar een hak proberen te zetten, om maar de beste groep te zijn.
- of dat je door collega's word ervaren als iemand die in de "ivoren toren" zit en niet begrijpt wat er op de werkvloer leeft.

Hoofdstuk 25

Inspirerend leidinggeven

25.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk is onder andere ingegaan op **Situationeel leiderschap**. Deze theorie heeft gedurende langere tijd gefungeerd als basis voor het leidinggeven in de KL. Dit had als achtergrond dat deze theorie de nadruk legt op de groei naar taakvolwassenheid van het personeel. Deze nadruk paste uitstekend bij de grote aantallen dienstplichtigen die jaarlijks de krijgsmacht binnen stroomden en daar opgeleid moesten worden. Met het veranderen van de taakstelling van de KL, waarbij een grote nadruk kwam te liggen op een daadwerkelijke bijdrage aan vredesondersteunende operaties, is ook de visie op leiderschap veranderd. Uit diverse onderzoeken kwam naar voren dat relatief jonge luitenanten en sergeanten zelfstandig beslissingen moesten kunnen nemen onder relatief zware omstandigheden. Ook moesten zij in staat zijn om hun personeel in dergelijke omstandigheden te motiveren. Dergelijke omstandigheden vragen om leidinggevers die dat kunnen.

Dit hoofdstuk is geheel gewijd aan **Inspirerend leiderschap**. Deze stroming in de theorie over leiderschap is in de jaren tachtig ontwikkeld. Bepaalde elementen uit deze theorie zijn verweven in de Beleidsvisie Leidinggeven. In feite verwijst de gehele definitie van leidinggeven zoals die in de beleidsvisie gesteld is naar inspirerend leiderschap:

“leidinggeven is het bewust richting geven aan het gedrag en het inspireren van anderen om gezamenlijk het gestelde doel te bereiken.”

Deze definitie verwijst naar emotie, doorzettingsvermogen en energie. Dit gaat daarmee veel verder dan situationeel leiderschap. Ook de verwijzing naar de moeilijke omstandigheden waaronder moet worden gewerkt en leiding gegeven, duidt op het belang van inspirerend leiderschap.

In paragraaf 2 wordt besproken dat inspirerend leiderschap diverse eerdere theorieën over leiderschap voor een deel combineert. In paragraaf 3 wordt ingegaan op de beoogde effecten van inspirerend leiderschap. In paragraaf 4 wordt ingegaan op het gedrag van inspirerende leiders. In een aantal landen (Finland, Israël) worden deze gedragsdimensies bij leidinggevers binnen de krijgsmacht

ontwikkeld. In paragraaf 5 worden enige woorden gewijd aan de manier waarop inspirerend leiderschap ontwikkeld kan worden. In paragraaf 6 tenslotte wordt stilgestaan bij de condities waaronder inspirerend leiderschap vooral tot zijn recht komt.

25.2 Achtergrond van inspirerend leiderschap

25.2.1 Persoonskenmerken van de leider.

Inspirerend leiderschap is voor een deel gebaseerd op aspecten die in eerdere visies op leiderschap naar voren komen. Het voegt er echter ook nieuwe elementen aan toe. Zo is op de eerste plaats de algemene opvatting dat bepaalde persoonskenmerken van de leider een grote rol spelen bij de vraag of een persoon een inspirerend leidinggevende kan worden of niet. De algemene opvatting van deze theorie is dat inspirerend leidinggevend over bepaalde kenmerken beschikken die moeilijk aan te leren zijn. Voorbeelden van persoonskenmerken die inspirerende leiders over het algemeen kenmerken zijn: zelfvertrouwen, originaliteit, creativiteit, overtuigingskracht, ambitie, energie, enz.

25.2.2 Vaardigheden.

Daarnaast zijn bepaalde vaardigheden van belang. Een leider wordt eerder als inspirerend gezien als hij terzake kundig en ervaren is, als hij over een grote dosis sociale vaardigheden beschikt, problemen kan en durft aan te pakken, besluiten durft te nemen, enz. Deze vaardigheden zijn voor een deel te verwerven, maar voor een deel niet.

25.2.3 Gedrag van de leider.

Op de derde plaats komt inspirerend leiderschap naar voren in het concrete gedrag van de leider. Recente opvattingen van inspirerend leiderschap verwijzen naar een aantal dimensies die voor een belangrijk deel aan te leren zijn. Volgens deze opvattingen kan een leidinggevende zich trainen in inspirerend gedrag.

25.2.4 Situatie.

Een vierde aspect dat vaak naar voren komt is dat de situatie belangrijk is. In sommige omstandigheden komt inspirerend leiderschap meer tot zijn recht dan in andere situaties. Als mensen in een situatie verkeren waarin hun zekerheden verdwenen zijn en zij niet meer weten wat zij moeten doen, zoeken zij een sterke leider die het probleem kan oplossen. De geschiedenis laat veel van dergelijke leiders zien die gebruik hebben weten te maken van de crisis waarin een organisatie of een land zich bevindt.

25.2.5 Medewerkers.

Een vijfde aspect tenslotte zijn de medewerkers. Hoe sterk en onafhankelijk zijn de medewerkers zelf. Onzekere medewerkers hebben meer behoefte aan inspirerend leiderschap dan medewerkers die zelf weten wat ze willen.

25.3 Inspirerend leiderschap

Een inspirerend leider kan omschreven worden als,

“(...)iemand die ons motiveert om meer te doen dan we oorspronkelijk hadden verwacht te doen”.

Inspirerend leiderschap heeft daarmee een aantal positieve gevolgen. De inspirerende leider laat zijn mensen uitstijgen boven hun eigenbelang en de belangen van de leider, het team, de eenheid of de organisatie. Hij ‘transformeert’ (verandert) zijn mensen zodanig dat zij vanuit een innerlijke overtuiging (vanuit hun hart) hun taken uitvoeren, waardoor zij in staat zijn tot goede prestaties.

Er zijn vijf processen waardoor leiders hun medewerkers op bovengenoemde manier kunnen inspireren.

25.3.1 Proces 1

• **Het verhogen van de intrinsieke waarde van de inspanning.**

Medewerkers moeten inzien dat hard werken leidt tot de gewenste resultaten. Als mensen ervaren dat hun inspanningen leiden tot datgene dat zij nastreven, zullen zij gemotiveerder werken dan wanneer zij dat niet zien. Soms zijn de resultaten van deze inspanningen duidelijk waarneembaar, maar soms vereist dit enige interpretatie en communicatie van de leidinggevende. Bijvoorbeeld, een leidinggevende van een logistieke eenheid kan zijn mensen stimuleren door ze te laten inzien dat het werk dat zij verrichten een belangrijke bijdrage levert aan de totale operatie en dat de operatie beter slaagt naarmate zij beter werk afleveren. Het credo “Ze moeten gewoon uitvoeren wat ik van ze verlang en op het moment dat ik het zeg”, past duidelijk niet bij inspirerend leidinggeven. Het bieden van het totale plaatje waarin het werk van de eenheid past, daarentegen wel.

25.3.2 Proces 2

• **Het verhogen van de intrinsieke waarde van de prestatie.**

Medewerkers zijn meer gemotiveerd wanneer zij beseffen dat zij taken vervullen die belangrijk en zinvol zijn. Als militairen zich bijvoorbeeld realiseren dat juist door hun aanwezigheid in een crisishoofdstad de rust weer terugkeert en de strijdende partijen hun wapens inleveren zullen zij meer gemotiveerd zijn voor hun taakvervulling dan wanneer zij het gevoel hebben dat er sprake is van een eindeloze situatie zonder enige vooruitgang, of wanneer zij het gevoel hebben dat hun aanwezigheid niets bijdraagt. In het

laatste geval treedt cynisme op. Aangezien de werkelijkheid veelal meerdere interpretaties toelaat (denk aan het feit dat een glas door een optimist getypeerd kan worden als halfvol en door een pessimist als halfleeg) is het de taak van een leidinggevende om de prestaties van een eenheid positief, maar realistisch uit te leggen. Als iemand bijvoorbeeld zijn onvrede uit over het resultaat van een vredesondersteunende missie kan de simpele wedervraag “Wat zou er gebeuren als we er niet meer zouden zijn?” een heel ander beeld geven van het nut van de vredesmissie.

25.3.3 **Proces 3**

• Het versterken van de perceptie van de medewerkers van hun eigen competentie.

De eigen inschatting dat men een taak uit kan voeren, is belangrijk voor het resultaat. Het idee dat men iets niet kan, werkt remmend op de prestaties. Andersom werkt het idee dat men iets wel kan stimulerend. Dit aspect heeft betrekking op het kweken van het voor militairen zo belangrijke zelfvertrouwen. Het gevoel dat men zich in moeilijke situaties staande kan houden is wezenlijk omdat militairen juist op dit soort omstandigheden worden voorbereid en daarmee leren om te kunnen gaan.

25.3.4 **Proces 4**

• Het versterken van het geloof in een betere toekomst.

Door de visie waarin een aantrekkelijk beeld van de toekomst wordt geschetst, kan een leider het optimisme en daarmee de motivatie vergroten. Medewerkers voelen zich prettiger en meer betrokken en zullen zich meer inspannen voor een positieve toekomst die hen en de organisatie kansen en mogelijkheden biedt. Dit aspect doorbreekt de sleur van alledag, maar gaat natuurlijk verder dan dat. Het gevoel dat men gezamenlijk iets aan het opbouwen is of ergens samen naar toewerkt dat voor de medewerkers een zekere uitdaging biedt (zoals een nieuwe taak voor een afdeling of een uitzending voor een eenheid) kan extra motiverend werken.

25.3.5 **Proces 5**

• Het verhogen van de betrokkenheid van de medewerkers.

Een leider moet de verbinding leggen tussen de visie van de organisatie en het beeld dat de medewerkers over zichzelf hebben. De leider sluit daarbij aan op de behoeften, waarden en normen van de medewerkers of verandert die door zijn presentatie zodanig, dat ze aansluiten bij die visie. Wanneer jonge mensen met een duidelijke motivatie om een goed militair te worden in opleiding zijn, zullen zij voor veel opleidingstaken gemotiveerder zijn wanneer zij

een duidelijk verband zien tussen die taken en hun uiteindelijke functie.

Als het opleidingsinstituut dat verband niet weet te leggen, zal de motivatie beduidend afnemen, tenzij het instituut in staat is om het beeld van de uiteindelijke functie bij te stellen.

Met deze vijf processen kan de inspirerende leider een positief effect sorteren op (de motivatie van de) medewerkers. De positieve gevolgen kunnen zeer sterk zijn en leiden tot een meer tevreden, betrokken en harder werkende groep medewerkers.

25.4 Gedragingen van inspirerend leiders

In voorgaande paragraaf is beschreven welke processen zorgen voor positieve effecten van inspirerend leiders op hun medewerkers. Het zal duidelijk zijn dat een goede communicatie en het uitdragen van visie wezenlijk is. De vraag is welke gedragingen inspirerend leiders vertonen. Een veel onderzochte theorie en een daarbij passend model en trainingsprogramma is uitgewerkt door Bass en Avolio. In dat model worden vier categorieën van transformationeel (= inspirerend) leiderschap uitgewerkt in concrete observatiepunten en of gedragingen. Deze vier categorieën worden afgezet tegen drie categorieën van transactioneel (= zakelijk) leiderschap en de categorie *laissez faire* (= gebrek aan) leiderschap. Het model gaat er vanuit dat alle categorieën van leiderschapsgedragingen op gezette tijden toegepast moeten kunnen worden, maar dat de optimale leider met name transformationeel leiderschap vertoont. In het nu volgende zullen eerst de observatiepunten en of gedragingen van de verschillende categorieën van transformationeel, transactioneel en laissez-faire leiderschap beschreven worden. Daarna zal worden ingegaan op de vraag hoe de categorieën zich onderling verhouden.

25.4.1 Transformationeel (inspirerend) leiderschap.

Deze hoofdcategorie is de belangrijkste component in het model. Het bevat de volgende categorieën.

25.4.1.1 Geïdealiseerde invloed of charisma.

De leider gedraagt zich op een manier dat hij een rolmodel voor zijn ondergeschikten kan zijn. De leider wordt bewonderd, gerespecteerd en vertrouwd. Ondergeschikten identificeren zich met de leider en willen hem evenaren. Een van de dingen die de leider doet om dit vertrouwen te winnen is dat hij de behoeften van anderen boven zijn eigen persoonlijke behoeften plaatst. De leider deelt risico's met zijn medewerkers en is consequent in zijn gedrag. Zijn medewerkers weten dat hij de juiste dingen doet en de juiste beslissingen neemt en dat hij een hoge standaard van ethisch

gedrag vertoont. Hij vermijdt om macht voor persoonlijk gewin te gebruiken.

Hier volgen een aantal voorbeelden van het gedrag die behoren bij deze categorie.

Een leider:

- demonstreert competentie;
- wekt vertrouwen in medewerkers;
- neemt risico's in plaats van zich af te dekken en zich in te dekken;
- viert met medewerkers bepaalde prestaties;
- creëert zelfvertrouwen bij de medewerkers;
- appelleert aan de hoop en wensen van de medewerkers;
- toont loyaliteit naar de medewerkers;
- creëert het gevoel een gezamenlijke missie na te streven;
- laat een hoog niveau van activiteit en energie zien;
- maakt medewerkers sterk en onafhankelijk.

25.4.1.2 **Inspiratie.**

De leider gedraagt zich op een manier die de mensen om hem heen motiveert en stimuleert door betekenis te verschaffen en uitdaging te bieden. Door enthousiasme en optimisme creëert hij een soort van teamgeest. De leider krijgt zijn medewerkers zover dat ze zich richten op gemeenschappelijke doelen in de toekomst. Hij formuleert heldere verwachtingen en laat zelf betrokkenheid bij de doelen en de gedeelde visie zien.

Voorbeelden van het gedrag die behoren bij deze categorie zijn:

Een leider:

- stelt een na te streven voorbeeld;
- toont doorzettingsvermogen en betrokkenheid bij het bereiken van doelen;
- geeft een optimistische en haalbare visie op de toekomst;
- geeft betekenis aan handelingen in het werk van medewerkers;
- gebruikt kleurrijke en aansprekelijke taal om de boodschap over te brengen
- anticipeert en denkt en plant vooruit om te kunnen profiteren van onvoorziene kansen;
- reduceert waar nodig complexe materie tot de kern van de zaak.

25.4.1.3 **Intellectueel stimuleren.**

De leider stimuleert zijn medewerkers om innovatief en creatief te zijn door aannamen ter discussie te stellen, problemen te

herformuleren en oude situaties op nieuwe manieren te benaderen. Creativiteit wordt gestimuleerd. Er is geen openlijke kritiek op fouten van een individuele medewerker. Nieuwe ideeën en creatieve oplossingen voor problemen worden gevraagd aan medewerkers, die op die manier betrokken worden in het proces om oplossingen te vinden.

Voorbeelden van het gedrag die behoren bij deze categorie zijn:

Een leider:

- herkent moeilijk voor te stellen patronen;
- past voorbeelden uit het verleden toe op huidige problemen;
- bekritiseert medewerkers niet openlijk over het maken van fouten;
- moedigt medewerkers aan bezig te blijven met de oplossing van bepaalde problemen;
- past de context zo aan dat deze de visie ondersteunt;
- moedigt een brede belangstelling aan;
- gebruikt humor in het bespreekbaar maken van moeilijkheden;
- moedigt het gebruik van intuïtie aan;
- staat niet wars tegenover het geven en horen van ideeën die in eerste instantie vergezocht lijken.

25.4.1.4 Individuele aandacht.

De leider schenkt speciale aandacht aan de prestatiebehoeften van zijn medewerkers door te fungeren als coach of mentor, zodat de medewerkers op een hoger prestatieniveau komen. Het leren gebeurt in een ondersteunend klimaat. Individuele verschillen worden herkend en gerespecteerd. Tweezijdige communicatie wordt aangemoedigd en **management by walking around** vindt plaats.

De leider kent zijn medewerkers en luistert actief. De leider delegeert taken als een manier om zijn medewerkers te ontwikkelen. Hij volgt de prestaties van zijn medewerkers met betrekking tot deze gedelegeerde taken om te zien of ze voortgang boeken en om te zien of ze aanvullende richtlijnen of steun nodig hebben.

Voorbeelden van dit gedrag dat behoort bij deze categorie zijn:

Een leider:

- herkent sterke en zwakke punten van zijn mensen;
- is geïnteresseerd in hoe het met anderen gaat;
- gebruikt 'actief luisteren' als techniek;
- geeft medewerkers zo snel mogelijk antwoord op vragen;
- zorgt dat de verdeling van taken gebaseerd wordt op individuele mogelijkheden en behoeften;
- gedraagt zich vriendelijk;
- moedigt tweezijdige communicatie aan;

- is beschikbaar wanneer medewerkers echt iemand nodig hebben om mee te praten;
- staat achter de persoonlijke ontwikkeling van medewerkers;
- moedigt medewerkers aan om initiatief te nemen.

25.4.2 **Transactioneel (zakelijk) leiderschap.**

Deze hoofdcategorie verwijst naar een zakelijke relatie tussen leider en medewerker. Het gaat om gedragingen van de leider die te maken hebben met het sturen en corrigeren van gedrag van ondergeschikten.

De volgende categorieën worden onderscheiden:

25.4.2.1 **Contingent belonen.**

De leider wijst taken toe aan zijn medewerkers of spreekt ze met hen af en belooft in ruil voor het volbrengen van die taken beloningen en past ze daadwerkelijk toe.

Voorbeelden van het gedrag die behoren bij deze categorie zijn:

Een leider:

- verschaft zijn mensen ondersteuning in ruil voor hun inspanningen;
- legt in concrete bewoordingen uit wie verantwoordelijk is voor het bereiken van doelen;
- maakt duidelijk wat men kan verwachten als de doelen bereikt zijn;
- geeft zijn medewerkers blij te zijn als zij hun doelen bereiken.

25.4.2.2 **Management by Exception(actief).**

De leider richt zich erop om actief afwijkingen van standaarden of fouten te constateren zodat tijdig correctieve maatregelen genomen kunnen worden.

Voorbeelden van het gedrag die behoren bij deze categorie zijn:

Een leider:

- vestigt de aandacht op onregelmatigheden, fouten, uitzonderingen en afwijkingen van de standaard;
- concentreert zijn aandacht op het verhelpen van deze problemen;
- houdt de fouten bij;
- tracht te achterhalen waarom zaken fout zijn gegaan.

25.4.2.3 **Management by Exception(passief).**

De leider wacht tot het moment dat zaken echt fout lopen en neemt dan correctieve maatregelen.

Voorbeelden van het gedrag die behoren bij deze categorie zijn:

Een leider:

- komt pas in actie als fouten ernstig worden;
- onderneemt niets totdat er klachten komen;
- moet nadrukkelijk gewezen worden op de oorzaken van fouten voordat hij er iets aan doet.

25.4.3 **Gebrek aan leiderschap: Laissez-faire.**

Deze hoofdcategorie wordt als laatste toegevoegd aan de serie leiderschapsgedragingen.

Voorbeelden van het gedrag die behoren bij deze categorie zijn:

Een leider:

- vermijdt het om betrokken te raken bij belangrijke beslissingen;
- is afwezig wanneer hij het meest nodig is;
- stelt het beantwoorden van belangrijke vragen uit;
- vermijdt om zich met chronische problemen bezig te houden.

Uit veel onderzoek in zowel civiele als militaire organisaties komt naar voren dat elk van de vier categorieën van Transformationeel gedrag van leidinggevers een sterk positief effect heeft op de motivatie en betrokkenheid van medewerkers. Daarbij moeten met name de eerste drie categorieën van leiderschap ervoor zorgen dat de inspanningen van medewerkers gericht zijn op voor hen aansprekende doelen, en zorgt de vierde categorie ervoor dat de medewerkers zich gesteund voelen.

De effecten van Transactioneel leiderschap zijn voor een deel positief voor de motivatie en de prestaties, maar lang niet zo sterk en zo eenduidig als bij transformationeel leiderschap.

De effecten van “*laissez-faire*”-leiderschap zijn ronduit negatief. Recente inzichten geven echter aan dat de beste leidinggevers het gehele scala aan leiderschapsgedrag weten te benutten, en dit afhankelijk van de situatie. Het belangrijkste accent ligt daarbij op de vier categorieën van transformationeel leiderschap. Maar een goede leider weet ook wanneer en hoe hij zijn mensen door een zakelijke ruilrelatie kan motiveren, of wanneer hij een zich voordoend probleem uit de weg moet ruimen. Het kan soms zelfs nodig zijn om de situatie even te laten begaan en niets te doen (*laissez-faire*). Het komt er kortom op neer dat een leidinggevende een juiste mix van de bovenstaande categorieën weet toe te passen.

25.5 **Ontwikkelen van inspirerend leiderschap**

Uit bovenstaande paragraaf komt naar voren dat inspirerend leiderschap behoorlijk hoge eisen stelt aan leiders. Een onderzoek dat

recent op de KMA is uitgevoerd laat zien dat het ontwikkelen van de genoemde vaardigheden belangrijk wordt gevonden. Het ontwikkelen van inspirerend leiderschap bij officieren en onderofficieren heeft een nauwe relatie met de drie pijlers zelfstandig handelen, wederzijds vertrouwen en wederzijds respect. Tevens draagt inspirerend leiderschap bij aan het goed en effectief kunnen functioneren onder moeilijke omstandigheden.

Zoals in voorgaande paragraaf ook is gezegd is het belangrijk dat leidinggevend alle genoemde categorieën van gedrag beheersen. Om dat te kunnen is een programma met de bijbehorende instrumenten ontwikkeld.

Het programma is er in principe op gericht dat een leidinggevende zijn functioneren verbetert door geregeld feedback te krijgen over zijn functioneren en met behulp van die informatie zelf gericht naar verbetering zoekt. De feedback komt van diverse personen die in de werksituatie regelmatig met de leidinggevende te maken hebben.

Dit zijn bijvoorbeeld:

zijn meerdere, enkele collega's, enkele ondergeschikten, enkele 'klanten' aan wie hij producten of diensten levert. De aspecten die beoordeeld worden zijn aspecten zoals ze in voorgaande paragraaf genoemd zijn. Deze methode van beoordelen wordt ook wel de '360 graden feedback'-methode genoemd, dat wil zeggen iedereen om de leidinggevende heen geeft beoordelingen. Op grond van de verkregen feedback kan de leidinggevende zien hoe hij op de verschillende categorieën van leiderschap functioneert.

Ook kan hij zien in hoeverre het beeld dat hij van verschillende soorten personen ontvangt met elkaar in overeenstemming is. Vervolgens kan hij dan zelf of samen met een hem vertrouwd persoon een actieplan opstellen hoe hij zijn leiderschap kan verbeteren.

25.6 Situaties waarin inspirerend leiderschap het meest nodig is

Er is een aantal situaties waarin inspirerend leiderschap het meest tot zijn recht komt. Deze komen (deels) overeen met de omstandigheden zoals die in de Beleidsvisie Leidinggeven zijn beschreven.

De eerste omstandigheid doet zich voor tijdens crises, grote veranderingen en instabiliteit. In deze tijden is er veelal onduidelijkheid over de richting waarin men moet koersen. Een inspirerend leider weet dan een aansprekende visie te bouwen en te communiceren en weet tenslotte aan te geven hoe deze visie verwezenlijkt kan worden. Daarbij weet hij zijn mensen aan te spreken op hun waarden, normen en opvattingen of vraagt hen zelfs boven hun eigenbelang uit te stijgen om de eenheid door de turbulente tijd heen te loodsen.

De tweede omstandigheid doet zich voor wanneer de eenheid niet goed functioneert. Soms heeft de leider het gevoel dat het werk wel wordt uitgevoerd, maar dat er een algehele malaise heerst in de eenheid. Dan is het zaak om de eenheid aan te duwen en uit te laten stijgen boven de aanwezige middelmatigheid. Belangrijk daarbij is dat de medewerkers zich bewust zijn dat de organisatie zo niet verder kan functioneren. Soms creëren leiders dan zelf een crisis om een gunstig klimaat te scheppen voor verandering en daarmee aan de behoefte aan inspirerend leiderschap.

De derde omstandigheid heeft te maken met de organisatie van het werk. Wanneer lagere leidinggevenden bij hun optreden op zichzelf aangewezen zijn om, ook onder moeilijke omstandigheden, beslissingen te kunnen nemen, is een duidelijke visie van de hogere leiding belangrijk. Alleen dan kunnen zij volgens het oogmerk van de hogere leiding handelen. In deze organisatievorm moeten zowel de hogere als de lagere leidinggevenden inspirerend kunnen leidinggeven.

Er schuilt ook direct een groot gevaar aan inspirerend leiderschap. Indien de intenties van de leider niet zuiver zijn, maar de omstandigheden zijn wel gunstig voor inspirerend leiderschap, dan kan de leider zijn mensen benutten voor zijn persoonlijke doelen. Helaas kent de geschiedenis de nodige leiders die zich aan deze schaduwzijde van inspirerend leiderschap hebben schuldig gemaakt.

Hoofdstuk 26

Conflicthantering

26.1 Inleiding

Meningsverschillen, strubbelingen, misverstanden en conflicten, ze zijn onvermijdelijk wanneer mensen samenwerken. Ze zijn ook constructief omdat er zonder conflicten geen sprake is van creativiteit en ontwikkeling van de samenwerkingsrelatie. Zijn ze prettig? Over het algemeen niet. Mensen gaan niet graag een conflict aan, vanuit een basisangst dat door het conflict de relatie misschien verstoord kan raken.

De vraag naar wat onder een conflict verstaan wordt, zal door een ieder verschillend beantwoord worden. De redenen die hiervoor aangevoerd kunnen worden, hebben enerzijds te maken met ons referentiekader, anderzijds met de (organisatie)cultuur waarin wij leven. Beide zaken zijn overigens niet te scheiden omdat zij elkaar wederzijds beïnvloeden.

Wanneer is er sprake van een conflict?

Er is sprake van een conflict wanneer opvattingen, belangen en/of doelen van twee of meer partijen elkaar uitsluiten of strijdig zijn met elkaar.

26.2 Vier groepen van conflicten

Het conflict als zodanig kunnen we indelen in vier groepen, namelijk:

- *Instrumentele of zakelijke conflicten.*
Ze kunnen in veel vormen voorkomen: onduidelijke prioriteiten of onvoldoende consensus over prioriteiten; onvoldoende communicatieve vaardigheden; onduidelijke taakverdeling; onvoldoende onderlinge uitwisseling en afstemming.
- *Sociaal-emotionele conflicten.*
Deze conflicten hebben te maken met het zelfbeeld dat men heeft en de (voor)oordelen die daarmee verband houden en met kwesties van acceptatie en vertrouwen. Ze kunnen ook betrekking hebben op de wijze waarop men de persoonlijke verhoudingen hanteert (elkaar benaderen en reageren op elkaar).
- *Onderhandelings- of verdelingsconflicten.*
Deze conflicten komen voort uit de verdeling van schaarse middelen. Die kunnen alles vertegenwoordigen: geld (budgetten), apparatuur (automatisering), interessant werk, werkruimte, personeel.
- *Machts- of afhankelijkheidsconflicten.*
Ze zijn veelal gebaseerd op rivaliteit tussen (groepen van) medewerkers in een organisatie. In 'horizontale' relaties vinden we vaak touwtrekkerijen om 'competenties'. In 'verticale' relaties doen zich ook typische spanningen voor als rolconflict weerstand tegen veran-

deringen en het streven naar meer autonomie tegenover de hang naar meer controle.

Soorten conflicten	Effectief gedrag	Resultaat
1. Instrumentele of zakelijke conflicten	Probleemanalyse, efficiënt vergader- en besluitvormingsgedrag	(het zoeken naar de beste) oplossing
2. Sociaal-emotionele conflicten	Over en weer inleven, open communicatie	(het streven naar) wederzijds begrip
3. Onderhandelings- of verdelingsconflicten	Onderhandelen	Compromis
4. Machts- of afhankelijkheidsconflicten	Wederzijdse afhankelijkheid structureren	Productieve spanning

26.3 Fasen in een conflict

Een conflict is een dynamisch proces. Dit houdt in dat een conflict voortdurend in ontwikkeling en beweging is. In de ontwikkeling van een conflict zijn vier fasen te onderscheiden:

- **Latente fase:**
Hoewel er sprake is van verschillende belangen, doelen of opvattingen, wordt de situatie nog niet als conflict onderkend. Slechts het potentieel voor een conflict is aanwezig. Deze fase kan dan ook aanleiding zijn voor verdere conflictontwikkeling
- **Fase van onderkenning:**
De verschillende partijen constateren dat er sprake is van uiteenlopende belangen.
Hieruit kan een conflict ontstaan. Het is echter mogelijk het probleem uit de wereld te helpen door het tijdig te bespreken en het gedrag daarop aan te (laten) passen (zie schema). Lukt dit niet dan ontstaat de emotionele fase.
- **Emotionele fase:**
De partijen ontwikkelen zelf een visie over hoe ze tegen het probleem aankijken. Ze nemen hun stelling in ten opzichte van de andere partij(en).
Negatieve gevoelens ontwikkelen zich over en weer. De communicatie neemt af, het vertrouwen wordt opgezegd. De tegenstander wordt negatief afgeschilderd, waarbij de zelfkritiek afneemt. Als een conflict zich eenmaal in deze fase bevindt, is het moeilijk om nog tot een constructieve oplossing te komen. Ingrijpen is noodzakelijk.
- **De manifeste fase:**
In deze fase komt het conflict openlijk tot uiting. Dit kan zijn door passief verzet (opmerkingen maken, notities schrijven, afmelden voor een bijeenkomst, projecten "saboteren") of door openlijke agressie (iemand verbaal afmaken in het bijzijn van anderen, ruzie maken).

Indien er niet wordt ingegrepen kan het conflict in een vicieuze cirkel terechtkomen waardoor het conflict zal verergeren (conflictspiraal). Hoe heviger de conflicten worden, des te moeilijker zijn ze te hantieren. U kunt conflicten niet negeren. Ze vragen om een oplossing in het belang van een goed functioneren naar alle kanten!

**Wat u waarneemt is niet het conflict, maar zijn de emotionele uitingen als gevolg van dat conflict.
De relatie met het feitelijke probleem is hierbij meestal ver te zoeken.**

26.4 Conflicthantering

Conflicthantering heeft als doel de verschillende partijen inzicht te geven in elkaars belangen en doelstellingen, en hierbij tot een voor alle partijen aanvaardbare oplossing te komen, zodat er een basis voor toekomstige samenwerking is.

Conflicthantering kan op verschillende niveaus toegepast worden. Hier wordt een onderscheid gemaakt tussen

- het niet-betrokken zijn als partij binnen het conflict, op te lossen middels het bemiddelingsgesprek en
- het betrokken zijn als partij

a. Zelf niet betrokken als partij

Als leidinggevende raakt u veelal als derde partij bij een conflict betrokken. Dit kan op verzoek van een medewerker zijn of op eigen initiatief als u het conflict uit de hand ziet lopen.

Als derde persoon (bemiddelaar) tracht u de conflictpartijen onpartijdig te helpen bij het vinden van een oplossing. Om tot de oplossing van een conflict te komen, moet u samen met de medewerkers de conflictsituatie stap voor stap in kaart brengen.

Dit kan geschieden middels het 'bemiddelingsgesprek'.

Voor een verdere uitleg wordt verwezen naar het hoofdstuk "bemiddelingsgesprek" in dit handboek

b. Zelf betrokken als partij

Wanneer u zelf partij bent in een conflict dient u constructief mee te werken aan de probleemoplossing. Dan is het noodzakelijk om escalatie te voorkomen.

Effect wordt vooral gesorteerd door het toepassen van zelfcontrole (dit voorkomt de conflictspiraal):

- gebruik terugkoppeling, zend een zogenaamde "ik-boodschap" uit;
confronteer de andere partij met het gedrag waar u zich aan stoort, welke gevoelens dit bij u teweeg brengt, en wat het gevolg hiervan is (gedrag-gevoel-gevolg).
- praat voor jezelf;
Zeg niet: dat zie je verkeerd, maar: ik zie dat anders.

- dwing de andere partij tot luisteren;
Leid een zin in met een uitdagende boodschap, bijvoorbeeld: ik wil je iets vragen, ik wil je mijn visie duidelijk maken.
- bespreek de wederzijdse visies en zienswijzen;
- blijf bij het onderwerp;
- luister, en stel vragen;
- zoek de belangen van beide partijen, teneinde inzicht in elkaars problematiek te krijgen;
- zoek oplossingen, welke voor alle partijen redelijk en acceptabel zijn.

Naast bovengenoemde tips in het kader van zelfcontrole kan het inzicht in de vijf hoofdstijlen van conflicthantering u extra helpen bij uw zelfcontrole.

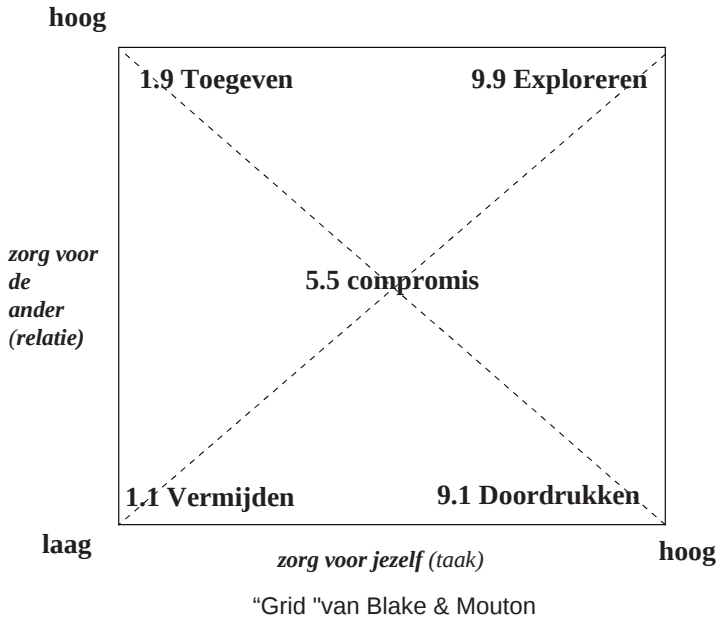
Twee basisdimensies

Het gedrag van mensen in conflictsituaties kan aan de hand van twee dimensies worden beschreven.

- de mate waarin je opkomt voor je eigen belangen (taak);
- de mate waarin je rekening houdt met de belangen van de ander (relatie).

26.5 “Grid” van Blake & Mouton

Blake & Mouton hebben aan de hand van deze twee basisdimensies vijf hoofdstijlen van conflicthantering benoemd.



26.5.1 Doordrukken

Een individu streeft zijn eigen belangen na ten koste van de ander. De stijl is georiënteerd op macht, waarbij men alle machtsmiddelen gebruikt om te winnen: vermogen tot argumenteren, gebruik maken van de rang en financiële sancties. Doordrukken (forceren) kan betekenen "opkomen voor je rechten", een standpunt verdedigen waar van je gelooft dat het juist is, of eenvoudigweg proberen te domineren. De eigen (ego) zaak krijgt het volle pond, niet gericht op het belang van de ander, er wordt geen belang gehecht aan een goede relatie.

Gebruiksmogelijkheden

- Als een snelle, beslissende actie van vitaal belang is, bijvoorbeeld in nood- en oorlogssituaties.
- Bij het nemen van noodzakelijke, maar impopulaire maatregelen.

- Bij beslissingen die van vitaal belang zijn voor uw afdeling als u weet dat u gelijk hebt.

Veelvuldig gebruik

Als u deze stijl van doordrukken **veel** gebruikt:

- Bent u omringd door "ja knikkers"? Als dat zo is, dan kan de oorzaak zijn dat zij geleerd hebben dat het onverstandig is het niet met u eens te zijn of dat zij het opgegeven hebben u te beïnvloeden. Hierdoor bent u afgesneden van informatie.
- Zijn uw medewerkers bang toe te geven dat zij iets niet weten of dat zij onzeker zijn? In een concurrerend klimaat moet men knokken voor invloed en achting. Dit betekent dat men zich zekerder en met meer zelfvertrouwen voor doet dan men zich voelt. Het resultaat is dat men minder om informatie en meningen vraagt en daardoor weer minder in staat is om te leren.

Minimaal gebruik

Als u de stijl van doordrukken **weinig** gebruikt:

- Voelt u zich vaak machteloos in situaties? De oorzaak kan zijn dat u zich niet bewust bent van de macht die u heeft, niet getraind bent die te gebruiken of u ongemakkelijk voelt bij de gedachte hem te gebruiken. Dit kan uw effectiviteit verminderen doordat uw invloed te beperkt blijft.
- Kost het u moeite een krachtig standpunt in te nemen, zelfs als u daar de noodzaak van inziet? Soms brengen bezorgdheid om andermans gevoelens te kwetsen of benauwdheid om macht te gebruiken ons aan het twijfelen; dit kan betekenen dat beslissingen worden uitgesteld. Dit kan uiteindelijk wel ten nadele van uw medewerker zijn.

26.5.2 Toegeven

Is het tegenovergestelde van doordrukken. Iemand die toegeeft, verwaarloost zijn eigen belangen om die van de ander te bevredigen; er zit een element van zelfopoffering in.

Bij toegeven kan men de eigen belangen oprecht ondergeschikt maken aan die van de ander.

Maar ook andermans opdracht gehoorzamen, zelfs als men dat liever niet zou doen of toegeven aan een gezichtspunt van een ander.

Toegeven is ook een mogelijkheid als de relatie onder geen enkele voorwaarde verstoord mag worden.

Gebruiksmogelijkheden

- Als u beseft dat u ongelijk hebt, om een beter voorstel de kans te geven, om van anderen te leren en om te laten zien dat u redelijk bent.
- Als het onderwerp belangrijker is voor anderen dan voor uzelf. Om de behoeften van anderen te bevredigen en als een welwillend gebaar om een goede samenwerking in stand te houden.
- Om sociaal krediet op te bouwen voor latere onderwerpen die belangrijk voor u zijn.
- Als voorgezette rivaliteit uw zaak zou schaden, als men u de baas is en u aan de verliezende hand bent.
- Als het bewaren van harmonie en het voorkomen van scheuringen bijzonder belangrijk zijn.

Veelvuldig gebruik

Als u de stijl van toegeven **veel** gebruikt:

- Denkt u dat uw eigen ideeën en belangen niet de aandacht krijgen die zij verdienen? Teveel rekening houden met de belangen van anderen kan u beroven van invloed, achting en erkenning. Het berooft ook de organisatie van uw mogelijke bijdragen.
- Is er weinig discipline? Hoewel discipline als doel op zich misschien van weinig waarde is, zijn er vaak regels, procedures en opdrachten waarvan de uitvoering van essentieel belang is voor u of de organisatie.

Minimaal gebruik

Als u de stijl van toegeven **weinig** gebruikt:

- Hebt u er moeite mee goodwill op te bouwen bij anderen? Aanpassen op ondergeschikte punten die belangrijk zijn voor anderen zijn gebaren van welwillendheid.
- Vindt men u vaak onredelijk?
- Vindt u het moeilijk toe te geven dat u ongelijk hebt?
- Weet u wanneer u "verslagen" bent?

26.5.3 Vermijden

Iemand streeft noch zijn eigen belangen noch die van een ander na. Hij gaat het conflict niet aan. Vermijden kan de vorm aannemen van diplomatiek ontlopen van een onderwerp, het onderwerp uitstellen tot een beter moment, of eenvoudigweg zich onttrekken aan een bedreigende situatie. Kenmerkt zich door onverschilligheid zowel voor taak als relatie. Ontkennen dat er een conflict is.

Gebruiksmogelijkheden

- Als een onderwerp alledaags is, van voorbijgaand belang, als andere onderwerpen urgenter zijn, of als anderen het probleem effectiever kunnen oplossen.

- Als u geen kans ziet uw belangen te bevredigen, of wanneer u weinig macht heeft of gefrustreerd wordt door iets dat erg moeilijk te veranderen is, bijvoorbeeld iemands persoonlijkheidsstructuur.
- Als de mogelijke schade door het aangaan van een conflict groter is dan de vruchten van de oplossing. Om mensen te laten afkoelen, om spanningen terug te brengen tot een productief niveau en kalmte en gevoel voor de juiste proporties te herkrijgen.

Veelvuldig gebruik

Als u de stijl van vermijden **veel** gebruikt:

- Raakt het u dat mensen er moeite mee hebben u gelijk te geven bij bepaalde onderwerpen?
- Lijken mensen vaak op eieren te wandelen? Soms wordt teveel energie besteed aan voorzichtigheid en aan het vermijden van onderwerpen; dit kan een indicatie zijn dat die onderwerpen onder ogen gezien en opgelost moeten worden.
- Worden beslissingen over belangrijke onderwerpen maar steeds uitgesteld?

Minimaal gebruik

Als u de stijl van vermijden heel **weinig** gebruikt:

- Kwetst u vaak andermans gevoelens of roept u vaak vijandigheid op? Misschien moet u onderwerpen voorzichtig en met de nodige tact aan de orde stellen.
- Wordt u bedolven onder een hoeveelheid onderwerpen? Misschien moet u meer tijd besteden aan het stellen van prioriteiten, beslissen welke onderwerpen betrekkelijk onbelangrijk zijn en deze misschien aan anderen delegeren.

26.5.4 Exploreren

Dit is het tegenovergestelde van vermijden. Exploreren houdt in samen met de ander te werken aan het vinden van een oplossing die de belangen van beide personen volledig bevredigt.

Dit betekent een onderwerp uitdiepen om de onderliggende belangen van twee individuen vast te stellen en een alternatief te vinden dat aan beide belangen tegemoet komt.

Dit proces kan de vorm aannemen van het uitdiepen van een verschil van mening om elkaars opvattingen te leren kennen, beslissen om een gezamenlijk belang te vinden waar men anders om schaarse goederen zou strijden, of een interpersoonlijk probleem aan te pakken door er een creatieve oplossing voor te vinden.

Er zijn slechts winnaars en geen verliezers.

Gebruiksmogelijkheden

- Om voor een ieder een volledig bevredigende oplossing te vinden als *ieders* belang te belangrijk is om een compromis te sluiten.
- Als u leren tot doel hebt, bijvoorbeeld uw eigen ideeën testen, het gezichtspunt van anderen begrijpen.
- Om de betrokkenheid van anderen te krijgen door hun belangen in een consensus beslissing te verenigen.
- Om negatieve gevoelens uit te diepen die een relatie verstoren

Veelvuldig gebruik

Als u de stijl van exploreren **veel** gebruikt:

- Besteedt u tijd aan het diepgaand bespreken van onderwerpen die het niet waard zijn? Exploreren kost tijd en energie. Alledaagse problemen vragen niet om optimale oplossingen en niet alle persoonlijke verschillen hoeven uitgedroefd te worden. Een te hoog gebruik van exploreren en consensus beslissingen betekent soms een wens risico's te minimaliseren door verantwoordelijkheid voor de beslissing te spreiden of actie uit te stellen.
- Slaagt u er niet in met uw gedrag hetzelfde gedrag bij anderen uit te lokken? De explorerende en experimentele aard van deze stijl kan het anderen gemakkelijk maken de gemaakte openingen te negeren; of er kan misbruik van vertrouwen en openheid gemaakt worden, misschien ziet u indicaties over het hoofd over de aanwezigheid van een defensieve houding; sterke emoties, ongeduld, wedijver of conflicterende belangen.

Minimaal gebruik

Als u de stijl van exploreren **weinig** gebruikt:

- Vindt u het moeilijk verschillen te zien als mogelijkheden voor gezamenlijke winst?
- Voelen uw medewerkers zich niet gebonden aan uw beslissingen of beleid? Misschien zijn hun eigen zaken niet in overeenstemming met die beslissingen of dat beleid.

26.5.5 Compromis zoeken

Het doel is een wederzijds acceptabele oplossing te vinden die beide partijen gedeeltelijk bevredigt.

Het houdt het midden tussen doordrukken en toegeven. Compromis zoeken laat meer "schieten" dan doordrukken, maar minder dan toegeven.

Op dezelfde manier wordt een onderwerp meer direct aangepakt dan met vermijden, maar niet zo diepgaand onderzocht als met ex-

ploreren.

Compromis zoeken betekent het verschil samen delen, concessies doen of een middenpositie innemen.

Het scheppen van evenwicht is belangrijker dan de kwaliteit van de oplossing.

Gebruiksmogelijkheden

- Als doelen matig belangrijk zijn maar niet voldoende belangrijk om een scheuring te riskeren of om meer zelfbewuste stijlen te gebruiken.
- Als twee even machtige partijen sterk gehecht zijn aan elkaar wederzijds uitsluitende doelen, bijvoorbeeld werknemers/ werkgevers onderhandelingen.
- Om tijdelijke regelingen van complexe onderwerpen te bereiken.
- Om passende oplossingen te bereiken onder tijdsdruk.
- Als stijl om op terug te vallen als exploreren of doordrukken gefaald hebben.

Veelvuldig gebruik

Als u de stijl van compromis zoeken **veel** gebruikt:

- Concentreert u zich zo op het direct en makkelijk haalbare dat u soms belangrijke zaken uit het oog verliest? Bijvoorbeeld: principes, waarden, lange termijn doelen, bedrijfsbelangen.
- Schept de nadruk op onderhandelen en compromissen een wat te optimistisch, klimaat? Zo'n klimaat kan het vertrouwen ondermijnen en de aandacht afleiden van de voordelen van de besproken stijlen.

Minimaal gebruik

Als u de stijl van compromis zoeken **weinig** gebruikt:

- Vindt u zichzelf te fijngevoelig of te verlegen om effectief te zijn in onderhandelingsituaties?
- Vindt u het moeilijk concessies te doen? Zonder deze veiligheidsklep zou u het moeilijk kunnen vinden soepel aan situaties van wederzijdse woordenwisselingen en aan een zekere machtsstrijd te ontkomen.

26.6 Strategie

In het geval van conflicthantering zijn er geen algemeen geldige strategieën. Alle vijf stijlen zijn nuttig in sommige situaties: elk vertegenwoordigt een paar nuttige sociale vaardigheden.

Onze volkswijsheid kent bijvoorbeeld:

- | | |
|--|-------------|
| • <i>twee weten meer dan één:</i> | exploreren; |
| • <i>liever buigen dan barsten:</i> | toegeven; |
| • <i>beter een half ei dan een lege dop:</i> | compromis; |

- *liever blo' Jan dan do' Jan:* vermijden;
- *de eerste klap is een daalder waard:* doordrukken.

Effectiviteit

De effectiviteit van een bepaalde conflicthanteringstijl hangt af van de eisen die een bepaalde conflictsituatie stelt en de vaardigheid waarmee de stijl gebruikt wordt.

Ieder van ons kan alle vijf conflicthanteringstijlen gebruiken: niemand van ons kan getypeerd worden alsof hij maar één enkele conflicthanteringstijl zou bezitten.

Iedereen gebruikt echter sommige stijlen meer dan andere en heeft daardoor de neiging daar meer op te vertrouwen, hetzij door temperament hetzij door ervaringen.

Het conflictgedrag dat een individu toepast wordt daarom bepaald zowel door zijn persoonlijke vaste gedragsnormen, als door de eisen die de situatie waarin hij zich bevindt, stelt.

Tips

Vermijdt het gebruik van conflictaanjagers (toenemende escalatie van het conflict binnen de communicatie):

- absolute oordelen;
Voorbeelden hiervan: je bent abus, je zit er naast, dat is niet zo, je kunt makkelijk..., enzovoorts.
- afwijken van het onderwerp;
In dit geval vindt er geen afronding van het gesprek plaats, maar discussie over niet relevante aspecten, waardoor er irritatie bij de andere partij gaat ontstaan.
- de redelijkheid van de andere partij in twijfel trekken, oftewel het direct aanvallen van die partij;
- terugslaan: elke aanval wordt beantwoord met een tegenaanval;
- niet meer naar elkaar luisteren, elkaar in de rede vallen;
- op de persoon spelen: het zakelijke element volledig loslaten, en puur emotionele aspecten binnen het conflict betrekken;
- niet meer bereid zijn tot enig overleg, of doen van concessie: de deur dichtgooien;
- afbreken van de communicatie.

Bronnen:

- W.F.G. Mastenbroek, *Conflicthantering en Organisatieontwikkeling*. Alphen a/d Rijn 1998
- "Effectief managementgedrag" (F. van der Horst/L. van Wees)

2. Inhoudsopgave vakman deel 1

1. Materieel beheer en tellingen
 - 1.1 Inleiding
 - 1.2 Hoe beheert u toebedeeld materieel?
 - 1.3 Uitvoeren telling
 - 1.4 Na de telling
 - 1.5 Verschillende soorten tellingen
 - 1.6 Uitlenen van materieel
 - 1.7 Wat te doen bij defect materieel?
 - 1.8 Materieelbeheer: de achtergrond
 - 1.9 Checklist voor ieder kaderlid
 - 1.10 Telplan voor gebruiker
2. Onderhoud
 - 2.1 Inleiding
 - 2.2 Soorten onderhoud
 - 2.3 Documentatie t.b.v. onderhoud
3. Samenwerken met een tolk
 - 3.1 Inleiding
 - 3.2 Begrippen welke worden gehanteerd m.b.t. het vertalen en tolken
 - 3.3 Do's and Dont's bij het omgaan met een tolk
4. Omgaan met vreemde wapens
 - 4.1 Inleiding
 - 4.2 Handelingen aan het wapen (Kalshnikow) beschreven voor een rechtshandig persoon.
5. Regeling verplaatsing te voet Defensie
 - 5.1 Inleiding
 - 5.2 Artikel 2 RVV 1990
 - 5.3 Artikel 4 RVV 1990
 - 5.4 Artikel 9 RVV 1990
 - 5.5 Artikel 37 RVV 1990
6. Operationele gezondheidszorg
 - 6.1 Inleiding
 - 6.2 Organisatie van het geneeskundig optreden
 - 6.3 ZHKH tijdens het gevechtsoptreden
 - 6.4 Training
 - 6.5 Missieplanning
7. Functionele deelgebieden binnen verschillende staven

8. Taak specifieke fitheid
 - 8.1 Inleiding
 - 8.2 Begrippen en verantwoordelijkheden
 - 8.3 Het belang van een goede afstemming LO en FT
 - 8.4 Training
 - 8.5 Het belang van krachttraining
 - 8.6 Het uithoudingsvermogen
 - 8.7 VTV en (snel)marstraining
 - 8.8 Warming-up en coolingdown tijdens FT zoals VTV en (snel)marstraining
 - 8.9 Rekoefeningen
 - 8.10 Rugklachten en anatomie
 - 8.11 Gevechtsslaarzen protocol
 - 8.12 Verschillen man en vrouw
 - 8.13 Voeding en inspanning
9. Vergadertechniek
 - 9.1 Inleiding
 - 9.2 Defenities
 - 9.3 Soorten vergaderingen
 - 9.4 De voorbereiding op een vergadering
 - 9.5 De uitvoering van de vergadering
 - 9.6 Tips voor de voorzitter
 - 9.7 De deelnemers
 - 9.8 Nazorg van de vergadering
10. Het overbrengen van informatie
 - 10.1 Inleiding
 - 10.2 Informatie verzamelen
 - 10.3 Informatie verwerken
 - 10.4 Informatie verstrekken
11. Presentatie techniek
 - 11.1 Inleiding
 - 11.2 Waarom presentaties houden
 - 11.3 Hoe kan een goede presentatie er uitzien
 - 11.4 Ruis in een presentatie
 - 11.5 Het kop-romp-staart model
 - 11.6 De voorbereiding op een presentatie
 - 11.7 Tot slot
 - Bijlage 1 checklist presentatie
 - Bijlage 2 checklist evaluatie presentator
 - Bijlage 3 gelegenheidstoespraken
 - Bijlage 4 hulpmiddelen
12. Checklist voor nieuwe collega op de werkvloer
 - 12.1 Voorbereiding voor komst nieuwe collega
 - 12.2 Aankomst nieuwe collega

Hoofdstuk 1

Materieelbeheer en tellingen

1.1 Inleiding

De Koninklijke Landmacht (KL) is een professionele organisatie, waarin over de gehele wereld verspreid mensen hun werk doen. Zij doen dit werk met het aan hen toevertrouwde materieel. Hiervoor is naast goed opgeleid en getraind personeel, ook kwalitatief goed materieel noodzakelijk.

Om met het juiste materieel, in de juiste aantallen en een goede gebruiksgereedheid te kunnen werken, ligt er een belangrijke taak bij iedere militair en burger bij de KL. Immers aan hem of haar heeft materieel toegewezen, dat nodig is om zijn/haar taak goed uit te kunnen voeren. Als er spullen ontbreken of defect zijn, heeft dat direct consequenties voor de uit te voeren taken.

Dit hoofdstuk, biedt ieder kaderlid handvatten om op eenvoudige wijze het hem/haar toegewezen materieel te beheren, te controleren en te tellen. Daar waarin dit verband wordt gesproken over kaderleden worden zowel militairen (onderofficieren en officieren) als burgers bedoeld.

Dit hoofdstuk beoogt niet alle bestaande voorschriften/ handleidingen/ documenten/ instructies en dergelijke op het gebied van materieelbeheer te vervangen of te verwoorden.

Het is bedoeld om op het gebruikersniveau beknopte en eenvoudige informatie te geven over het beheren van materieel waarvoor de militair verantwoordelijk is.¹

¹ Voorstellen of suggesties ter verbetering kunt u richten aan staf CLAS, directie Operationele Ondersteuning, afdeling Materieellogistiek, sectie Materieellogistiek Algemeen.

1.2 Hoe beheert u toebedeeld materieel?

Iedere militair of burger krijgt materieel waarvoor hij/zij zelf verantwoordelijk is. Denk hierbij aan PGU, persoonlijk wapen en eventueel overige artikelen. De militair krijgt dit materieel op bruikleen uitgereikt, waarvoor hij/zij tekent.

Ieder kaderlid (of overeenkomstig) heeft naast zijn/haar eigen materieel ook nog materieel op bruikleen toegewezen gekregen om met zijn/haar mensen als ploeg, groep, peloton etc. te kunnen optreden.

In dit deel gaan we kijken wat ieder kaderlid² moet doen om te weten voor welk materieel hij/zij allemaal verantwoordelijk is. Onderstaande uitwerking is gerelateerd aan een functie overdracht, maar is eveneens voor andere tellingen bruikbaar.

1.2.1 Voorbereiden telling:

- samen met uw voorganger bekijkt u de aanwezige bruikleenbewijzen. Om te weten of dit de juiste zijn, neemt u contact op met uw bruikleenfunctionaris. Wie dit binnen uw eenheid zijn, is te vinden in de Vaste Orders van uw eenheid.

- naast deze bruikleenbewijzen zijn er nog overzichtslijsten op te vragen bij de (administratief) beheerder van de eenheid. Deze lijsten vergemakkelijken de uit te voeren telling.

Op de bruikleenbewijzen staan de autorisaties van het materieel vermeld. Vaak hoort bij dit materieel ook documentatie, zoals een 1 DL (Detaillijst), etc.. Deze documentatie is nodig om de telling juist uit te kunnen voeren. Om te controleren of genoemde documentatie correct is heeft u een bruikleenbewijs CPUVOS (Centraal Publicatie Voorzieningssysteem)/ ASP (Autorisatie Staat Publicaties) hierop staan per subeenheid aangegeven welke documentatie u dient te hebben. Bij vragen kunt u contact opnemen met de functionaris belast met documentatie binnen de eenheid. Bovendien moet u bij de onderofficier distributie of de aangewezen functionaris, aan de hand van de IMF'n (intern mutatie formulier LF 15551) controleren of de artikelen, genoemd op de IMF'n, nog op aanvraag staan. Denk daarnaast ook aan materieel dat bij de Onderhoud, Diagnose, Berginggroep (ODBgp) voor herstel is aangeboden, en wat u zelf op tijdelijk bruikleen (If 14605) heeft (door)verstrek of heeft ontvangen.

Als overzichtslijsten zijn beschikbaar:

² Ook niet kaderleden kunnen materieel in gebruik krijgen. In dat geval geldt ook voor hen het gestelde in dit hoofdstuk.

- de 'Informatielijst voorraden' (VHN20L01): hierop staat het 'aantal geautoriseerde artikelen' en het 'aantal aanwezige artikelen'.
- de 'Tellijst Fysieke Voorraad' (VHN20L02): hierop staan alleen de artikelen, zonder aantallen geautoriseerd of aanwezig.
- de 'Controlelijst Kenmerken' (VHN20L03): hierop staan van de artikelen de kenmerken zoals serienummers, wapenummers, kentekens en dergelijke vermeld.
- de 'Uitdraai Vre-artikelen < € 125,-': hierop staan de vre-desartikelen beneden de € 125,- waarvan de C- RVE –1 heeft besloten deze niet in het BBS te beheren.

1.3 Uitvoeren telling:

- op basis van deze bruikleenbewijzen en de daaraan gerelateerde 'Tellijst fysieke voorraad, de 'Controlelijst Kenmerken', de uitdraai Vre-artikelen < € 125,- en de van toepassing zijnde Detaillijsten, controleert u of het materieel (compleet, bruikbaar, voorzien van de juiste kenmerken) ook daadwerkelijk aanwezig is.

U telt het aanwezige materieel.

1.4 Na de telling:

- het resultaat van de telling legt u vast in het "*Verslag van gehouden telling*" (legerformulier (lf) 16273). Dit verslag biedt u aan uw directe commandant aan.
- indien de telling is uitgevoerd in het kader van een functie overdracht dient u tevens een Proces Verbaal van Overgave/overname (lf 17367) te maken. De nieuwe bruikleenfunctionaris ondertekent tot slot het nieuwe bruikleen.
- wat te doen bij vermissingen/overbevindingen
Voor de op het telverslag vermelde vermissingen/overbevindingen, voegt u een VRA (lf 15333) en IMF (lf 15551) bij het verslag. Op dit VRA (of in een aangehechte bijlage) vermeldt u het resultaat van uw onderzoek naar de oorzaak van de vermissing/overbevinding. Afhankelijk van de aard van de vermissing/overbevinding en het resultaat van uw onderzoek, kan de eenheidscommandant een nader onderzoek gelasten³.
Let op: bij vermissingen/overbevindingen van wapens, munitie, cryptomaterieel is aanvullende regelgeving opgesteld⁴. Bovendien

³ Procedures voor dit nadere onderzoek moeten zijn opgenomen in de vaste orders van de eenheid. Een voorbeeld van een nader onderzoek is het '**Bericht Beschouwing Raad (BBR, lf 14618)**' dat een commandant moet opstellen indien hij niet gemandateerd is het schadebedrag af te doen.

⁴ Het betreft hier de "Nadere uitwerking van de aanwijzing SG V/25 t.b.v. CLAS" nr. 2005/000952 van 22 september 2005

moet bij deze vermissingen/overbevindingen een Commandant-melding (lf 15854) worden opgemaakt door de eenheidscommandant. Daarnaast moet de commandant aangifte (laten) doen bij de KMAR.

Bij vermoeden van diefstal en vernieling dient altijd aangifte te worden gedaan bij de KMAR.

- wat te doen bij verschillen in kenmerken (serie-, wapenummers enz.)?

Met behulp van de 'Controlelijst Kenmerken' (VHN20L03) zijn tijdens de telling verschillen geconstateerd. Deze kunt u niet zomaar wijzigen. Het kan namelijk zo zijn dat materieel verwisseld is met een andere bruikleenfunctionaris. Dit betekent dat er ook hier eerst een onderzoek naar de oorzaak van het verschil wordt gehouden. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk om voor de gehele eenheid een VHN20L03 uit te draaien. Hierdoor is het onderzoek naar het artikel met het andere kenmerk te vergemakkelijken. Na gehouden onderzoek informeert u uw (hogere) bruikleenfunctionaris dan wel de (administratief) beheerder van de eenheid. Laatstgenoemde past in voorkomend geval de controlelijst aan.

1.5 Verschillende soorten tellingen

Essentie van tellingen is om een actueel inzicht te krijgen in de afwijkingen tussen de aanwezigheid van materieel en de vastgelegde administratieve gegevens van het betreffende materieel.

We kennen verschillende soorten tellingen. In het voorgaande is de telling bij functie-overdracht besproken. Daarnaast bestaan ook de periodieke telling, incidentele telling, telling na oefening/inzet of onderhoud. Na elk van deze tellingen moet een verslag van gehouden telling worden opgemaakt.

- periodieke telling:
Er zijn vele periodieke tellingen. Zonder een volledige opsomming te geven zijn er bijvoorbeeld voor wapens de dagelijkse en de wekelijkse tellingen in de wapenkamer (zie Deelinstructie wapenbeheer nummer 2005/009625 van 1 september 2005 van C-LAS), voor munitie de kwartaaltelling (zie Nadere uitwerking Aanwijzing SG V/25 t.b.v. CLAS nummer 2005/00952 van 22 september 2005) en voor cryptomaterieel de beide halfjaarlijkse tellingen. De hierboven en in referenties genoemde tellingen zijn de minimaal uit te voeren tellingen. Het staat de commandant op elk niveau vrij om zelf nog tellingen binnen zijn eenheid toe te voegen.

De periodieke telling moet zijn opgenomen in het jaarprogramma van de eenheid.

- wapens⁵: 2x halfjaarlijkse telling; 2x kwartaaltelling
 - crypto: 2x per jaar telling (mei en november) conform MY-CRY-01
 - overig: 2x per jaar telling
 - munitie: uitvoering telling door zorg van matlogpels conform hiervoor apart uitgegeven richtlijnen.
-
- incidentele telling:
Deze telling kan plaatsvinden naar aanleiding van een activiteit of gebeurtenis ter beoordeling van de commandant of diegene die verantwoordelijk is voor het materieel
 - telling tijdens/na oefening:
Tijdens/na iedere oefening dient het gebruikte materieel op werking maar ook op volledigheid te worden bekeken. Tevens vindt er een telling plaats.
Vermissingen/overbelevingen worden op het verslag van gehouden telling vermeld. Daarnaast worden VRA's opgemaakt.
 - telling tijdens/na inzet:
Ook tijdens inzet dient materieel met regelmaat geteld te worden als onderdeel van goed fysiek en administratief beheer. Het gestelde in dit zakboek is hier van toepassing. Specifieke bepalingen over beheer tijdens inzet zijn opgenomen in de LAGO (Logistieke Aanwijzing Grondgebonden Optreden) van G-4 Directie Operaties staf CLAS. Deze is te vinden op intranet onder zoekterm 'LAGO'.
 - telplan voor het u toevertrouwde materieel
Achter in dit zakboek is als bijlage het "Deelplan voor de gebruiker" opgenomen. Dit kunt u als hulpmiddel gebruiken bij de door u (nog) uit te voeren of gevoerde tellingen.

1.6 Uitlenen van materieel.

Het komt nog al eens voor dat u opdracht krijgt om materieel, waarvoor u verantwoordelijk bent, tijdelijk (korter dan 30 dagen⁶) uit te lenen aan een ander. In dat geval moet u dit vastleggen op een (tijdelijk) bruikleen (lf 14605). Zo houdt u zelf overzicht op uw materieel.

⁵ Zie "Telinstructie wapenbeheer" nr. 2005/009625, 1 september 2005 van C-LAS.

⁶ Bij tijdelijke uitleen langer dan 30 dagen dient u gebruik te maken van lf 15542.

Uitlenen van materieel in het kader van uitzendingen mag nooit op een tijdelijk bruikleen. Dit materieel moet via de (administratief) beheerder van de eenheid worden overgedragen aan de (administratief) beheerder van de uit te zenden eenheid.

1.7 Wat te doen bij defect materieel?

Wanneer u bijvoorbeeld tijdens een telling of bij onderhoud constateert dat materieel defect is, dient dit voor reparatie te worden aangeboden aan C-ODB-groep.

Materieel dat niet te herstellen is, wordt vanuit de hersteleenheid naar u (dtv ODBgp) met een ‘label onderhouds categorie’ (If 15441) teruggestuurd. Vervolgens levert u dit materieel bij de (administratief) beheerder van de eenheid in, die hierop verder actie neemt (inleveren/aanvragen).

1.8 Materieelbeheer: de achtergrond.

1.8.1 Organisatie van het materieelbeheer.

We onderscheiden het fysiek beheer en het administratief beheer. Beide worden uitgevoerd onder verantwoordelijkheid van de eenheidscommandant.

Fysiek beheer wordt uitgevoerd door de gebruiker van het materieel. Een ieder die materieel heeft toegewezen gekregen, voert zelf het fysieke beheer hierover. Dit zakboek is een ondersteuning voor goed fysiek beheer.

Het administratief beheer is bij de (uit te zenden) operationele eenheden ondergebracht bij de bevoorradings-/ beheersgroep van die eenheden.

Het administratief beheer voor de overige eenheden van de KL zoals bijv OTCO (Opleidings- en Trainingscommando), RMC'n (Regionaal Militair Commando), Natres (Nationale Reserve), staf CLAS (Commando Landstrijdkrachten) is ondergebracht bij de Materieellogistieke pelotons van 310, 320 en 330 Herstelcompagnie, allen van 1 Logbrig. Deze compagnieën hebben een landelijke dekking.

Enkele belangrijke uitgangspunten van het materieelbeheer zijn:

- alle materieel in het bezit van een eenheid dient in het systeem Tijdelijke Oplossing Materieel Autorisatie (TOMA) geautoriseerd te zijn.
- al het materieel dat een eenheid binnen komt of verlaat gaat altijd door tussenkomst van de (administratief) beheerder.

- al het in TOMA geautoriseerde materieel (met uitzondering van vredesartikelen beneden € 125, tenzij door de commandant anders bepaald) binnen de eenheid is op bruikleen verstrekt aan de aangewezen bruikleenfunctionarissen.
- de aanwezigheid van het materieel is vastgelegd in het BBSKL (Bedrijfs- Besturingssysteem KL). Het administratief beheer vindt plaats in het BBSKL.

1.8.2 **Materieelbeheer Nieuwe Stijl (MBNS).**

Begin 2001 is met de implementatie van het MatBeheer Nieuwe Stijl (MBNS) gestart. Doel was het voldoen aan de algemene eis van het voeren van een ordelijk en controleerbaar beheer bij de KL.

Het belangrijkste bij de invoer van MBNS is de categorie indeling van gebruiksartikelen op basis waarvan men kan zien wie gerechtigd is autorisaties af te geven voor dat artikel.

De categorieën zijn:

- LAS-artikel: een Landmachtstaf artikel is operationeel benodigd en /of een wapen of wapensysteem en /of kapitaalintensief en /of politiek gevoelig.

Autorisatie geschiedt door C-LAS.

- OOA-artikel: een Overig Operationeel Artikel is geen LAS artikel, maar wel aan een LAS artikel gerelateerd (bijvoorbeeld camouflage-netten en uitrustingspakketten van een voertuig) en krijgt de status “-“: soort gebruik materieel (SGM) “paraat”, of “o”: SGM “oorlog”.

Autorisatie geschiedt door de sectie Organisatie van het Personeelscommando.

- VRE-artikel: een Vredesartikel is benodigd voor de vredesbedrijfsvoering, maar behoort niet tot LAS of OOA artikelen.

Autorisatie geschiedt door C-RVE-1⁷

Voor de verwerving van deze artikelen heeft C- RVE-1 een budget ontvangen.

- KAZ-artikel en LO/S-artikel: een Kazerneringartikel en LO/Sport Artikel . De autorisatie bevoegdheid van deze artikelen ligt bij de RMCs en de LO/Sport organisatie.
Deze categorie artikelen komen dus alleen voor bij RMC/LFD'n en de LO/S organisatie.

⁷ C- RVE-1: dit zijn de ondercommandanten van C- LAS.

De verzoeken om autorisatie van de categorieën LAS en OOA dienen d.m.v. een Otaswijzigingsvoorstel door C- RVE-1 bij C- LAS ingediend te worden.

Verzoeken tot autorisatie van VRE artikelen worden d.m.v. een Behoeftestellingsformulier(BSF) ingediend bij C- RVE-1.

Als verzoeken om autorisatie worden goedgekeurd laat de betreffende autorisator deze vastleggen in het systeem TOMA. De administratief beheerder kan wekelijks de autorisaties van LAS, OOA en VRE > 125 € binnen halen in zijn BedrijfsBesturingSysteem-KL (BBS-KL). Hij ziet dan meteen eventuele wijzigingen in de autorisatie van de eenheid en gaat op basis hiervan artikelen aanvragen of inleveren.

Ten aanzien van artikelen behorend tot de categorie VRE met een waarde kleiner dan €125 is besloten deze niet in het BBS te beheren tenzij de C- RVE-1 anders beslist. Deze artikelen zijn te herkennen aan het VredesArtikel (VA) nummer waaronder zij gevoerd worden.

De (administratief) beheerder zal zodra er wijzigingen zijn op uw autorisatie tevens u een nieuw bruikleenbewijs verstrekken met daarbij Intern Mutatie Formulieren (IMF'n; If 15551) van de artikelen die u tegoe heeft en van de artikelen die u in dient te leveren.

1.9 Checklists voor ieder kaderlid

Hieronder zijn twee checklists opgenomen. De eerste is te gebruiken om te bekijken of u het proces met de verantwoordelijken binnen uw eenheid op orde heeft.

De tweede lijst op de volgende bladzijde is specifiek om de gehouden en te houden tellingen bij te houden.

Binnen mijn eenheid heb ik

1. Inzicht in het materieel waarvoor ik verantwoordelijk ben.	J/N
2. Inzicht wie de bruikleenfunctionarissen zijn.	J/N
3. Kennis van de documenten die ik moet gebruiken.(bruiklenen, dl'n enz	J/N
4. Een overzichtslijst met kenmerken van mijn materieel (kenteken, serienummers)	J/N
5. Een actuele wapenlijst met wapenummers	J/N
6. Een overzicht met momenten waarop ik moet tellen. Zie bijgevoegd "Telplan voor de gebruiker"	J/N
7. Een telverslag (en eventueel VRA's) opgemaakt	J/N
8. Mijn lopende aanvragen gecontroleerd d.t.v. de aangewezen functionaris (AF) bij de Bevoehgp.	J/N
9. Overzicht op het materieel dat ik op (tijdelijk) bruikleen heb gekregen of heb uitstaan.	J/N
10. Een overzicht van het materieel dat in reparatie is.	J/N
11.Voor mijn mensen de PGU laten controleren/gecontroleerd	J/N

1.10 Telplan voor gebruiker

In onderstaande telstaat noteert u de planning van uw tellingen en vervolgens de uitvoering. Hierdoor heeft u voor u zelf en anderen inzicht in uw tellingen.

Eenheid:

Jaar:

Planning data tellingen:

Actie	Datum planning	Datum uitgevoerd	Datum Planning	Datum uitgevoerd	Bijzonderheden
Telling ⁸ Wapens					
Telling ⁹ Documentatie					
Telling ¹⁰ Bruikleen					
Controle ¹¹ Lopende Aanvragen					
Telling VA art 12					

⁸ Het tellen van wapens v.w.b. aantal m.b.v. bruikleenbewijs en tevens controle van de wapennummers door deze te vergelijken met de kenmerken in het BBSKL.

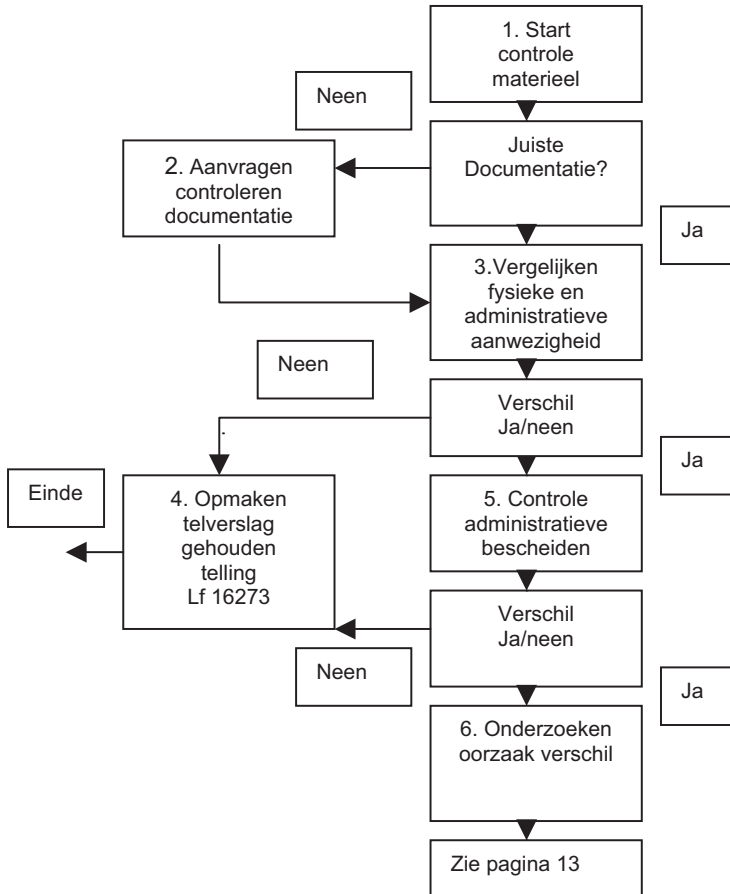
⁹ Controleer uw materieel documentatie DL'n, IK's, OK's, VS'n e.d. a.d.h.v. uw documentatiebruikleen.

¹⁰ Telling van de artikelen op uw bruikleenbewijs BBSKL. Houdt hierbij rekening met lopende aanvragen, artikelen in reparatie en eventuele artikelen die u op (tijdelijk) bruikleen heeft uitgegeven of ontvangen. Controleer hierbij ook op kenmerk (kenteken, serienummer e.d.) vanuit het BBSKL kunt u hiervoor een lijst met kenmerken door uw administratie beheerder uit laten draaien.

¹¹ Lopende aanvragen (IMF'n) controleren bij de aangewezen functionaris en/of administratie beheerder.

¹² Artikelen met een VA-nr worden omdat zij < € 125,- zijn niet in het BBSKL beheerd maar overzichten hiervan kunnen door de coördinator materieel beheer worden verstrekt.

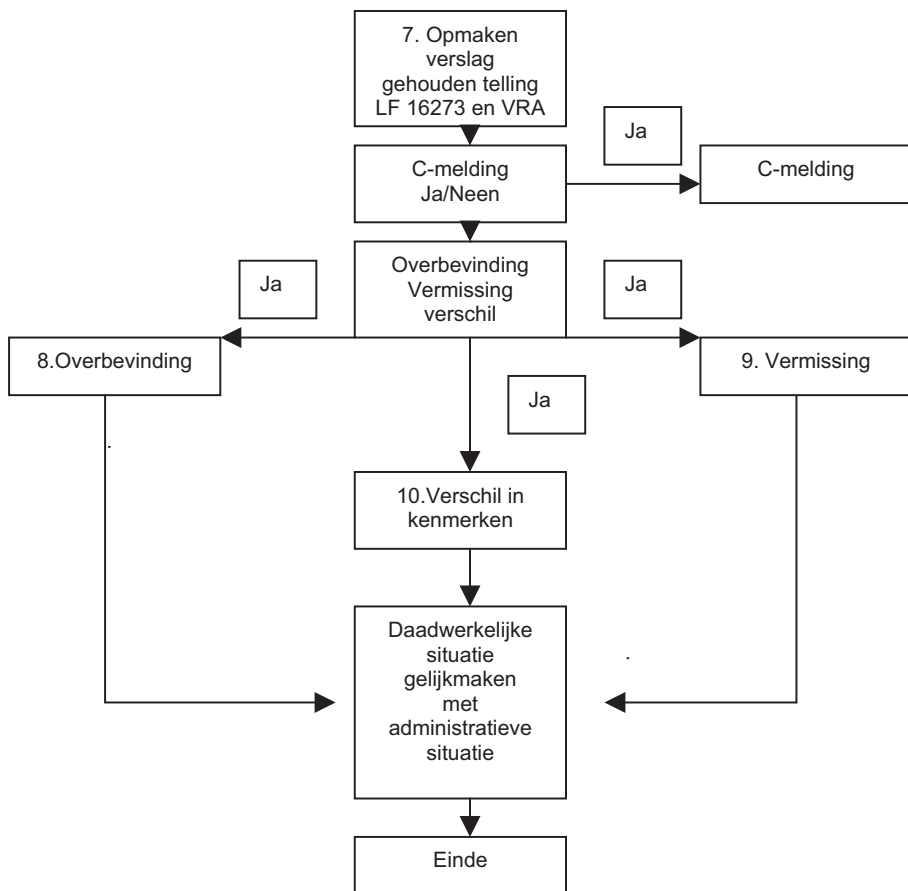
2. STROOMSCHEMA MATERIEELBEHEER (1):



Toelichting stroomschema materieelbeheer

- 2.1.1 Er kunnen zich diverse redenen voordoen waarom u uw materieel moet controleren. Bijvoorbeeld bij overgave/overname van functie, periodieke tellingen, telling na oefening e.d.
- 2.1.2 Voordat u gaat tellen dient u eerst vast te stellen of u in het bezit bent van de juiste documentatie (zie bruikleen CPUVOS). Deze documentatie geeft de samenstelling van een artikel c.q. uitrustingsstuk aan. Binnen iedere eenheid is een functionaris aangewezen (CPUVOS Beheerder) die belast is met het aanvragen van documentatie. Hier kunt u zó nodig de laatste stand van zaken opvragen. Hierna kunt u gaan tellen.
- 2.1.3 U gaat alle aanwezige goederen tellen en vergelijken met uw bruikleenbewijzen N.B. Op uw bruikleen staat altijd het **geautoriseerde** aantal artikelen. In bepaalde gevallen is het aan te bevelen om ter ondersteuning van de telling overzichtlijsten uit het BBS zoals informatielijst voorraden (VHN20L01) met daarop de geautoriseerde en daadwerkelijke aanwezige aantallen, de tellijst fysieke voorraad (VHN20L02) met daarop alleen de artikelen zonder aantallen geautoriseerd, of de controlelijst kenmerken (VHN20L03) hierop staan van alle artikelen de serienummers, wapenummers, kentekens e.d. vermeld. De Coord Matbeh van uw eenheid (Brig) kan u nog inzicht geven in autorisaties van artikelen met VA-nr's (VRE artikelen ter waarde van < 125 euro) deze worden **niet** beheerd in het BBSKL.
- 2.1.4 Indien er na de telling geen verschillen zijn, maakt u het If 16273 "telverslag gehouden telling" op waarbij u aangeeft dat er geen verschillen zijn en zendt dit naar de functionaris zoals genoemd in de Vaste Order van de eenheid.
- 2.1.5 Indien er wel verschillen zijn, gaat u op basis van uw administratieve bescheiden, zoals IMF'n (controleren bij sgt distr en/of adm beh), **tijdelijke** bruikleenbewijzen, materieel in reparatie (nagaan bij ODBgp) e.d.. controleren of de verschillen hierdoor worden weggenomen.
- 2.1.6 Indien na de fysieke telling en controle van uw administratieve bescheiden toch blijkt dat er verschillen bestaan positief of negatief dient u een onderzoek te starten naar de eventueel oorzaak van de verschillen. Betrek hier zeker ook uw adm beheerder bij en kijk ook naar eventueel kenmerken van voorschriften.
N.B. Bedenk daarbij dat als u iets over heeft iemand anders het waarschijnlijk kwijt is!

STROOMSCHEMA MATERIEELBEHEER (2):



- 2.1.7 Nadat het onderzoek heeft uitgewezen dat de verschillen blijven bestaan maakt u een If 16273 "verslag gehouden telling" op met een VRA van vermissing of overbevinding. Deze levert u in bij uw commandant. In geval van vermissingen/ overbevindingen van wapens en munitie of grote uitrustingen (bijv vtgn,aggr,ahw e.d.) dient uw commandant een commandantenmelding op te maken. De commandant zendt een kopie van het telverslag naar de beheerder. Tevens dient aangifte gedaan te worden bij de KMAR. Zeker indien er een vermoeden is van diefstal. Ook maakt u IMF'n op van de vermiste of overbevonden artikelen, die uiteindelijk samen met een exemplaar van het VRA naar de adm beheerder gaan, op basis waarvan hij de inlevering of aanvraag zal gaan afhandelen.
- 2.1.8 Op basis van uw opgemaakt VRA van overbevinding en IMF levert u het artikel gelabeld d.t.v. de sgt distr in bij uw adm beheerder. N.B Als het artikel een kenmerk heeft vermeld dit dan op het VRA,IMF en het label.
- 2.1.9 Op basis van uw VRA van vermissing en IMF wat via de sgt distr bij de adm beheerder komt zal deze uw vermissingen aanvragen..N.B. Indien het artikel wat vermist is een kenmerk heeft vermeld dit dan op het VRA en IMF.
- 2.1.10 Afhankelijk van de uitkomst van het onderzoek naar verschil in kenmerken kan het zijn dat de adm beheerder het kenmerk wijzigt of dat blijkt dat er onderling tussen bruikleen functionarissen materieel gewisseld is. N.B bedenk wel dat een adm beheerder niet zo maar bijv wapenummers kan wijzigen dan alleen nadat onderzoek heeft aangetoond dat er bij de eerdere ontvangst fouten zijn gemaakt.
- 2.1.11 De adm beheerder verwerkt de hem aangeboden VRA's en IMF'n in het BBS. Hierna is de daadwerkelijke aanwezige voorraad van artikelen weer in overeenstemming met de adm voorraad.

Hoofdstuk 2

Onderhoud

2.1 Inleiding

Elke onderofficier is, in het kader van gebruikersonderhoud, verantwoordelijk voor de wijze waarop het personeel waaraan hij/zij leiding geeft het gebruikersonderhoud uitvoert. Een onderofficier moet in staat zijn om te controleren of het gebruikersonderhoud op de juiste wijze is uitgevoerd. Dit kan bijvoorbeeld in de vorm van het uitvoeren van steekproeven. Daartoe dient een onderofficier dus te beschikken over voldoende technische kennis van het uitrustingsstuk.

2.2 Soorten onderhoud

2.2.1 Gebruikersonderhoud.

De gebruiker is verantwoordelijk voor de hem in bruikleen verstrekte goederen en is direct verantwoordelijk voor het juiste gebruik van en het onderhoud aan deze goederen. Hij is de eerste schakel in het onderhoudssysteem. Door het uitvoeren van goed onderhoud door de gebruiker wordt onnodige extra defecten voorkomen en de onderhoudskosten laag gehouden.

De onderhoudshandelingen die door de gebruiker worden verricht zijn beschreven in de gebruikersdocumentatie.

2.2.1.1 Uitvoering gebruikers onderhoud.

Voordat met de uitvoering van het gebruiksonderhoud kan worden aangevangen dient de gebruiker de beschikking te hebben over de volgende items:

- onderhoudsmiddelen.
 - poetsdoeken, bezems, kwasten, verf enz.
- oliën en smeermiddelen.
 - de voor het onderhoud benodigde oliën en smeermiddelen. Opslag van olie en smeermiddelen, zeker wanneer de verpakking is verbroken, is aan strenge regels gebonden. Daarom is het in principe niet toegestaan om olie en smeermiddelen op voorraad te houden, tenzij daar speciale voorzieningen (zoals milieukasten) zijn getroffen. Olie en smeermiddelen zijn verkrijgbaar bij de C-ODB-groep (onderhoud-diagnose-berging) of C-DAA-groep (diagnose-advies-assistentie).
- brandstof.
 - wanneer een voertuig na gebruik wordt geparkeerd, dient de brandstoftank vol te zijn. Enerzijds is het voertuig dan gereed voor een volgend gebruik. Anderzijds vindt erbij een volle brandstoftank minder condensvorming aan de binnenzijde van de brandstoftank plaats. Condens zorgt voor vervuiling brandstoffilters en van een dieselmotor.

- gereedschappen.
 - die gereedschap stukken die fysiek bij het uitrustingsstuk aanwezig moeten zijn. Deze zijn opgenomen in de detaillijst van het uitrustingsstuk.

2.2.1.2 Gebruiksonderhoud tijdens inzet.

Tijdens inzet moet de technische toestand van het materiaal zodanig zijn dat de eenheid in staat is de operationele opdracht uit te voeren. Het onderhoud dat verricht dient te worden door de gebruiker zal in hoofdlijnen niet afwijken van het onderhoud dat de gebruiker dient te verrichten tijdens kazerne omstandigheden. Afhankelijk van factoren zoals dreiging, de mobiliteit en het geweldsniveau zal er mogelijk een accentverschuiving plaatsvinden in de richting van Battle Damage Repair en eenvoudige herstellingen, die erop gericht zijn om de eenheid de lopende opdracht te kunnen laten uitvoeren.

2.2.1.3 Uitvoeringsbepalingen omtrent gebruikersonderhoud.

Aan de meeste uitrustingsstukken binnen de KL dient eens per maand gebruikersonderhoud uitgevoerd te worden. Nadere aanwijzingen zijn te vinden in de technische handleiding van het betreffende uitrustingsstuk. Voor de wijze van uitvoering van het maandelijks gebruikersonderhoud gelden een aantal bepalingen:

- onderhoud aan materiaal dat intensief is gebruikt.
 - minimaal 3 dagen onderhoud, waarvan 1 dag wordt besteed aan onderhoud t.b.v. personeel, uitrusting en wapens (inbegrepen tellingen, wasregeling enz) en de overige 2 dagen aaneensluitend worden gebruikt voor geleid onderhoud aan het materiaal.
- onderhoud aan materiaal dat minder intensief is gebruikt.
 - minimaal 2 dagen aaneengesloten geleid onderhoud per maand.
- onderhoud aan materiaal dat niet of nauwelijks is gebruikt.
 - minimaal 2 dagen aaneengesloten (geleid) onderhoud per 3 maanden.

2.2.2 **Onderhoud voor, tijdens en na gebruik.**

Op de OK'n van het betreffende materiaal staat aangegeven of en in hoeverre deze splitsing is doorgevoerd. De gebruiker is verplicht de in de OK'n vastgestelde onderhoudshandelingen uit te voeren.

2.2.3 **Periodiek onderhoud.**

In de onderhoudsdocumentatie is voorgeschreven welke handelingen de gebruiker periodiek aan het materieel moet uitvoeren. Bovendien is hierbij aangegeven hoe vaak het onderhoud moet worden uitgevoerd. Doorgaans vindt het periodiek onderhoud plaats als "geleid onderhoud". Hierbij wordt dit onderhoud onder leiding van het kader van de eenheid uitgevoerd. In eerste instantie geeft de groepscommandant leiding aan de uitvoering van het gebruikersonderhoud. Het personeel van de

ODB/DAA-groep is ter assistentie aanwezig bij het gebruikersonderhoud. Onderhoud na oefening wordt op dezelfde wijze als in pt 1.1.3 uitgevoerd.

2.2.4 **Systeem gericht onderhoud.**

Periodiek preventief onderhoud dient zoveel mogelijk systeemgericht te worden uitgevoerd. Dat houdt in dat er tegelijkertijd onderhoud wordt uitgevoerd aan alle hoofdonderdelen of deelsystemen van een bepaald uitrustingsstuk. Het doel van deze wijze van het uitvoeren van preventief onderhoud is om de tijd dat een uitrustingsstuk niet beschikbaar is voor de eenheid zo kort mogelijk te houden.

Voorbeeld:

Systeemgericht onderhoud aan de gevechtstank Leopard 2A6 betekent systeemgericht onderhoud dat onderhoud wordt uitgevoerd aan alle deelsystemen van de tank. Dat betekent niet alleen het onderstel en de toren, maar ook de bij de tank behorende verbindingsmiddelen en klein kaliberwapens. Werkzaamheden aan deelsystemen kunnen tegelijkertijd worden uitgevoerd. Het doel van deze werkwijze is ervoor te zorgen dat de tank slechts een maal per jaar wordt onttrokken aan de eenheid voor preventief onderhoud. Bovendien zal de totaal benodigde tijd voor onderhoud op deze wijze korter zijn dan wanneer alle deelsystemen afzonderlijk worden opgeroepen voor periodiek preventief onderhoud.

2.3 **Documentatie t.b.v. onderhoud**

2.3.1 **Detaillijst (1 DL).**

De DL moet worden gebruikt om te controleren of het uitrustingsstuk compleet is. Ook zijn in de DL de, voor het uitvoeren van onderhoudshandelingen benodigde, reservedelen opgesomd. Voor sommige uitrustingsstukken zijn er verschillende DL's voor de verschillende onderhoudsniveaus.

2.3.2 **Instructiekaart (IK).**

De IK geeft op welke wijze het uitrustingsstuk gebruikt dient te worden. Vaak is IK een korte samenvatting van de 1-TH.

2.3.3 **Onderhoudskaart (OK).**

De OK geeft aan op welke onderhoudshandelingen voor, tijdens of na gebruik moeten worden uitgevoerd. Zijn meestal opgenomen in de 1-TH.

2.3.4 **Inspectiewerkkaart (1-IWK) Roze lijst.**

De 1-IWK geeft aan welke periodieke preventieve onderhoudshandelingen moeten worden uitgevoerd en is bovendien geschikt gemaakt om aan te geven of handelingen zijn uitgevoerd en of er daar bij bijzonderheden zijn geconstateerd. De ingevulde en gecontroleerde 1-IWK wordt opgeslagend door de commandant-ODB-groep tot het moment dat de volgende 1-IWK is opgemaakt en gecontroleerd.

2.3.5 **Technische handleiding (1-TH)**

De 1-TH bevat de technische gegevens en instructie voor de bediening en het gebruikersonderhoud aan het uitrustingsstuk .

Bron :VS 2-1321

Hoofdstuk 3

Samenwerken met een tolk

3.1 Inleiding

Gedurende missies in uitzendgebieden treden onderofficieren vaak op als patrouillecommandant waarbij zij veelvuldig ondersteund worden door een tolk. De tolk stelt hun in de gelegenheid hun taak uit te voeren, zo is hij onder andere behulpzaam bij het contact maken met de lokale bevolking en of lokale autoriteiten. Verder kan de tolk bijdragen aan de 'situatie' waarin de groepscommandant en zijn groep zich bevinden.

In de regel zijn er tolken die met de eenheid meegaan gedurende een missie in het uitzendgebied. Deze tolken worden in Nederland geworven, geselecteerd en gescreend. Zij staan gedurende de uitzendtermijn ter beschikking van en vallen onder bevel van de verantwoordelijke eenheidscommandant. Deze *gemilitariseerde* tolken zijn vaak afkomstig uit het betreffende land. Ondanks dat de onderlinge rangsverhouding kan verschillen blijft de commandant de functionele meerdere van de tolk.

Vaak worden er aanvullend ook lokale tolken geworven. Na een eenvoudige screening staan ook zij ter beschikking van de eenheidscommandant. Met betrekking tot hun inzet gelden er beperkingen zoals het ontbreken van een bevelsbevoegdheid. Wel zal er in de regel een arbeidscontract worden opgemaakt en vindt er betaling plaats. Ook met betrekking tot de veiligheid/ betrouwbaarheid zijn er beperkingen.

3.2 Begrippen welke worden gehanteerd m.b.t. het vertalen en tolken:

3.2.1 Een tolk

Een tolk is een persoon, die ten behoeve van meerdere personen die elkaars taal niet spreken, het gesprokene mondeling vertaalt. Een tolk is gespecialiseerd in spreekvaardigheid, een tolk hoeft dus de geschreven taal niet (volledig) beheersen.

3.2.2 Opeenvolgend tolken

Hieronder wordt verstaan dat de tolk afwisselend, na elke 2 tot 3 zinnen van de wederzijdse sprekers, deze zinnen vertaald naar de 'doeltaal'. Onder de doeltaal wordt verstaan de taal van de betreffende spreker. Dit kan richting de commandant bijvoorbeeld Nederlands of Engels zijn en voor de gesprekspartner zijn moedertaal zijn.

3.3 ‘Do’s and Dont’s bij het omgaan met een tolk.

3.3.1 Voorbereiding:

- houdt bij de voorbereiding van een gesprek er rekening mee dat het gesprek met behulp van een tolk aanzienlijk langer zal duren dan een gewoon gesprek (tip: vuistregel 2 X meer tijd). Stem hier uw tijdplanning op af.
- bespreek tijdig van tevoren met uw tolk wat het gespreksonderwerp zal zijn. Stel vast hoe u het gesprek wilt laten verlopen en welke gespreksdoelen u wilt bereiken (tip: indien de voertaal met uw tolk Engels is, laat hem dit gesprek m.b.v. een woordenboek voorbereiden, wijs hem op militaire begrippen en/of vaktaal). Meer dan in de gewone gespreksituaties dient u zich ter wille van de tolk, kernachtig uit te drukken en dienen bijzaken te worden gemeden.
- spreek met uw tolk af de manier van samenwerken u wilt gebruiken (De opeenvolgende methode, waarbij u de tijd geeft voor het vertalen na elke 2 à 3 zinnen. Stem de vertaalmethode af op de complexiteit van het gespreksonderwerp, het kennisniveau van uw gesprekspartners en de vaardigheden van de tolk.
- onderzoek voorafgaande aan uw gesprek, of er mogelijk gevoeligheden bestaan tussen uw tolk en de gesprekspartner(s), denk hierbij aan etnische achtergrond, machtspositie, politieke groepering, enz. Het is van belang dat de objectiviteit en neutraliteit van de tolk, tegenover de andere partij, onder alle omstandigheden gewaarborgd blijft.

3.3.2 Uitvoering:

- een tolk wordt geacht een letterlijke en waarheidsgetrouwe vertaling te geven van alles wat ertussen u en uw gesprekspartner wordt besproken. In werkelijkheid is dit minder vanzelfsprekend dan dat het lijkt. Laat daarom alleen op uw uitdrukkelijk verzoek de tolk zich beperken tot een (korte) samenvatting.
- stel uzelf en uw tolk voor bij het eerste contact met uw gesprekspartner. Hiermee maakt u direct duidelijk met wie men te maken heeft en welke rol uw tolk in het gesprek vervult. Leg vervolgens uit op welke wijze u het gesprek wilt voeren met behulp van de tolk. Geef aan dat de tolk er voor u en hem is.

3.3.3 **Evaluatie:**

- evalueer samen met de tolk, direct na afloop van het gesprek, de inhoud, de gevolgde procedure en alle bijzonderheden die tijdens het zijn opgemerkt. Onderwerpen die u en/of uw tolk hebben waargenomen kunnen het totaalbeeld van het gesprek verder completeren.
- indien u een verslag moet maken, werk dan uw gespreksnotities zo spoedig mogelijk na afloop van het gesprek verder uit. (of hoort dit meer bij tips)

3.3.4 **Tips:**

- zorg ervoor dat u uw tolk steeds kunt blijven zien en zo zijn 'li-chaaamstaal' kunt lezen (non verbale communicatie).
- pas uw taalgebruik zonodig aan, door zoveel mogelijk algemene termen te gebruiken, vermijd vakjargon(militair taalgebruik).
- zorg ervoor dat u tijdens het gesprek langzaam praat, zodat de tolk in staat is, voor u of zichzelf, aantekeningen te maken. Maak hiervoor, in de voorbereiding van het gesprek, afspraken.
- stel uw tolk in de gelegenheid om de vertaling volledig te geven.
- overtuig u er met regelmaat van of uw gesprekspartner(s) u begrepen heeft. Dit kunt u doen door het regelmatig geven van een korte samenvatting en het stellen van (controle) vragen.
- een (goede) tolk is het verlengstuk van de spreker, de woordvoerder. Hij dient daarom zodanig een positie te kiezen waarbij hij goed hoorbaar en zichtbaar is. Normaal gesproken is dat rechts naast de spreker. Een ander aandachtspunt hierbij is dat wanneer u staat of zit, uw tolk eveneens staat of zit.
- maak aan het begin van het gesprek duidelijk, dat ook uw gesprekspartner van de bemiddeling van een eigen tolk gebruik kan maken.
- bij het eerste contact met uw gesprekspartner, dient u er rekening mee te houden dat deze wellicht nog nooit een gesprek heeft gevoerd met behulp van een tolk of in een vreemde taal. Dit kan verwarring veroorzaken waardoor het gesprek niet goed verloopt. Wees hierbij behulpzaam m.b.v. uw (ervaren) tolk, deze kan met zijn kennis en ervaring behulpzaam zijn. Hij is waarschijnlijk beter op de hoogte van de cultuur van het land waarin u zich bevindt.

- let erop dat uw tolk zich, tijdens het gesprek, in uw directe nabijheid bevindt. Bij een te grote afstand zal uw gesprekspartner zijn aandacht afwisselend tot u en uw tolk moeten richten.
- instrueer de tolk dat hij om herhaling moet vragen wanneer hij dit nodig vindt. Een nauwkeurige vertaling die meer tijd kost is nu eenmaal beter dan een snelle, maar onnauwkeurige of zelfs onjuiste vertaling. Een onervaren tolk, of personen die niet als professionele tolk zijn opgeleid, kan zich beschaamd voelen indien hij u niet goed heeft begrepen. Het kan zijn dat de tolk er daarom voor terugschrikt u om herhaling te vragen.
- ervaren tolken kunnen bij gesprekken en overige contacten met lokale bevolking een belangrijke bijdrage leveren aan een goede communicatie, maak gebruik van hun kennis en ervaring.
- pauzeer regelmatig tijdens langere gesprekken wat vaker dan gewoonlijk (Tip: maak bijvoorbeeld gebruik van het aangeboden kopje thee). Het opnemen van informatie met behulp van een tolk verloopt nu eenmaal moeilijker dan een gewoon gesprek, ook het vertalen dat door uw tolk wordt gedaan is een vermoeiende bezigheid.
- wees voorzichtig met het maken van een grapje of het vertellen van een anekdote. Dit kan door uw gesprekspartner verkeerd worden begrepen. Veel grappen zijn gebaseerd op woordspelingen, culturele gewoonten. (Tip: (grappige) vertalingen zijn vaak niet mogelijk). Indien u het voornemen heeft toch een anekdote of grap te vertellen, stel dan uw tolk vooraf op de hoogte, zodat de 'clou' op het juiste moment komt en correct vertaald wordt.
- voorkom dat de tolk het gesprek overneemt, bijvoorbeeld doordat eigen mening/inbreng aan de vertaling toevoegt, u bent de commandant. De tolk is in de regel beter vertrouwd met omgangsvormen en gebruiken van de lokale bevolking en van uw gesprekspartner. De tolk heeft wellicht dezelfde nationaliteit, behoort tot dezelfde etnische groepering als uw gesprekspartner. Dit kan makkelijk leiden tot een ongewenst onderonsje tussen tolk en andere partij. (Tip: voorkom onderonsjes in uw aanwezigheid, verbied het niet op ander momenten).

Hoofdstuk 4

Omgaan met vreemde wapens

4.1 Inleiding

Gedurende missies in uitzendgebieden treden onderofficieren vaak zelfstandig op en worden geconfronteerd met allerlei problemen. Zo komt het bijvoorbeeld steeds meer voor dat de groepscommandant wordt geconfronteerd met bewapende bevolking. Hij kan de opdracht hebben om in voorkomend geval deze mensen te ontwapenen. Als gevolg hiervan dienen deze in beslag genomen wapens op een veilige manier te worden afgevoerd.

Uit lessons learned is gebleken dat het belangrijk is voor een goede taakuitvoering dat groepscommandant handelingen aan vreemde wapens kunnen uitvoeren: **ontladen, veiligstellen en registreren**.

Het overgrote deel van de wapens, waarmee men wordt geconfronteerd, behoort tot het type Kalashnikow. Een uitgebreide familie Kalashnikow, met overeenkomstige kenmerken. Ook de handelingen aan het wapen zijn overeenkomstig.



4.2 Handelingen aan het wapen (Kalshnikow), beschreven voor een rechtshandig persoon:

- **neem het wapen over:**
Beide handen leeg bij ontvangst .
Islamitische bevolking; wapen rechterhand overnemen (linkerhand is onrein).
- **houdt loop in veilige richting:**
Omhoog, hoek van ongeveer 45°.
Niet in de richting van personen, kwetsbare apparatuur
In gebouw in de 'bovenhoek' van de kamer (ricochet).
- **neem afstand tot overige personen:**
Creëer een veilige omgeving, neem afstand van de in omgeving aanwezige personen.
Zorg dat anderen de handelingen aan het wapen niet kunnen verstoren.
- **verwijderen van patroonmagazijn, wapen met de kolf in de rechter heup plaatsen:**
Rechterhand aan de pistoolgreep, wijsvinger langs de trekkerbeugel.
Linkerhand omvat patroonmagazijn, duim drukt magazijnpal, in achterzijde patroonmagazijn. Magazijn is ontborgd.
Met linkerhand patroonmagazijn naar voren duwen.(fig 1)



Figuur 1

- **controle patroonmagazijn:**
Controleer de aanwezigheid van patronen/munitie in patroonmagazijn.(**patronen behoeven niet koperkleurig te zijn**)
Leg het patroonmagazijn weg op veilige plaats, buiten bereik van anderen.

– **wapen ontladen:**

Zet vuurregelaar, met duim rechter hand, op 'A' (1 klik) of op 'R' (2 klikken).

Let op: het wapen staat nu op vuren ! (fig 2)

Span het wapen door de spanbeugel naar achter te trekken, tot dat deze stuit.(fig 3)

Let op: het wapen kan alleen gespannen worden als het op 'vuren' staat.

Controleer nu de achterzijde van de kamer en de voorzijde van de afsluiter. Bij duisternis zal dit d.m.v. tasten met de wijsvinger moeten gebeuren.(fig 4 en 5)

Aanwezige munitie zal nu uitgeworpen worden.

Verwijder eventuele munitie of delen van munitie.

Laat de afsluiter nu onder geleide naar voren gaan, totdat deze stuit.

Het wapen wordt nog steeds met de loop in veilige richting gehouden.

Zet met de duim van de rechterhand de vuurregelaar op 'S'.

Het wapen is nu veilig.

Eventueel kan een leeg magazijn worden geplaatst.



Figuur 2



Figuur 3



Figuur 4



Figuur 5

- **munitie verwijderen:**
Verwijder alle munitie uit het patroonmagazijn door de aanwezige patronen met de duim naar voren te drukken.
Verzamel alle munitie, ook de uitgeworpen patronen.
- **afvoeren wapen:**
Berg het veilige wapen en bijbehorende munitie gescheiden op.
Af te voeren wapens dienen geregistreerd te worden, b.v. in het patrouillerapport . Voer het wapen zodanig af zodat onbevoegden er niet bij kunnen.
Indien het wapen terug wordt gegeven aan de rechtmatige eigenaar kan dit, met uitzondering van de bij behorende munitie.

Hoofdstuk 5

Regeling verplaatsingen te voet defensie

5.1 Inleiding

Bij verplaatsingen van militairen die zich voor de uitoefening van de dienst te voet op de weg bevinden, gelden art. 2, 4, 9 en 37 van het Reglement Verkeersregels en Verkeerstekens van 1990 (RVV).

Een groep militairen die zich in een aaneengesloten formatie marcherend voortbeweegt onder leiding van een commandant, is een door voetgangers gevormde colonne in de zin van de Wegenverkeerswet 1994. Het begrip 'militaire colonne te voet', bestaat in het RVV 1990 echter niet.

5.1.1 **'Verplaatsingen te voet'** onder nabootsing van tactische omstandigheden vallen niet onder het begrip 'door voetgangers gevormde colonne'. Derhalve dienen militairen zich bij dit soort verplaatsingen, v.w.b. de plaats op de weg, zich te gedragen als individuele weggebruikers.

In het RVV (art. 37) zijn tekens vastgesteld die door voetgangers gevormde colonnes overdag, buiten de bebouwde kom, indien het zicht ernstig wordt belemmerd en bij nacht moeten voeren:

- aan de kop van de colonne, aan de linker voorzijde een naar alle zijden, wit of geel licht uitstralende lantaarn;
- aan de staart van de colonne, aan de linkerzijde een naar alle zijden rood licht uitstralende lantaarn. De personen die deze lantaarns voeren, maken deel uit van de colonne.

Aanvullende door Defensie gestelde voorwaarden:

- alle leden van de colonne dragen de zilvergrijze reflecterende armband om de bovenarm of, indien daardoor de zichtbaarheid wordt verbeterd, op een andere plaats die de band steeds zichtbaar maakt (bijvoorbeeld om een enkel). De band moet worden aangebracht aan die zijde waar het gevaar het meest waarschijnlijk is.
- de laatste, meest linker en de laatste, meest rechter persoon dragen een gevarendriehoek op de rug.

Indien niet aan het bovenstaande kan worden voldaan, is het verplaatsen in een door militaire voetgangers gevormde colonne een verboden gedraging, waarvoor de opdrachtgever en/of de commandant van de colonne aansprakelijk gesteld kan worden. Men dient de verplaatsing uit te voeren als een verplaatsing van individuele voetgangers.

Tijdens elke militaire verplaatsing te voet, dus ook buiten colonneverband, is het dragen van de zilvergrijze reflecterende armband verplicht, en wel om de bovenarm, of indien daardoor de zichtbaar-

heid wordt verbeterd, op een andere plaats die de band steeds zichtbaar maakt (bijvoorbeeld om de enkel). De band moet worden aangebracht aan die zijde waar het gevaar het meest waarschijnlijk is.

5.2 Artikel 2 RVV 1990

- de regels van dit besluit betreffende voetgangers zijn mede van toepassing op bestuurders van een invalidervoertuig, indien zij van een voetpad of trottoir gebruik maken of van het ene naar het andere voetpad of trottoir oversteken.
- de regels van dit besluit betreffende voetgangers zijn voorts mede van toepassing op personen die te voet een motorfiets, bromfiets of fiets aan de hand meevoeren, alsmede op personen die zich verplaatsen met behulp van voorwerpen niet zijnde voertuigen.
- de regels van dit besluit betreffende wagens zijn mede van toepassing op door voetgangers gevormde colonnes, optochten en uitvaartstoeten voor zover deze de rijbaan volgen.

5.3 Artikel 4 RVV 1990

- voetgangers gebruiken het trottoir of het voetpad.
- zij gebruiken het fietspad indien trottoir en voetpad ontbreken.
- zij gebruiken de berm of de uiterste zijde van de rijbaan, indien ook een fietspad ontbreekt.

5.4 Artikel 9 RVV 1990

Voetgangers mogen de rijbaan gebruiken, indien zij een colonne, een optocht of een uitvaartstoet vormen.

5.5 Artikel 37 RVV 1990

Door voetgangers gevormde colonnes en optochten moeten buiten de bebouwde kom bij dag, indien het zicht ernstig wordt belemmerd, en bij nacht aan de linker voorzijde een naar alle zijden wit of geel licht uitstralende lantaarn en aan de linker achterzijde een naar alle zijden rood licht uitstralende lantaarn mee voeren.

HOOFDSTUK 6

Operationele gezondheidszorg

6.1 Inleiding.

Operationele gezondheidszorg is de gezondheidszorg die wordt verleend aan militairen bij operationele inzet. Dit hoofdstuk beschrijft de gezondheidszorg waar de onderofficier als groepscommandant tijdens een actie mee te maken kan krijgen. Dit beperkt zich voornamelijk tot traumazorg, zorgverlening aan gewonden tengevolge van een ongeval of vuurcontact tijdens die actie.

De planning en organisatie van de traumazorg en gewondenafvoer bij een dergelijke actie wordt voor een groot deel bepaald door de operationele omgeving. De effectiviteit wordt voor een groot deel bepaald door de *kwaliteit* van de geneeskundige behandeling en de *snelheid* van afvoer naar een MTF (Medical Treatment Facility). Een efficiënte organisatie en effectief handelen zijn de kritische succesfactoren. Training, standaard procedures, planning en coördinatie leiden tot een effectieve operationele gezondheidszorg.

Evacuatie van gewonden vereist voorbereiding, initiatief en coördinatie. Het effect hiervan beïnvloedt het moreel en dus de gevechtskracht. (US FM 7-20)

Dit hoofdstuk geeft richtlijnen voor de training, planning en organisatie van de traumazorg en de gewondenafvoer tijdens het gevechtsoptreden van een manoeuvrebataljon.

6.2 Organisatie van het geneeskundig optreden.

De geneeskundige organisatie bij een manoeuvrebataljon is trapsgewijs ingericht:

6.2.1 Organisatie niveau

Groep

Compagnie

Bataljon

Geneeskundige kwaliteitsniveau

gewondenhelper

geneeskundigverzorger, VIG

(verzorgende individuele gezondheidszorg)

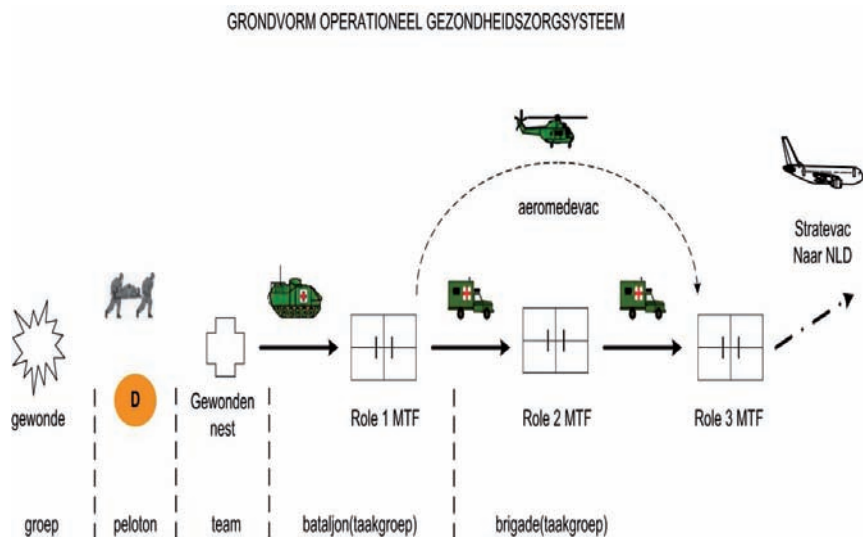
AMV (algemeen militaire verpleeg kundige)

AMA (algemeen militair arts)

NB: bij AMB (Air Mobile Brigade) eenheden is op pelotonsniveau de pelotons gewondenverzorger ingedeeld.

De operationele gezondheidszorg tijdens gevechtsacties is er op gericht ernstig gewonden zo snel mogelijk, in een zo goed mogelijke conditie naar een MTF te transporteren. Om de overlevingskans zo groot mogelijk te maken moet binnen 15 minuten na gewond raken een aanvang worden gemaakt met professionele traumazorg (door de AMV). De behandeling door de AMV vindt in principe plaats in het gewondennest en is er op gericht de toestand van de gewonde in zeer korte tijd te stabiliseren. Aansluitend vindt (onder medische begeleiding) afvoer plaats naar een MTF.

Onderstaand is deze basisvorm schematisch weergegeven.



6.2.2 Basisvorm operationele gezondheidszorg binnen een manoeuvrebataljon

6.3 ZHKH tijdens het gevechtsoptreden.

Zelfhulp en kameradenhulp (ZHKH) is het verlenen van eerste hulp aan jezelf of aan een ander onder gevechtssomstandigheden. Het toepassen van ZHKH moet worden gezien in samenhang met het tactisch optreden. Centraal bij het tactisch optreden staat het uitvoeren van de operationele opdracht. Het uitvoeren van ZHKH is belangrijk om levens te redden, maar dit gaat tijdelijk ten koste van de gevechtskracht, terwijl het behoud van vuuroverwicht en initiatief noodzakelijk is om verdere gevechtsverliezen te *voorkomen*. Deze twee aspecten moeten voorafgaande aan de actie tegen elkaar worden afgewogen en in het commandovoeringproces worden meegenomen.

Er wordt voor het verlenen van eerste hulp onder gevechtssomstandigheden onderscheid gemaakt in twee situaties:

6.3.1 ‘Care under Fire’

Een direct bedreigende situatie voor zowel de gewonde als de hulpverlener. Deze situatie doet zich voor bij effectief vijandelijk vuur, maar ook bijvoorbeeld bij brand of instortingsgevaar. Verdere verliezen moeten worden voorkomen. Het bereiken van vuuroverwicht en controle over de situatie is belangrijker dan het helpen van de gewonde. Een gewonde kan pas worden benaderd na het bereiken van vuuroverwicht, onder dekkingsvuur, rookmaskering, naar voren brengen van pantser, overname van taken etc. De groepscommandant overlegt hierover met de pelotonscommandant en geeft opdrachten.

Eerste hulp kan in deze situatie slechts minimaal worden verleend en beperkt zich tot het aanleggen van een tourniquet bij ernstige uitwendige bloedingen aan ledematen. De prioriteit is gericht op noodevacuatie naar een veiliger plek (gedekte positie) voor verdere behandeling. Deze zeer beperkte zorg wordt *Care under Fire* genoemd.

6.3.2 ‘Tactical Field Care’

De vitale lichaamsfuncties van een gewonde kunnen pas worden gecontroleerd in een situatie die niet (meer) direct bedreigend is voor zowel de gewonde als de hulpverlener. De lichaamsfuncties worden volgens een vast schema, het ZHKH protocol, gecontroleerd en waar mogelijk behandeld.

Deze zorg wordt *Tactical Field Care* genoemd.

Als het uit veiligheidsoverwegingen niet noodzakelijk is noodtransport uit te voeren, blijft de gewonde na het uitvoeren van ZHKH op de locatie van gewond raken. Deze locatie wordt aan de zijde van het eigen achtergebied gemarkeerd met een gele vlag.

6.3.3 Gewondenhelper tijdens het gevechtsoptreden.

De gewondenhelper is een groepslid met een geneeskundige neven-taak. De gewondenhelper heeft een verdere opleiding voor militaire eerste hulpverlening en kan daardoor uitgebreide hulp verlenen. De gewondenhelper wordt aangestuurd door de groepscommandant.

6.3.4 Meldingen.

Gewondenmeldingen worden gedaan aan de groepscommandant. Meldingen op roepafstand zijn niet geformaliseerd. Gewondenmeldingen met behulp van een verbindingsmiddel worden uitgevoerd volgens het W5H principe (wie, wat, waar, wanneer, hoe, en welke) of volgens een binnen de operatie afgesproken procedure.

6.3.5 Afvoer van gewonden.

De afvoer van gewonden verloopt trapsgewijs. Indien noodzakelijk (en mogelijk) wordt noodtransport uitgevoerd vanaf het punt van gewond raken naar een gedekte positie. Na hulpverlening door de gewondenhelper worden de gewonden van de groep afgevoerd naar het *gewondennest*. De afvoer vanaf de groepspositie naar het gewondennest kan worden uitgevoerd door daartoe aangewezen *draagploegen*. Deze kunnen worden geformeerd uit bijvoorbeeld de compagnies- of bataljonsreserve of uit de logistieke pelotons. Indien er geen draagploegen zijn geformeerd moet de afvoer door de groep zelf worden uitgevoerd.

6.3.6 Gewondennest.

Het gewondennest is een gedekte plaats waar de gewonden worden verzameld en waar de AMV verdere behandeling en stabilisatie van de gewonden kan uitvoeren. De (plan)locaties van de gewondennesten worden voorafgaand aan de actie bepaald door de CSM van de compagnie. Het gewondennest bevindt zich direct achter de pelotonsvaken, dient dekking te bieden tegen direct vuur met mogelijkheid tot gedekte nadering en moet bereikbaar zijn voor de geneeskundige afvoer-groep.

Als de pelotons zich verplaatsen zal noodtransport plaatsvinden naar een volgend (gepland) gewondennest. Het gewondennest kan zo mee verplaatsen, zodat de directe aansluiting niet wordt verbroken.

Als de breedte van het compagniesvak te groot wordt, kan er ook voor worden gekozen twee gewondennesten in te richten, dan wel een gewondennest per peloton. Als de diepte van het compagniesvak te groot wordt, moet worden overwogen de gewondennesten mee te verplaatsen met de pelotons.

6.3.7 Het toepassen van ZHKH.

ZHKH wordt uitgevoerd volgens een vast protocol. Bij ieder controlepunt horen handelingen die moeten worden uitgevoerd. Tussen de controle en de bijbehorende handeling zit een interpretatie. De controle moet leiden tot het *herkennen* van de verwonding/verschijnselen en die *herkenning* leidt tot de *handeling*.

6.4 Training.

Effectief handelen onder gevechtssomstandigheden kan alleen worden bereikt door drillmatige training. Drillmatig trainen kan door het systematisch integreren van gewondensimulatie in oefenscenario's.

6.4.1 Niveau I training ZHKH.

ZHKH kan worden beoefend in een rollenspel. Het gedrag van een gewonde wordt nagespeeld en de uiterlijke verschijnselen worden geschilderd of afgebeeld op een foto.

ZHKH handelingen kunnen in elke situatie op elkaar worden beoefend. De garantie dat de handelingen ook in een werkelijke situatie kunnen worden uitgevoerd, kan alleen worden bereikt door de handelingen - volgens het protocol - zelfstandig en op eigen initiatief te laten uitvoeren naar aanleiding van een juiste *herkenning* van de verwonding/verschijnselen.

6.4.2 Niveau I training gewondenhelper.

De gewondenhelper wordt voor zijn individuele geneeskundige vaardigheden getraind door een geneeskundig hoger opgeleide onderofficier, de AMV (Algemeen Militair Verpleegkundige).

6.4.3 Niveau II training ZHKH en gewondenhelper

In een trainingssituatie van het groepsoptreden moet het *gewond raken* worden ingebouwd, naar aanleiding waarvan ZHKH kan worden gestart. ZHKH wordt niet eerder gestart dan na opdracht van de groepscommandant. Het *gewond raken* moet dus worden opgemerkt binnen de groep, gemeld worden aan de commandant, die – na een snelle beoordeling van de toestand -opdracht geeft tot handelen (of niet!).

Indien gewenst kan de gewondenhelper ook worden getraind. Na het uitvoeren van ZHKH krijgt de gewondenhelper dan opdracht de behandeling van de gewonde over te nemen. De noodzakelijke meldingsprocedures worden gelijktijdig getraind. Bij deze training worden oefengewonden ingezet. De oefengewonden worden vooraf geïnstrueerd over het moment van optreden en het te vertonen gedrag. Het is mogelijk een verwonding te schminken. Tijdens een oefening met MCTC (Mobile Combat Training Centre) genereert het systeem de gewonden en wordt een foto van de verwonding met een korte beschrijving van de vitale functies op de MTS (Medical Treatment Simulator) getoond. Alleen geneeskundige functionarissen (inclusief de gewondenhelper) worden uitgerust met een MTS. De verwondingen worden afhankelijk van gebruikte wapens en van de omgevingsfactoren gegenereerd door het MCTC-vest waarbij de MTS de harde waarden en de verwonding zichtbaar maakt.

De groepscommandant geeft aan wanneer en wie ZHKH gaat uitvoeren, en bepaalt de eventuele inzet van de gewondenhelper.

6.4.4 Casusmanagement.

Een geneeskundig rollenspel wordt een *casus* genoemd. Een casus is alleen effectief, als deze wordt begeleid en nabesproken. Dit proces wordt casusmanagement genoemd. Het casusmanagement voor ZHKH (niveau I) berust bij de groepscommandant voor de leden van zijn groep.

Het casusmanagement ten behoeve van een gewondenhelper wordt uitgevoerd door een AMV.

Het casusmanagement binnen het groepsoptreden (niveau II) berust bij bijvoorbeeld de 'trainer ZHKH' van de compagnie.

6.5 Missieplanning.

Vooraftgaand aan elke actie moeten de eerder genoemde organisatorische aspecten van de traumazorg en gewondenafvoer worden afgestemd op het operatieconcept. Deze afstemming vindt plaats tijdens het commandovoeringproces en de resultaten hiervan worden bekend gesteld in de bevelsuitgifte.

6.5.1 Verantwoordelijkheden.

6.5.1.1 Op het bataljonsniveau is **Hoofd sectie S4** verantwoordelijk voor:

- 7 het bepalen van de inzet en (plan)locatie(s) van de Role 1 MTF.
- 8 het onderkennen van zwaartepunten.
- 9 het toebedelen of herschikken van geneeskundige afvoergroepen.
- 10 het eventueel formeren van draagploegen.
- 11 het bepalen van de afvoerroutes vanaf de gewondennesten naar de Role 1 MTF.
- 12 de herbevoorrading van geneeskundige uitrustingen.
- 13 Wijze van afvoer van gesneuvelden.

6.5.1.2 Op het compagniesniveau is de **CSM** verantwoordelijk voor:

- het bepalen van de locatie en planlocaties van het gewondennest.
- de inzet en wijze van optreden van de geneeskundige afvoergroepen.
- de inzet van (eventueel toegewezen) draagploegen.
- de wijze van herbevoorrading geneeskundige uitrusting gewondenhelper bekend stellen aan de pelotonscommandanten.

6.5.1.3 Op het pelotonsniveau is de **pelotonscommandant/OPC** verantwoordelijk voor:

- de doen van gewondenmeldingen aan de CSM.
- het coördineren van de gewondenafvoer vanaf de groepsgebieden naar het gewondennest.
- het bekend stellen aan de groepscommandanten van locaties gewondennest, eventuele inzet van draagploegen en de wijze van herbevoorrading geneeskundige uitrusting gewondenhelper.
- de (her)verdeling van (gnk) middelen.

6.5.1.4 Op het groepsniveau is de **groepscommandant** verantwoordelijk voor:

- het controleren en gebruiksgereed maken van de persoonlijke en geneeskundige uitrustingen.
- het markeren van gewondenlocaties.
- de doen van gewondenmeldingen aan de pelotonscommandant/OPC.
- het bekend stellen aan de groep van locaties gewondennest, eventuele inzet van draagploegen en wijze van herbevoorrading geneeskundige uitrusting gewondenhelper.

6.6 Commandovoering.

In het besluitvormingsproces worden de gezondheidszorg aspecten door de teamcommandant geformuleerd in het voorlopig plan. De teamcommandant stelt tijdens de 2e (bataljons) CT zijn gedachte wijze van optreden bekend en geeft daarbij de coördinatiebehoeften aan. Na afloop van de 2e CT coördineert de CSM van het team met Hoofd sectie S4 en commandant geneeskundig peloton over:

- de locatie en planlocaties van de Role 1 MTF.
- de toedeling c.q. herschikking van geneeskundige afvoergroepen.
- de eventuele inzet van draagploegen.
- de afvoerroutes vanaf de gewondennesten naar de Role 1 MTF.
- de herbevoorrading van geneeskundige uitrustingen.
- Wijze van afvoer tno (terug naar onderdeel).
- Wijze van afvoer van gesneuvelden.

Na afloop van de 2e (team) CT coördineert de pelotonscommandant met de CSM over:

- de locatie en planlocaties van gewondennesten.
- de inzet en wijze van optreden van de geneeskundige afvoergroepen.
- de eventuele formering en inzet van draagploegen.
- de herbevoorrading van geneeskundige uitrusting gewondenhelper.

6.6.1 Bevelsuitgifte.

Tijdens de pelotons bevelsuitgifte wordt bekend gesteld:

- de wijze waarop wordt gereageerd op het vallen van gewonden.
- de wijze waarop gewondenmeldingen worden gedaan.
- de locatie en planlocaties van het gewondennest.
- de wijze van gewondenafvoer vanaf de groepsgebieden naar het gewondennest en daarbij de eventuele inzet van draagploegen.
- de herbevoorrading van geneeskundige uitrusting gewondenhelper.
- Wijze van afvoer van gesneuvelden.

Bataljon en brigade		Operationeel commando		NATO combined		NATO combined joint	
Deelgebied	Functionaliteit	Deelgebied	Functionaliteit	Deelgebied	Functionaliteit	Deelgebied	Functionaliteit
S1	Personeel	G1	Personeel	CG1	Personeel	CJ1	Personeel
S2	Inlichtingen en veiligheid	G2	Lichtingen en veiligheid	CG2	Inlichtingen en veiligheid	CJ2	Inlichtingen en veiligheid
S3	Operaties	G3	Operaties	CG3	Operaties	CJ3	Operaties
S4	Logistiek	G4	Logistiek	CG4	Logistiek	CJ4	Logistiek
S5		G5		CG5	Plannen	CJ5	Plannen
S6	CIS	G6	CIS	CG6	CIS	CJ6	CIS
S7		G7		CG7	Opleiding en training	CJ7	Opleiding en training
S8		G8		CG8	Financiële zaken	CJ8	Financiële zaken
S9	Civiel/militaire samenwerking	G9	Civiel/militaire samenwerking	CG9	Civiel/militaire samenwerking	CJ9	Civiel/militaire samenwerking

- Op brigade en operationeel commando kunnen bepaalde deelgebieden en functionaliteiten om organisatorische redenen ondergebracht worden bij andere stafsecties. Dit geschiedt bijvoorbeeld met het deelgebied S5/G5. De coördinerende stafsecties worden in de KL op brigadeniveau op historische gronden geen ‘generale stafsecties’, maar S-secties genoemd

- CIS = Communicatie- en informatiesystemen

Hoofdstuk 8

Taak specifieke fitheid

8.1 Inleiding

Militairen dienen veel tijd te besteden aan het verhogen van hun inzetbaarheid.

Het is de taak van de commandanten en van de individuele militairen te zorgen dat de militairen en de eenheden de fysieke fitheid bezitten om te allen tijde succesvol de hun opgedragen taken te kunnen uitvoeren. Uitgangspunt hierbij is dat LO en FT onderdelen zijn van het militair oefenen.

8.2 Begrippen en verantwoordelijkheden.

8.2.1 Lichamelijke oefening.

Onder lichamelijke oefening verstaan we alle activiteiten die onder verantwoordelijkheid en leiding van een LO/Sportinstructeur gegeven worden tijdens de voorgeschreven lesuren LO.

Zij streven naar het bereiken en onderhouden van de vereiste lichamelijke geoefendheid en dient als basis voor de verdere lichamelijke activiteiten.

Bijvoorbeeld: Kracht, uithoudingsvermogen e.d.

8.2.2 Fysieke training.

Onder fysieke training verstaan we alle lichamelijke activiteiten die vereist zijn voor een goede functie vervulling. Zij worden beoefend in eenheidsverband of individueel en vallen niet onder LO. De C van de eenheid en het individu dragen hier de verantwoordelijkheid voor.

8.2.3 Sport.

Onder sport verstaan we de activiteiten om de conditie te onderhouden die op vrijwillige basis en in een zelf gekozen bewegingsvorm worden uitgevoerd.

Dit kan zowel op eigen initiatief plaats vinden of door deel te nemen aan door bevoegde autoriteiten georganiseerde sportactiviteiten. Dit kan zowel in als buiten de dienst plaats vinden.

8.3 Het belang van een goede afstemming LO en FT.

Goed op elkaar afgestemde LO en FT trainingsprogramma's dragen meer bij tot het vergroten van het militair vermogen.

8.4 Training.

8.4.1 Trainingsprincipes.

Fysieke training is het regelmatig, systematisch toedienden van prikkels met het doel het prestatievermogen te verbeteren. (zie biologische wetmatigheden)

8.4.2 **Biologische wetmatigheden.**

- het overload - principe.
- het overcompensatie principe.
- de wet van de verminderde meeropbrengst.
- de specificiteit (wat je doet dat train je).
- de reversibiliteit (omkeerbaarheid).
- individualiteit

8.4.3 **Het overloadprincipe.**

Belastingprikkel progressief verhogen:

- frequentie: van 2 via 3 naar 4 trainingen per week;
- vergroten van de duur van de belasting;
- vergroten van de intensiteit van de belasting.

8.4.4 **Het overcompensatie principe.**

Spier en lichaam worden sterker door training hetgeen de volgende keer een zwaardere belasting vraagt om wederom sterker te worden.

8.4.5 **De wet van de verminderde meeropbrengst.**

Steeds harder, intensiever trainen om nog vooruitgang te boeken.

Dit houdt dus in dat een sporter met een matige conditie, bij dezelfde (of zelfs minder) trainingsarbeid, sneller vooruit gaat dan een sporter die een goede heeft en veel traint!

8.4.6 **De specificiteit.**

Met andere woorden, de aanpassing aan een prikkel is altijd specifiek.

8.4.7 **De reversibiliteit.**

Is terugval in kracht of uithoudingsvermogen.

Kracht slijt minder snel dan uithoudingsvermogen.

8.4.8 **Individualiteit**

Wat voor de een goede training is hoeft voor de andere nog geen goede training te zijn.

8.4.9 **De motorische grondeigenschappen.**

De motorische grondeigenschappen zijn:

8.4.9.1 **Kracht.**

Bepaald door het aanpassingsvermogen van de spieren.

8.4.9.2 **Uithouding.**

Is het aanpassingsvermogen van het hart-longsysteem.

8.4.9.3 **Snelheid.**

De resultante van de wisselwerking tussen spier - en zenuwstelsel.

8.4.9.4 **Lenigheid.**

Bepaald door de actieradius van het bewegingsapparaat.

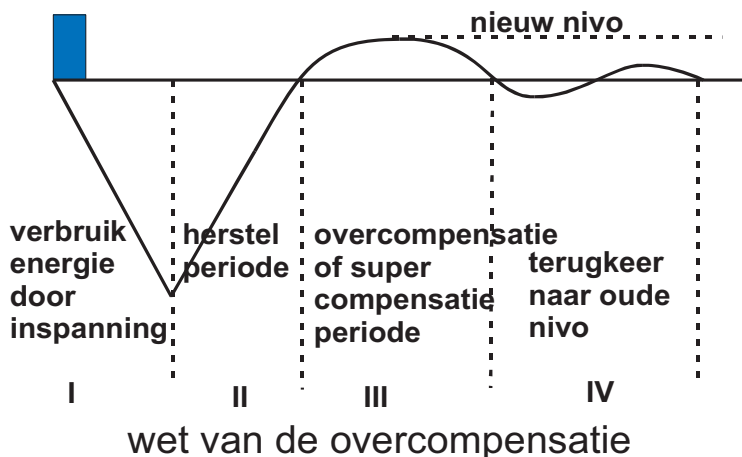
8.4.9.5 **Coördinatie.**

Door de vorige motorische vaardigheden te laten samenwerken.

8.4.10 Theorie ontwikkelplan uitvoeren fusieke trainingen.

8.4.10.1 Supercompensatie.

Om veranderingen in vorm en functie te bewerkstelligen, moeten trainingsprikkelers talloze malen worden herhaald. De herhaling moet hierbij op het juiste moment plaatsvinden. Dit wil zeggen dat de herhaling na een bepaalde hoeveelheid rust (herstel) pas mag plaatsvinden.



8.4.10.2 Training en supercompensatie.

In fase I ,

Ziet men dat een herhaald en intensief uitvoeren van sportmotorische oefenvormen leidt tot het verbruik van energie en afhankelijk van de omvang en intensiteit van deze oefeningen, tot een verminderd fysiek prestatievermogen. Er treedt vermoeidheid op.

In fase II,

Stimuleert de optredende vermoeidheid de herstelprocessen. Het potentieel aan verbruikte energie wordt weer aangevuld en bereikt het aanvang nivo. De tijdsduur van de aanvulling is zeer afhankelijk van de intensiteit van de trainingsarbeid en kan zelfs meerdere dagen in beslag nemen.

In fase III,

Ziet men dat tijdens de herstelprocessen de functionele mogelijkheden van het organisme zelfs worden verhoogd. Dat wil zeggen, ze stijgen boven het uitgangsniveau uit; de overcompensatie of supercompensatie.

Prestatie vooruitgang vindt alleen plaats als men op het hoogtepunt van die supercompensatie de volgende training uitvoert. Als men te lang wacht valt men weer terug op het oude nivo.

In fase IV,

De volgende ontwikkelingen zijn mogelijk:



In de situatie 1 ziet men dat de volgende trainingseenheid wordt uitgevoerd wanneer de overcompensatie van de voorgaande trainingseenheid is verdwenen.

8-4

Situatie 2

In de situatie 2 wordt de volgende trainingseenheid uitgevoerd wanneer het herstelproces nog niet is voltooid. Dit leidt tot vermindering van het functionele niveau.

Situatie 3

In de situatie 3 worden de opeenvolgende trainingseenheden, onder een geleidelijke verhoging van het belastingsniveau, telkens in de fase van overcompensatie uitgevoerd.

De functionele mogelijkheden verhogen zich.

Situatie 4

In de situatie 4 ziet men dat, evenals in de situatie 2, de volgende trainingseenheid wordt uitgevoerd wanneer het herstel nog niet volledig is. Dit kan meerdere malen worden herhaald tot er een overcompensatie komt na enige dagen rust of zeer licht trainen. Deze vorm is zeer geschikt voor gevorderden en toppers die ultraprestaties van midden en lange duur moeten leveren.

Samenvatting:

Aan de hand van deze 4 voorbeelden ziet men dat belasting en herstel een eenheid vormen.

Dat het optimaliseren van het trainingsproces primair zoeken is naar de juiste verhouding van deze beide componenten.

Aangezien de trainingsbelastingen verschillend zijn, zullen eveneens de daarbij behorende herstelprocessen verschillend verlopen.

Zo zal de overcompensatie na kracht -, snelheid - en techniektraining eerder optreden als de overcompensatie na een training van het uithoudingsvermogen.

Meerdere elkaar overlappende belasting en herstel processen kunnen plaatsvinden op hetzelfde tijdstip.

Voor de training liggen hier juist de belangrijke variatie mogelijkheden. Kracht, snelheid uithoudingsvermogen en techniek oefeningen kunnen elkaar afwisselen.

Bovendien kan er nog gewisseld worden in spiergroepen, en energie systemen.

Wanneer men de belasting nader analyseert, mag men stellen dat trainingsbelasting in de sport bestaat uit een bepaalde hoeveelheid sportmotorische oefenvormen, die inwerken op de functionele toestand van het organisme en zijn deelstructuren

8.4.11 Belasting en herstelcyclus.

De fysiologische aanpassingen in de vorm van een oefeneffect zijn slechts merkbaar wanneer de trainingsprikkel boven een minimale grens ligt zowel wat betreft de intensiteit als de omvang.

De prikkelomvang wordt bepaald door:

- de totale duur;
- de duur van een enkelvoudige herhaling, (prikkelduur);
- het aantal herhalingen;
- de duur van de rustperiode tussen de herhalingen;
- de verhouding tussen prikkelduur en rustperiodes;
- intensiteit, afstand per tijdseenheid of gewicht;
- aard van bezigheden tijdens de herstelpauze.

Door een combinatie van deze componenten bepaalt men de inhoud van een trainingseenheid.

8.4.11.1 **De herstelfase.**

De herstelfase wordt door 2 factoren bepaald.

1. De lengte van het herstel.

2. De inhoud van de herstel fase.

- positief: rekken, herstel trainingen, rust, massage, extra slaap.
- Negatief: na speedmars meteen patrouille te velde.

8.5 **Het belang van krachttraining.**

Het beroep als militair binnen de Koninklijke Landmacht kent een aantal kritieke taken. (graven, marsen met bepakking, tillen en dragen van materieel en personeel.).

Het tillen en verplaatsen van brugdelen, granaten, brancards met gewond personeel, kachels, tentframes, zandzakken, uitrusting en wapens is voor veel militairen een dagtaak.

Onderzoek heeft uitgewezen dat kracht en uithoudingsvermogen in grote mate bepalend zijn of deze taken al dan niet succesvol worden uitgevoerd.

Krachttraining kan op 2 manieren getraind worden:

- met eigen lichaamsgewicht;
- via de krachttoestellen welke in iedere kracht ruimte op de LO/Sportgroepen staan.

8.5.1 **Trainingslogboek kracht.**

Hou de vorderingen in een logboekje bij; de LO/Sportinstructeur kan hiermee ook betere adviezen geven.

8.6 **Het uithoudingsvermogen.**

8.6.1 **Training en hartfrequentie.**

Een belangrijk hulpmiddel om de intensiteit van de training goed te kunnen sturen, is de intensiteitschaal.

Bij het gebruik van de hartfrequentie om de cardio-vasculaire belasting in te schatten, zijn de volgende factoren van belang:

Leeftijd: maximale hartfrequentie (HF_{max}) daalt met toenemen leeftijd.
De vuistregel voor de maximale hartfrequentie:
mannen: $220 - (0.9 \times \text{leeftijd})$;
vrouwen: $220 - (0.7 \times \text{leeftijd})$.

8.6.2 **Trainingshartfrequentie** (HF_{training})

Dit is het verschil tussen de maximale hartfrequentie (HF_{max}) en de hartfrequentie in rust (HF_{rust}; 's morgens na ontwaken).
Het bepalen van de trainingshartfrequentie (HF_{training}) gaat volgens de volgende formule:

$$\text{HF}_{\text{training}} = \text{HF}_{\text{rust}} + \% \text{ HF}_{\text{reserve}}$$

In de intensiteitschaal worden de percentages van de HF_{reserve} genoemd, die horen bij de verschillende intensiteiten.

Voorbeeld:

Maximale hartfrequentie = 200 slagen/min.;
Rust hartfrequentie = 60 slagen/min.;
Hartfrequentiereserve = 140 slagen/min.;

Intensiteit 1: 50-60% = 130-144 slagen/min.
Intensiteit 2: 60-75% = 144-165 slagen/min.
Intensiteit 3: 75-85% = 165-179 slagen/min.
Intensiteit 4: 85-95% = 179-193 slagen/min.
Intensiteit 5: 95-100% = 193-200 slagen/min.

Ook nu is het bijhouden van een trainingslogboek belangrijk. Zet hierin ook de rustpols (een verhoogde rustpols zegt bijvoorbeeld iets over herstel of ziekte).

Tabel 1 de intensiteitsschaal

<i>Intensiteit</i>	<i>Looptempo</i>	<i>Percentage van de cooperste snelheid</i>	<i>Eigen beoordeelde Ling</i>	<i>Percentage van de hfreserve</i>	<i>Ademhaling</i>	<i>Benaming</i>
1	Rustig	60-75	Licht	50-60	Gemakkelijk praten	Hersteltraining
2	Gemiddeld	75-90	Normaal	60-75	Nog ongestoord praten, ademhaling licht versnelt	Extensieve duurtraining
3	Vlot	90-100	Zwaar	75-85	Praten stukt af en toe door versnelde ademhaling	Intensieve duurtraining
4	Snel	100-110	Zeer zwaar	85-95	Zwaar hijgen	Extensieve intervaltraining
5	Hard	110-120	Maxi-Maal	95-100	Zwaar hijgen	Intensieve intervaltraining

De gegevens eigen beoordeling en ademhaling zijn goede graadmeters. De hf meter is een hulpmiddel; en niet altijd beschikbaar.

8.6.2.1 Trainingsvorm en intensiteit.

- puntsgewijs worden de verschillende trainingsvormen toegelicht.
- de volgorde die is gebruikt, is naar opklimmende intensiteit.

Duurtraining Herstel (DTH):

- hersteltraining;
- intensiteit 1;
- duur 15 - 45 minuten.

Langzame duurtraining(DT1):

- lange duurtraining met langzaam tempo;
- intensiteit 1;
- duur 60 - 180 minuten.

Extensieve duurtraining (DT2):

duurtraining met gemiddeld tempo;
intensiteit 2;
duur 60 - 120 minuten.

Intensieve duurtraining (DT3):

- duurtraining met snel tempo;
- intensiteit 3;
- duur 15 - 60 minuten.

Interval extensief (IE):

- intervaltraining (zie tabel 1);
- intensiteit 4;
- duur: lang, middellang, kort.

Interval intensief (II):

- intervaltraining (zie tabel 2);
- intensiteit 5
- duur: lang, middellang, kort

Tabel 1 Interval extensief(IE)

IE	Lang	Middellang	Kort
Duur	8-15 minuten	2-8 minuten	40-120 seconden
Afstand	2000-4000 meter	600-2000 meter	200-600 meter
Herhalingen	2-4	2-6	3-8
Herhalingspauze	2-4 minuten	1-3 minuten	30-90 seconden
Series	1	1	3
Seriepauze	-	-	3-6 minuten

Tabel 2: Interval intensief(II)

II	Lang	Middellang	Kort
Duur	8-15 minuten	2-8 minuten	40-120 seconden
Afstand	1000-3000 meters	600-1000 meters	200-600 meters
Herhalingen	2-4	2-6 of 2-3	3-4
Herhalingspauze	1:1	1:2	1:3
Series	1	1 of 2	1-3
Seriepauze	-	6-8 minuten	4-6 minuten

8.6.3 Individuele verschillen.

Er zijn grote individuele verschillen in HF_{max} .

Daarom is het nauwkeuriger om de intensiteit van trainen aan te geven in een percentage van de 'hartfrequentiereserve' ($HF_{reserve}$).

8.6.4 Omstandigheden.

Weersomstandigheden, alcohol, koffie en stress zijn van invloed op de hartfrequentie. Hfr zal bij dit alles stijgen(alleen bij koud weer dalen)

Houd hiermee rekening bij het geven van trainingsrichtlijnen.

8.6.5 **Nauwkeurig meten**

Het meest nauwkeurig is met een hartslagmeter via de LO/Sportgroep. Ook kan het handmatig (hals,pols, borst = minder nauwkeurig) door de hartslag gedurende 10 seconden te meten (met zes vermenigvuldigen).

8.7 **VTV en (snel)marstraining.**

8.7.1 **Inleiding:**

Militaire taak lopen met bepakking

De VTV en (snel)marstraining is er om (fysiek gezien) goed voor te kunnen bereiden op de zwaarste militaire taak: lopen met bepakking. Deze militaire taak komt in vele uitvoeringsvormen terug, waarbij in dit hoofdstuk de nadruk ligt op de zwaarste vormen: VTV en (snel)mars.

8.7.2 **Begrippen**

8.7.2.1 **Marsen:**

Het eenheidsgewijs verplaatsen in colonne en in de maat.

8.7.2.2 **Verplaatsen te voet (VTV):**

VTV vindt wel eenheidsgewijs plaats, maar niet in colonne en niet in de maat. (overgrote deel van de kilometers loopt de militair op deze wijze).

8.7.2.3 **Snelmars:**

Het snel eenheidsgewijs verplaatsen over een bepaalde afstand. Daarbij wordt het wandelen en het hardlopen afgewisseld.

8.7.2.4 **Speedmars:**

Inhoudelijk is er geen verschil tussen een speedmars en een snelmars. In dit stuk wordt voortaan alleen gesproken over de snelmars.

8.7.2.5 **Geforceerde mars:**

Het eenheidsgewijs verplaatsen in colonne en in de maat. Een belangrijk onderscheid met de gewone mars is de snelheid van het marsen. Afhankelijk van de fitheid van de eenheid en de bepakking (aantal kg) die meegenomen wordt kan het marstempo oplopen tot 7 of 7 ½ km/uur.

8.7.3 **Opbouw van de training**

8.7.3.1 **Basisregels voor de opbouw.**

Een belangrijk uitgangspunt voor alle trainingsprogramma's is het geleidelijk opbouwen van de belasting. Van de onderstaande trainingsvariabelen dient er in de opbouw maar maximaal 1 tegelijk te veranderen (overbelasting).

- **frequentie.** Verhoog allereerst het aantal trainingen.
(1 x per maand, via 2 x naar 3 x per maand =10-dagencyclus).
- **tijdsduur** (omvang). Tijdsduur of aantal te verplaatsen kilometers (van 4 km, naar 6 km, naar 8 km naar 10 km).
- **intensiteit.** zwaarte van de bepakking, snelheid van verplaatsen en soort terrein (vlak of heuvelachtig, verhard of onverhard). Het verhogen van de intensiteit kan gecombineerd worden met het verlagen van de omvang. Bijvoorbeeld: van 10 km met basisgevechtssuitrusting naar 8 km met rugzak.

- **rust.** Goed herstel tussen de verschillende trainingen is essentieel om uiteindelijk beter en sterker (supercompensatie) te worden.

In onderstaande tabel is een voorbeeld van een opbouw volgens deze basisregels uitgewerkt.

Week	Frequentie	Omvang	Intensiteit	bijzonderheden
1	1 x per 2 weken	6 km	BGU(10kg)	Snelheid 5.5 km per uur
2				
3	1 x per 2 weken	6 km	BGU(10kg)	Snelheid 5.5 km per uur
4				
5.6.7	2 x per 3 weken	6-8 km	BGU(10kg)	Snelheid 5.5 km per uur
8.9	2 x per 2 weken	8-10 km	BGU(10kg)	Snelheid 5.5 km per uur
10		8 km	Rugzak 17 kg	Snelheid 5.5 km per uur
11	1 x per week	10 km	Rugzak 17 kg	Snelheid 5.5 km per uur
12	1 x per week	8 km	Rugzak 17 kg	Snelheid 5.5 km per uur

8.7.4 **Waarom een geleidelijke opbouw?**

Het lichaam heeft tijd nodig om zich aan te passen als de lichamelijke belasting toeneemt. Het goed op elkaar afstemmen van LO en FT is daarbij belangrijk om overbelasting (m.n. door teveel loopkilometers 'high-impact' belastingen) te voorkomen.

Dergelijke aanpassingen duren eerder **maanden** dan weken !

8.7.5 **Opnemen van VTV- en snelmarstraining in jaar-, maand-, weekplanning.**

Garandeert een geleidelijke opbouw en kan overbelasting voorkomen. Bij de initiële opleidingen (schoolbataljons, KMS, KMA) zijn deze programma's structureel opgenomen in de opleidingssyllabus of in het LOFT-document. Bij de functieopleidingen en bij parate eenheden is hier nog veel winst te behalen. **De integrale afstemming tussen LO/Sportorganisatie en eenheid blijft essentieel in deze.**

8.7.5.1 Wie loopt er voorop en welke snelheid wordt gelopen?

Laat bij marsen en VTV een persoon met gemiddelde paslengte voorop lopen.

Beter is om te differentiëren in 2 of 3 groepen afhankelijk van paslengte en loopsnelheid.

De invloed van de loopsnelheid die gekozen wordt bij een verplaatsing is een vaak onderschatte factor. 5 of bijvoorbeeld 6 ½ km/uur maakt een enorm groot verschil. Het toenemen van de loopsnelheid verhoogt de hartslag, hetgeen de **inzetbaarheid van de groep na de verplaatsing sterk vermindert!**

Kies en monitor zo nauwkeurig mogelijk de loopsnelheid tijdens verplaatsingen

8.7.5.2 Zes-stappenplan voor VTV- en snelmarstraining:

Bij het maken van een trainingsprogramma wordt uitgegaan van het zes-stappenplan. Het vormt de basis voor het LOFT-document en wordt in samenspraak tussen eenheid en LO/Sportgroep opgesteld.

Stap 1: definieer de trainingsdoelstelling.

De eenheid geeft zo concreet mogelijk aan (SMART) wat de eenheid uiteindelijk op het gebied van verplaatsingen (VTV) en snelmarsen moet kunnen. (tenue, bekpakking + gewicht, afstand, snelheid en terrein).

Stap 2: bepaal de beginsituatie.

Aan de hand van:

- tests (conditieproef, FIT,)
- trainingsverleden
- training zelf (kan iedereen de training afmaken, heeft de groep veel spierpijn/klachten de dag(en) na de training)

Stap 3: stel het VTV- en/of snelmarsprogramma op.

- hoeveel trainingsweken en trainingstijd per week zijn beschikbaar om het programma in te plannen,
- individualiseren van de training. Doet iedereen hetzelfde programma of wordt er in verschillende groepen gewerkt.
- is krachttraining en training van het uithoudingsvermogen opgenomen in het programma?
- de LO/Sportinstructeur heeft hierbij de rol van deskundige en adviseur van de commandant. De eenheidsinstructeur is verantwoordelijk voor de opkomst en daadwerkelijke uitvoering (realisatie) van de FT momenten.

- houdt rekening met gevechtslaarzenprotocol en warming-up en cooling down (zie andere hoofdstukken in dit handboek)

Stap 4: voer het programma uit.

Het omgaan met verstoringen van het programma (niet doorgaan van de training, afwezigheid, weersomstandigheden) en het individualiseren van de training spelen hierbij een belangrijke rol.

Stap 5: evaluatie van het programma.

Zowel tussentijds als aan het einde om stap 6 te kunnen maken.

Stap 6: bijstellen van het programma.

Indien nodig (uitkomst van stap 5).

8.7.6 Individualisering van de VTV- en snelmarstraining.

Op basis van een aantal redenen is het logisch om te kiezen voor het individualiseren van de training. Factoren van invloed zijn:

8.7.6.1 Verschillende taken voor militairen binnen een eenheid.

Dit komt voor indien indien de taken van militairen op het gebied van de verplaatsingen en de snelheid van verplaatsen en de zwaarte van de rugzak binnen een eenheid verschillend zijn.

8.7.6.2 Verschil in lengte en gewicht van militairen binnen een eenheid.

Een persoon van 60 kg zal het immers veel zwaarder hebben met een rugzak van 30 kg dan een persoon van 100 kg. Dit staat mogelijk haaks op de visie dat iedereen binnen een compagnie of peloton met dezelfde rugzak loopt en dan ook met die rugzak traint. Dit betekent de ene keer trainen met een rugzak afgestemd op een bepaald percentage van het lichaamsgewicht en een andere keer met een rugzak afgestemd op de taak (operationeel, groepswapens, water, etc.)

Een verantwoorde opbouw voor het gewicht van de rugzak uitgedrukt in een percentage van het lichaamsgewicht staat in onderstaand blok aangegeven:

Vrouwen: van 20% opbouwen naar 32%
mannen: van 25% opbouwen naar 40%
(specifieke training voor bijvoorbeeld VAKOL kan afwijken)

8.7.6.3 Door blessure of ziekte minder belastbaar.

Hanteer de 50% regel (zie onderstaand blok):

6 weken eruit betekent 3 weken (50%) terug in het programma.

8.7.7 Onderzoek en praktische tips.

Advies 1: Combineer VTV- en snelmarstraining met het trainen van kracht en uithoudingsvermogen.

Bij voorkeur gaat het om 2 trainingsprikkels kracht en 2 trainingsprikkels uithoudingsvermogen per week. Deze trainingsprikkels kunnen gecombineerd worden in 1 training, maar mogen niet gekoppeld worden aan een VTV- of snelmarstraining.

Advies 2: Gebruik een 10-dagencyclus voor de VTV- en snelmarstraining.

Start training 1 per 14 dagen om over te gaan naar de 10 dagencycles en aansluitend 1 per week. Natuurlijk moet daarbij ook gekeken worden naar de trainingsdoelstelling en de belastbaarheid van de eenheid. Als het namelijk gaat om het trainen voor de 4-daagse van Nijmegen, dan zal in het programma ook meerdaagse trainingen moeten worden opgenomen om voldoende specifiek te trainen.

Advies 3: Korte intensieve marsen opnemen in het programma.

Voor eenheden die door hun taakstelling veel moeten verplaatsen met zware bepakkingen (bijv 30 tot 40 kg of meer) is het nodig om korte intensieve verplaatsingen in het programma op te nemen. Door de intensiteit te verhogen (zwaarte van de rugzak) en het aantal kilometers fors in te korten is er meer trainingswinst te halen in minder tijd (efficiënter). Als bovengrens van het aantal kilogram in de rugzak kan 25% boven de organieke bepakking als richtlijn worden gebruikt. Wel moet de opmerking gemaakt worden dat deze korte intensieve marsen **niet gebruikt moeten worden voor militairen in initiële opleidingen (AMO(L), KMS) of voor militairen die langdurig geen VTV hebben gelopen.**

8.7.8 VTV-training in initiële opleidingen.

Is vaak precies vastgelegd in LO/FT document of syllabus.

volg schoenenprotocol (= inlopen gevechtslaarzen) + geleidelijke opbouw

8.7.9 VTV- en snelmarstraining tijdens paraatstelling.

Afhankelijk van de eenheid zal het verplaatsen te voet (VTV) in meerdere of mindere mate voorkomen. Voor infanterie-eenheden is het verplaatsen te voet een essentieel onderdeel van het uitvoeren van de functie. Dergelijke training moet dan ook structureel opgenomen zijn in het programma. Door vervolgens in een korte periode de 'schade' weer in te halen (veel verplaatsen in een korte tijd), loopt de eenheid kans op

het krijgen van overbelastingsblessures. De onderstaande aanbeveling is dan ook van toepassing voor infanterie-eenheden:

Onderhoud het basisniveau door

- minimaal 1 keer per 3 weken (10-15 km) te marsen +
- regelmatig krachttraining (1 keer per week) +
- training van het uithoudingsvermogen (1 keer per week)

Met specifieke opwerkprogramma's wordt de eenheid voorbereid op de oefening/uitzending.

Een nuttig onderdeel is het opnemen van korte intensieve marsen (zware rugzak) in deze opwerkprogramma's. Deze marsen zijn zeer efficiënt, omdat deze marsen weinig tijd kosten en veel trainingsvoortgang opleveren. Wel wordt een afwisseling met langere marsen met een lichtere rugzak aanbevolen.

8.7.10 Onderhoud VTV-training tijdens uitzendingen.

Afhankelijk van de soort uitzending en de taken die de eenheid daar heeft, kan ervoor gekozen worden om VTV-training in het programma op te nemen.

Onderhoud het basisniveau door

- minimaal 1 keer per 3 weken (10-15 km) te marsen +
- regelmatig krachttraining (1 keer per week) +
- training van het uithoudingsvermogen (1 keer per week)

8.7.11 Snelmarstraining

De zwaarte van bepakking heeft veel invloed op het te kiezen hardlooptempo, de fitheid van de groep speelt een rol, moet na de verplaatsing een belangrijke actie uitgevoerd worden of gaat het er juist om, om zo snel mogelijk uit een gebied te komen. Het uithoudingsvermogen is een bepalende factor bij het snelmarsen. Het uithoudingsvermogen wordt verbeterd door minimaal 2 keer per een trainingsprikkel voor het uithoudingsvermogen te geven.

8.7.11.1 Welk doel heeft de snelmars?

- zo snel mogelijk eenheidsgewijs verplaatsen vanuit een gebied waar een NBC-aanval heeft plaatsgevonden.
- eenheidsgewijs verplaatsen naar een aanvalsgebied, daar een actie uitvoeren en vervolgens snel het gebied weer verlaten.
- afleggen Fysieke Inzetbaarheids Test (FIT) met vastgestelde eisen (functieafhankelijk) om basisfitheidsniveau te garanderen.

- snelheid: FIT 4: 22.30 minuten. Met het volgende snelmarsprotocol wordt het doel 22.30 min behaald: 2 minuten hardlopen (9 km/uur; dit is 300 meter in 2 minuten) + 1 minuut wandel (6 km/uur; dit is 100 meter in 1 minuut)
- snelheid: FIT 3: 24.00 minuten. Met het volgende snelmarsprotocol wordt het doel 24.00 min behaald: 1 minuut hardlopen (9 km/uur; dit is 150 meter in 1 minuut) + 1 minuut wandel (6 km/uur; dit is 100 meter in 1 minuut)

8.7.12 **Opbouw van de training.**

Eerder zijn basisregels voor het opbouwen van de VTV- en snelmarstraining beschreven. Voor de snelmars zijn de basisregels in grote lijnen hetzelfde.

- frequentie. Verhoog allereerst het aantal snelmarsen.
- tijdsduur (omvang).
- intensiteit. Een logische opbouw in zwaarte is:
 - zwaarte rugzak verhogen
 - hardloopsnelheid verhogen
 - wandeltijd verminderen en hardlooptijd vermeerderen. Dus:
 - 2 minuten wandelen, 1 minuut hardlopen
 - 1 minuut wandelen, 1 minuut hardlopen
 - 1 minuut wandelen, 2 minuten hardlopen

Snelmarsen wordt gekenmerkt door high-impact belastingen (schokbelastingen op structuren als pezen, banden en gewrichten). Door de volgende richtlijnen te volgen kunnen mogelijke klachten voorkomen worden:

- start met gewone verplaatsingen. (soort warming-up)
- schoeisel. Start de eerste twee snelmarsen met het lopen op hardloopschoenen. (nadruk op aanleren snelmarsdiscipline).
- onverharde ondergrond. (bospaden) om wat meer demping op de high-impact belastingen te geven.
- neem training van kracht en uithoudingsvermogen op in combinatie met specifieke snelmarstraining om een zo groot mogelijke vooruitgang in snelmarsprestatie te krijgen.

8.8 **Warming-up en coolingdown tijdens FT zoals VTV en (snel)mars. Algemeen.**

8.8.1

Het trainen gebeurt niet alleen tijdens de LO- en Sportactiviteiten, maar ook tijdens **de lessen Fysieke Training (FT)**.

8.8.2 **Opbouw van FT-lessen en preventiemaatregelen ter voorkoming van blessures.**

Als er geen sprake is van tactisch oefenen moet de FT, net als de LO-les, bestaan uit 3 onderdelen, te weten:

- warming-up;
- de eigenlijke FT-training;
- cooling-down, waarin zo nodig rekoefeningen zijn opgenomen.

8.8.3 **Richtlijnen voor warming-up en cooling-down (inclusief rekoefeningen) bij FT-activiteiten.**

8.8.3.1 **Algemeen.**

Warming-up en cooling-down stem je af op de aard van de activiteit. Van algemeen naar specifiek.

Algemeen: rustig wandelen, dribbelen/huppelen ongeveer 5 min. Voor verdere oefeningen zie schema.

8.8.3.2 **VTV-training / marstraining.**

- warming-up
 - start met inlopen in een laag
 - militairen met gemiddelde lengte voorop lopen.
 - laat een ieder in zijn eigen paslengte lopen.
 - Na 10 - 15 minuten halt houden, tenue in orde maken etc..
- Uitvoering VTV of mars
 - Opstellen en de mars vervolgen conform de marsdiscipline. De VTV start gewoon in eigen paslengte
 - Begin de mars / VTV wederom in een rustig tempo.
 - Na elke uur moet een rust worden gehouden.
eerste rust 5 minuten (schoenveters opnieuw knopen).
Volgende rust 15 min (eten, drinken, rekken)
 - Na een rustpauze weer geleidelijk het tempo opbouwen.
- Cooling-down

Aan het einde van een VTV/mars, respectievelijk bij een langere rustpauze, afhangen, gevolgd rekoefeningen (zie bijlage 2 aan het eind van dit hoofdstuk).

8.8.3.3 **Snelmars**

- warming-up

Zie warming-up bij punt c,(2), "VTV-training / marstraining".
- uitvoering snelmars
 - begin met gewoon verplaatsen over een afstand van 1 á 2 km met een maximale snelheid van 6 km per uur.
 - ga vanuit de VTV/mars over in snelmars waarbij de arbeid / rust verhouding geleidelijk naar de gewenste verhouding gaat.
Voorbeeld:
 - 2 herhalingen: 30 sec looppas / 1 minuut gewone pas;
 - 2 herhalingen: 1 minuut looppas / 1 min gewone pas;
 - X herhalen: 1,5 minuut looppas / 1 minuut gewone pas.
- Tempo
 - gewone pas: maximaal 6 km per uur.
 - looppas: 1 km in 6 á 7 minuten (afhankelijk van het tenue en getraindheid)
- Cooling-down
 - na de snelmars niet stoppen maar 500 tot 1000 meter "uitlopen" met een snelheid van 4 á 5 km per uur.
 - na het uitlopen afhangen en rekoefeningen uitvoeren (bijlage aan het eind van dit hoofdstuk).

8.8.4 De circulatie warming-up.

Tijdsduur oefeningen op de plaats: 30 seconden

Bij spierpijn de oefeningen rustiger uitvoeren.

8.8.4.1 Tabel met oefeningen circulatie warming-up.

A. Oefeningen voor de armen, schouders, romp en rug	
1.	Lichte spreidstand. Rechtop staan, hoofd en romp actief omdraaien naar links en naar rechts, de handen volgen passief. Tijdens de uitvoering van de oefening lichtjes door de knieën buigen.
2.	Rechtop staan met de voeten naast elkaar. Draaien in de ellebogen voor- en achterwaarts. Tegelijkertijd draaien de schouders mee. Tijdens de hoogste stand van de ellebogen, staat u op uw tenen.
3.	Grote spreidstand. Hang ontspannen voorover: handen richting grond. Kom omhoog tot de romp horizontaal is, armen zijwaarts. Houd deze houding even vast en laat armen weer ontspannen vallen.
4.	Rechtop staan met de voeten in een lichte spreidstand. Vanuit deze stand de romp voorwaarts, zijwaarts en achterover buigen. Zowel links- als rechtsom uitvoeren.
B. Oefeningen voor heupen en benen	
5.	Rechtop staan met de voeten naast elkaar. Op teken op de hakken lopen en op het volgende teken op de tenen met de handen verticaal omhoog.
6.	Looppas op de plaats, terwijl de tenen niet van de grond komen. De armen hierbij ontspannen meebewegen.
6.	Rechtop staan met de voeten naast elkaar. Rechter arm in de zij, de ander omhoog. Buig de romp nu enkele malen naar rechts, wissel de handen en buig enkele malen naar links.
8.	Rechtop staan met de voeten naast elkaar. Buigen in de knieën, terwijl de armen gestrekt naar voren zijn. Oefening langzaam uitvoeren en soms even stoppen en vasthouden.
C. Afsluiten	
9.	Rustig en ontspannen dribbelen gedurende 3 à 4 minuten.

8.9 Rekoefeningen.

8.9.1 Doel

8.9.1.1 Voor de training:

Na de (circulatie) warming-up.: spiergevoel controleren.

Na de training:

Spierspanning verminderen = bevorderen herstel.

8.9.2 Belangrijk voor de uitvoering.

- bepakking afhangen.
- neem de correcte uitgangspositie aan.
- breng geleidelijk de spier op spanning en houd deze spanning gedurende 15 seconden vast (wel duidelijk voelbaar maar geen pijn).
- geen verende bewegingen.
- voer na 15 seconden de spanning nog iets op en houd dit gedurende 10 seconden vast.
- herhaal de gehele oefening met korte tussenpauzes, 2 á 3 maal.

8.10 Rugklachten en anatomie.

8.10.1 Voorkomen en ontstaan van rugklachten.

Factoren waarvan bekend is dat zij een verhoogd risico op rugklachten geven zijn:

- een slechte algemene lichamelijke conditie
- spierzwakte (zwakte van rug- buik- en beenspieren)
- regelmatig tillen en het maken van draaiende bewegingen, vooral ook als de knieën daarbij gestrekt zijn
- repeterend werk (werk waarbij steeds dezelfde handeling wordt verricht).

Aangezien veel militaire functies aan bovenstaande belastingen en dreigingen bloot staan is een juiste tilhouding en training van belang.

8.11 Gevechtslaarzen protocol.

8.11.1 Doel gevechtslaarzenprotocol.

- Het aantal blessures tot een minimum te beperken;
- De opleidingstijd optimaal te benutten.

8.11.2 Uitvoering van het gevechtslaarzenprotocol.

8.11.2.1 Tijdens week 1 en 2 van de opleiding

Op de kazerne.

Gevechtslaarzen een paar uur per dag vervangen door sport schoeisel,

Bij uitrukkende diensten/oefening.

Bij uitrukkende diensten of oefeningen van één of meerdere dagen in de eerste 2 weken de gevechtslaarzen een paar uur per dag vervangen door sportschoeisel, op momenten dat het functioneel verantwoord is.

Hardlopen

Niet hardlopen, snelmarsen, geforceerd marsen met gevechtslaarzen.

Wel een gewenningsmars: tot 5 km, maximaal 5.5 km / uur, GVT

Draagwijze

Wissel het dragen van de twee paar gevechtslaarzen af, zodat beide paar gevechtslaarzen worden ingelopen. Het verdient echter de voorkeur bij de verschillende fysieke trainingsmomenten (mars, kaartleesoefening etc.) steeds hetzelfde paar gevechtslaarzen te dragen.

8.11.2.2 Tijdens week 3 en 4 van de opleiding

Bij kazernedagen: onbeperkt gevechtslaarzen dragen

Bij uitrukkende diensten van meerdere dagen.

De gevechtslaarzen tijdens theorielessen, en/of daar waar het functioneel mogelijk is een paar uur per dag vervangen door sportschoeisel.

Na marstraining.

Na marstraining, of een daarmee vergelijkbare fysieke training, de gevechtslaarzen een paar uur per dag vervangen door sportschoeisel, op momenten dat het functioneel verantwoord is.

8.12 Verschillen man en vrouw.

8.12.1 **Anatomische en fysiologische verschillen.**

- de vrouw is kleiner, kortere beenlengte en weegt minder
- vrouw heeft lagere zuurstofopnamecapaciteit en lichtere botten.
- de vrouw is éénmaal per maand ongesteld. Deze cyclus is van invloed op de fysieke conditie en het prestatievermogen.
- de vrouw is leniger dan de man en heeft een betere coördinatie.

8.12.2 **Verschillen t.o.v. het prestatie nivo.**

Het is uit het bovenstaande begrijpelijk dat de lichamelijke prestaties van de vrouw achter blijven bij die van de man.

- het marsen met bepakking. Een kleinere pas dus geforceerde paslengte.
- graven en dragen is voor de vrouw relatief zwaarder.
- het tillen van voorwerpen naar hooggelegen plaatsen is voor een vrouw zwaarder.

Uit opleidingen blijkt ook dat vrouwen drie keer zo snel geblesseerd raken als mannen en het herstel na het letsel ook langer duurt.

8.12.3 **Vrouw en training.**

De trainingen voor vrouwen zullen rustiger opgebouwd moeten worden. Het differentiëren kan daarbij een oplossing zijn.

8.13 Voeding en inspanning

8.13.1 **spelregels zijn:**

- eet gevarieerd.
- wees matig met vet.
- eet volop zetmeel en vezels. Meervoudige koolhydraten, zoals zetmeel in brood en aardappelen, verdienen de voorkeur boven enkelvoudige koolhydraten zoals suiker. Omdat de

voedingsmiddelen die rijk zijn aan zetmeel vaak ook rijk zijn aan vezels, zijn de aanbevelingen voor deze voedingsstoffen gekoppeld.

- eet drie maaltijden per dag en gebruik niet vaker dan vier maal iets tussendoor.
- wees zuinig met zout (hoge bloeddruk).
- drink dagelijks tenminste 1,5 liter vocht,
- houd uw gewicht op het goede peil.

8.13.2 **Voor de militair is het belangrijkste:**

- eet niet binnen 1 uur voorafgaande aan een (zware) inspanning;
- eet voornamelijk koolhydraatrijke voeding voor een inspanning;
- eet binnen een half uur na een zware inspanning koolhydraatrijke voeding (aanvulling glycogeen)

Hoofdstuk 9

Vergadertechniek

9.1 Inleiding

Vergaderen is niet meer weg te denken uit de dagelijkse praktijk. Voor u als leidinggevende betekent dit dat u in staat moet zijn om een vergadering te leiden en of er aan deel te nemen.

Een noodzakelijk kwaad? Dat hoeft het niet te zijn. Een vergadering is een sterke werkvorm die rijke resultaten kan opleveren, mits iedereen goed voorbereid en gedisciplineerd te werk gaat.

Een vergadering is een effectieve methode om meningen, opvattingen, standpunten, kennis, informatie, wensen en ideeën uit te wisselen.

Toch worden vergaderingen niet ervaren als een resultaatgericht instrument. (Ineffectief)

Ze hebben eerder het imago onnodig veel tijd (en dus geld) te verslinden. (Inefficiënt)

De effectiviteit van vergaderingen is dus voor verbetering vatbaar. U kunt hiermee beginnen door het krampachtig volgen van een consensusmodel los te laten.

Niet elke beslissing behoeft altijd overeenstemming. Soms hoeft alleen over de randvoorwaarden te worden meegedacht.

Daarnaast kunt u proberen in minder tijd meer punten te bespreken.

Een effectief hulpmiddel is hierbij het toepassen van BOB Beeldvorming, Oordeelsvorming en Besluitvorming (zie voor nadere uitleg handboek communicatie).

Stel vooraf vast of mensen informatie krijgen, meningen mogen geven, of meehelpen beslissen. Bij sommige agendapunten volstaat een korte toelichting, zodat er meer tijd overblijft voor fundamentele beslissingen bij andere punten.

9.2 Definities

Voor een goed begrip volgen hier definities van enkele termen die in verband met het onderwerp vergadertechniek regelmatig worden gebruikt.

- Agenda:
Lijst van onderwerpen die tijdens de vergadering aan de orde zullen komen.
- Convocatie:
schriftelijke aankondiging, oproeping voor een vergadering, met vermelding van doel, tijdstip en plaats van de bijeenkomst en deelnemerslijst.

- Notulen:
kort schriftelijk verslag ten behoeve van de leden (deelnemers) over hetgeen behandeld is in een vergadering.
- Vergadering:
georganiseerde en geagendeerde bijeenkomst van een aantal mensen, waaraan de voorzitter leiding geeft en waarvan de secretaris/notulist een schriftelijk verslag maakt. Een vergadering mag nooit een doel op zich zijn, doch alleen een middel om een doel te bereiken.
In tegenstelling tot een gespreks- of discussiegroep, waar het accent veelal ligt op de interactie, ligt bij een vergadering het accent meer op de procedure en de inhoud. (zie ook handboek communicatie)

9.3 Soorten vergaderingen

Er zijn 3 soorten vergaderingen te onderscheiden. Ieder soort heeft een eigen doel. De 3 soorten zijn:

- de *informatieve* vergadering t.b.v. onderlinge informatie-uitwisseling;
- de *probleemoplossende* vergadering (in principe maximaal 10-12 deelnemers) t.b.v. het zoeken en afwegen van alternatieve oplossingen;
- de *besluitvormende* vergadering (in principe maximaal 6-8 deelnemers) met het oogmerk elkaar te overtuigen en het maken van een keuze uit alternatieve oplossingen.

Meestal zullen vergaderingen een combinatie van bovengenoemde soorten zijn.

Ieder type vergadering heeft in detail een andere aanpak; de grote lijn is echter overeenkomstig. Een beschrijving van die grote lijn vindt U in de volgende paragraaf.

9.4 De voorbereiding op een vergadering

De voorbereiding is de eerste belangrijke stap naar een structureel beter vergaderresultaat. Een goede voorbereiding, zowel door u als voorzitter als de andere deelnemers, maakt een efficiënte behandeling van de agendapunten mogelijk. Ook planning maakt deel uit van de voorbereiding.

U kunt vergaderingen ad hoc plannen, bijvoorbeeld als omstandigheden wijzigen of als u het gevoel heeft dat u moet ingrijpen, maar u kunt vergaderingen ook als vast onderdeel van uw leidinggevende taken zien, bijvoorbeeld om uw medewerkers bij de organisatie te betrekken en voor het verkrijgen van sturingsinformatie.

Hier volgen activiteiten die ter voorbereiding op een vergadering dienen te worden uitgevoerd.

a. **Stel vast:**

- wat het doel van de vergadering is;
- datum waarvan u denkt dat een groot deel van de deelnemers aanwezig kan zijn;
- de inhoud van de agenda. (zie punt b);
- hoeveel tijd u nodig denkt te hebben om de agendapunten te kunnen behandelen in te lassen en pauzes etc;
- wanneer de deelnemers uiterlijk de agenda en bijbehorende stukken in bezit dienen te hebben (gelet op hun voorbereiding, minimaal 3 werkdagen voor de vergadering).

b. **De agenda**

De agenda bepaalt het verloop van de vergadering en stuurt discussies. Hij stelt vast welke onderwerpen in welke volgorde worden behandeld. Bij het samenstellen van de agenda gaat het om de selectie en juiste volgorde van de agendapunten.

Bij het opstellen van de agenda dient o.a. met het volgende rekening te worden gehouden:

- Deelnemers zijn over het algemeen meer betrokken bij een vergadering als zij hun steentje hebben mogen bijdragen aan het samenstellen van de agendapunten. Dit kunnen punten zijn die naar voren zijn gekomen uit werkoverleg, werkgroepen, eigen initiatief etc.
- Stel een tijdstip vast waarop deze agendapunten ingeleverd dienen te zijn.
- Neem alleen punten op die voor alle deelnemers van belang zijn, neem nooit individuele punten in de vergadering op. De voorzitter stelt uiteindelijk vast welke onderwerpen 'agendawaardig' zijn.
- Benoem een vaste persoon voor het indienen van vragen en/of agendapunten. In veel gevallen zal dit de secretaris/notulist zijn.
- Bekijk of agendapunten moeten worden voorbereid, noteer dit dan op de agenda.
- Ook dient men te weten wat er ten aanzien van elk agendapunt verwacht wordt: of het een punt ter informatie, ter discussie of ter beslissing betreft.
- Een vast agendapunt is 'notulen' (c.q. verslag) vorige vergadering, waarbij de voorzitter de gelegenheid biedt voor op- of aanmerkingen t.a.v. de vorm en inhoud van de vorige vergadering
- De volgorde van de agendapunten is belangrijk: een zaak waarover een beslissing moet worden genomen moet hoger op de agenda staan dan een discussiepunt, zodat deze bij tijdgebrek eventueel uitgesteld kan worden.

- Het is praktisch om na de mededelingen het punt “eventuele wijzigingen van de agenda” in te voegen, zodat op het laatste moment nog een urgent agendapunt van de voorzitter of één van de deelnemers ingevoerd kan worden en de uiteindelijke agenda wordt vastgesteld
- De volgende vaste agendapunten maken meestal deel uit van de agenda:
Opening, Mededelingen (ingekomen stukken etc), vaststellen agenda, notulen/verslag vorige vergadering,....rondvraag en sluiting.

TIP: Het is ook mogelijk om de rondvraag boven de agendapunten te zetten.

Stel in dat geval per onderwerp vast of er nog vragen zijn. Zo voorkomt u dat de agenda aan het einde van de vergadering nog eens wordt herhaald en de vergadering onnodig uitloopt.

c. **Het bepalen van de deelnemers.**

Periodieke vergaderingen worden vaak bijgewoond door een te groot aantal deelnemers. Vraag u daarom af of de juiste deelnemers zijn uitgenodigd en in hoeverre de aanwezigheid van alle gevraagde deelnemers van belang is.

Breng, indien mogelijk het aantal deelnemers terug tot een vaste kern en nodig daar naar behoefte anderen bij uit. (materiedeskundige)

Vraag u af of het noodzakelijk is dat alle deelnemers de gehele vergadering bijwonen. Zo niet, dan deelt u de agenda zodanig in dat zij na behandeling van de vereiste onderwerpen kunnen vertrekken.

d. **Opstellen en doen uitgaan van de convocatie**

Vermeld op de convocatie alle reeds bekende agendapunten, opdat een ieder van tevoren reeds weet welke onderwerpen ter sprake komen. Men heeft dan de gelegenheid zich voor te bereiden.

Verzend de convocatie tijdig, opdat een ieder tijdig maatregelen kan treffen om zich vrij te maken.

Vermeld niet alleen plaats, datum en aanvangstijd, maar tevens het tijdstip waarop de vergadering vermoedelijk zal eindigen. Zo wordt het de deelnemers mogelijk gemaakt een indeling voor de rest van de dag te maken.

Stuur indien nodig met de convocatie stukken ter bestudering mee.

e. **Zorg voor een (passende) vergaderruimte.**

Reserveer tijdig een vergaderruimte die niet te groot of te klein is.

Denk er hierbij aan dat de deelnemers zodanig kunnen zitten dat ze elkaar goed kunnen zien.

Denk aan voorzieningen als koffie, audiovisuele hulpmiddelen etc.

9.5 De uitvoering van de vergadering

Als de vergadering is voorbereid is het zaak voor de voorzitter de vergadering goed te leiden (d.w.z. dat hij let op taak- en relatiegerichte aspecten). De deelnemers zullen een positieve bijdrage moeten kunnen leveren aan de vergadering om het gespreksdoel te bereiken.

De voorzitter:

Is het uw taak de vergadering voor te zitten, volg dan bij de behandeling van de agendapunten de volgende mogelijke aanpak.

a. **Opening**

Bij de opening van de vergadering worden de aanwezigen verwelkomd en worden diegenen vermeld die een bericht van verhindering hebben gestuurd.

b. **Mededelingen**

Dit punt biedt de gelegenheid enige korte informatie te verstrekken, ingekomen stukken die niet als apart agendapunt vermeld zijn te behandelen, zonodig enkele huishoudelijke zaken te regelen etc.

c. **Notulen (verslag vorige vergadering)**

Stel de deelnemers in de gelegenheid vragen, op- en aanmerkingen te maken over de notulen. Het is aan te bevelen de notulen bladzijde voor bladzijde aan de orde te stellen waarbij de inhoud en redactie apart behandeld worden.

Na goedkeuring (gearresteerd) zal de voorzitter, onder dankzegging aan de secretaris/notulist, de notulen paraferen waarna deze notulen het enige en officiële verslag vormen, waarop later kan worden teruggekomen.

d. **Rondvraag**

Indien u gekozen heeft om dit punt op te nemen vóór de daadwerkelijke agendapunten, dan stelt u de deelnemers daarmee in de gelegenheid om vragen en of mededelingen in te brengen, die mogelijk van belang kunnen zijn voor het verdere verloop van de vergadering. Indien u dit punt aan het einde van de vergadering behandelt kunnen de deelnemers aanvullende vragen en of mededelingen doen.

e. **Agendapunten**

Elk agendapunt dient te worden *ingeleid*. Waar gaat het over en waarom staat het op de agenda? Indien een agendapunt door één van de deelnemers is ingebracht of er is een materiedeskundige voor het betreffende agendapunt aanwezig, laat deze persoon dan dat agendapunt inleiden.

Stel vervolgens een startvraag om de discussie op gang te brengen. Draag informatie over en laat anderen dat doen. Bewaak het verloop en voorkom uitweiden.

Stuur bij en betrek alle deelnemers bij het gesprek.

Stuur op het behalen van doelen.

Geef een overzicht van de discussieresultaten. Controleer of de deelnemers het met uw *samenvatting* eens zijn.

Trek conclusies en neem *besluiten* (voor zover dit van toepassing is). Maak afspraken en zonodig een taakverdeling.

f. **Besluitvormingsprocedures**

Tijdens vergaderingen kunnen op alle mogelijke manieren besluiten worden genomen. Zes soorten van besluitvorming zijn:

- Het besluit door gebrek aan reactie (het plonsbesluit);
Is de meest voorkomende en tegelijkertijd ook de minst in het oog springende manier van besluiten nemen. Het wordt ook het “plonsbesluit” genoemd. Het gaat als volgt. Een van de gespreksdeelnemers doet een voorstel en de anderen reageren hier niet op. Zij nemen, bewust of onbewust, het besluit om niet te reageren. Er wordt gewoon overheen gepraat. Degene die het voorstel deed heeft het gevoel dat zijn idee in de vijver is geplonsd. Dat moet natuurlijk niet te vaak gebeuren, anders is zijn animo om verder aan het gesprek deel te nemen, na een aantal keren te zijn geplonsd, ver beneden peil.
- Het gezagsdragerbesluit:
In vele gespreksgroepen komt het voor dat de gespreksleider of voorzitter tevens de hoogste in rang is of de meest deskundige. Er wordt van hem verwacht dat hij, na het aanhoren van alle voorstellen, de besluiten zal nemen.
Deze methode is zeer krachtig en werkt vaak snel.

De waarde van de genomen besluiten echter hangt in grote mate af van het feit of de “besluitende” een goed luisteraar is die de ingebrachte voorstellen op waarde kan beoordelen en de juiste keuze kan maken. Als de besluitnemende gezagsdrager zijn oordeel op geen enkele wijze laat beïnvloeden, kan deze methode van besluitvorming een zeer geringe betrokkenheid van de gespreksdeelnemers opleveren. Zij voelen zich, op deze manier behandeld, niet mede verantwoordelijk. Maar een goede en ter zake kundige gezagsdrager, die in staat is zijn gesprekspartners bij de besluitvorming te betrekken, die ook blijkt geeft rekening te houden met de inbreng van de anderen, kan aldus doende een ieder motiveren. Op deze wijze werkend kan men, redelijk snel, tot goede besluiten komen. Een goede gezagsdrager is hij, die met een goed plan de vergadering binnenkomt en aan het eind met een beter plan weer weggaat.

Als hij dan ook nog de overtuiging heeft, dat een ieder aan de uitwerking van de genomen besluiten zijn beste krachten zal geven, dan kunnen we spreken van een geslaagd gesprek en dus ook van een goed gezagsdragerbesluit.

- Het minderheidsbesluit:
Een van de meest voorkomende klachten van gespreksdeelnemers is, dat zij zich “buiten spel” gezet voelen met betrekking tot een bepaalde genomen beslissing. Dat komt dan veelal doordat een of meerdere sterke figuren in de gespreksgroep besluiten hebben “doorgedrukt” zonder de instemming van de meerderheid. Een groepje “deskundigen” kan op deze manier, vooral als zij de hulp van de gespreksleider hebben, het hele gesprek beheersen. Zij willen de, naar hun mening goede, besluiten er even snel “doordrukken”. U zult begrijpen dat de nauwelijks bij de besluitvorming betrokken meerderheid ook bij de uitvoering van de besluiten zich niet betrokken zal voelen met alle nare gevolgen van dien.
- Het meerderheidsbesluit:
Dit komt veel voor en is dan ook een bekende manier. Oppervlakkig gezien lijkt dit een heel gezonde methode, maar verrassend vaak blijkt dat op deze wijze genomen besluiten niet goed worden uitgevoerd. De oorzaak moeten we dan zoeken in de competitiefeer die door deze manier ontstaat. De minderheid heeft deze ronde nu wel verloren, maar zal zijn energie aanwenden voor het winnen van de volgende ronde. De meerderheid die dit merkt zal hiertegen in het geweer komen en dit gaat alles ten koste van de werkelijke uitvoering van de genomen besluiten. Het is dan ook wenselijk dat, als een gespreksgroep tot stemming overgaat, er een klimaat is geschapen waarin de gespreksdeelnemers zich er zeker van voelen dat hun ideeën serieus worden genomen en waarin zij bereid zijn een meerderheidsbeslissing uit te voeren.
- Het consensusbesluit:
Een van de meest tijdrovende maar daarentegen ook de meest effectieve vorm van besluitvorming is het consensusbesluit. Daarmee wordt bedoeld het besluit dat wordt genomen nadat, na een volkomen “open” gedachtewisseling iedere gespreksdeelnemer het gevoel heeft voldoende inbreng te hebben gehad. Ook al is niet iedereen het ten volle met het besluit eens, er moet toch een sfeer heersen van: ik begrijp wat de meeste willen, ik wil dat persoonlijk niet, maar de anderen weten wat ik wil en hebben daar zo veel mogelijk rekening mee gehouden. Ik ben bereid hun besluit te volgen.
- Het unanimitéitsbesluit
Dit is het meest perfecte en ook het minst gemakkelijk bereikbare soort besluit, waarbij een ieder van harte instemt met de genomen beslissing. Voor bepaalde sleutelbeslissingen kan het noodzakelijk zijn een dergelijk besluit te willen nemen (dit is op

zichzelf al een besluit), maar de gespreksgroep moet niet te hoog willen grijpen. Meestal is een consensusbesluit voldoende.

OPMERKING

Het kan aanbeveling verdienen om de methode van besluitvorming in de planningsfase van het gesprek op te nemen. Op deze manier wordt de wijze van besluitvorming een onderdeel van de geplande procedure. Bij het kiezen van de wijze van besluitvorming is het handig om stil te staan bij enerzijds de snelheid van besluitvorming en anderzijds de acceptatie van het besluit binnen de organisatie. Unanieme besluitvorming vraagt doorgaans veel tijd maar wordt breed gedragen. Soms is de keuze van besluitvorming vastgelegd in notulen.

g. Sluiting

Geef een samenvatting van de genomen besluiten, de gemaakte afspraken en wijs voor zover mogelijk verantwoordelijken aan voor de verschillende actiepunten.

Stel zonodig een datum vast voor de volgende vergadering. Behalve datum, tijd en plaats kunnen hier ook agendapunten voor de volgende vergadering worden aangegeven.

Bedank tenslotte de deelnemers voor hun medewerking, inzet, inbreng etc.

9.6 Tips voor de voorzitter

De voorzitter is de eerste die aangekeken wordt op het wel of niet goed verlopen van de vergadering. Daarom enkele tips voor de voorzitter: Creëer een prettige overlegsfeer.

- Voorkom dat deelnemers zich overvallen of bedreigd voelen;
- Betrek deelnemers door het stellen van open vragen;
- Geef niet als eerste uw mening over een agendapunt;
- Geef geen antwoord op eigen vragen;
- Reageer niet zelf op vragen, maar speel ze door;
- Vraag door op onduidelijkheden;
- Let erop dat alle deelnemers hun bijdrage leveren;
- Stimuleer de deelnemers door ze aan te moedigen, niet direct te oordelen over hetgeen zij inbrengen;
- Bedank de deelnemers na afloop voor hun inbreng;
- Overweeg de mogelijkheid om de deelnemers nu en dan in de gelegenheid te stellen tot het uitoefenen van kritiek op de gang van zaken tijdens de vergadering en op de leiding door de voorzitter.
- Las een extra pauze in als mensen vermoeid of geïrriteerd raken.

9.7 De deelnemers

Het succes van een vergadering hangt af van de betrokkenheid van de deelnemers. Vergeet het veelgehoorde misverstand dat de voorzitter de vergadering 'maakt'. Vergelijk het met voetbal: de trainer (voorzitter) bepaalt de tactiek, maar het zijn de spelers (deelnemers) die de punten moeten scoren.

De inbreng van de deelnemers, daar draait het om!

Zijn de deelnemers van mening dat hun ideeën welkom zijn, dan zal hun inbreng groot zijn. Blijkt dat u niets doet met de besproken onderwerpen, dan zal hun inbreng steeds kleiner worden waardoor het beoogde resultaat niet wordt bereikt.

Deelnemers kunnen hun rol vergroten door zich vooraf de volgende vragen te stellen:

- Is het wenselijk bepaalde ideeën vooraf met anderen te bespreken?
- Welke verrassingen kan ik verwachten?
- Welke opmerkingen heb ik over het vorige verslag?
- Welke onduidelijkheden zijn er in de agenda?
- Bij wie kan ik achtergrondinformatie over een agendapunt krijgen?

9.7.1 Tips voor deelnemers

- Maak tijdens de vergadering aantekeningen, die u later in de vergadering zou kunnen benutten.
- Luister actief naar uw collega's en stel vragen als u het niet begrijpt
- Formuleer uw antwoord kort en bondig.
- Corrigeer de voorzitter als de agenda niet wordt gevolgd.

In handboek communicatie (gespreksdeelnemers) vindt u nog meer informatie over het gedrag van de gespreksleider en de deelnemers aan een gesprek c.q. vergadering.

9.8 Nazorg van de vergadering

Hiervoor gelden de volgende activiteiten:

- a. Het opmaken van het verslag door de secretaris/notulist. Tips voor het maken van een verslag:
 - Het wordt altijd geschreven in de tegenwoordige tijd.
 - Begint met plaats en datum en soort vergadering gevolgd door een opsomming van de aan- en afwezige deelnemers met vermelding van hun functie (voor zover noodzakelijk).
 - Bij de indeling van het verslag dient steeds de volgorde van de agendapunten te worden aangehouden
 - Het dient kort en bondig te zijn, het is derhalve niet noodzakelijk om bijvoorbeeld een (eindeloze) discussie uitgebreid te notuleren. Het is echter wel van belang dat bijvoorbeeld genotuleerd wordt welke alternatieve oplossingen voor een bepaald probleem zijn gevonden, met hun voor- en nadelen, welke besluiten er zijn genomen en mogelijk de beweegredenen die tot dit besluit geleid

hebben. Wie deze besluiten zal uitvoeren en binnen welke termijn (actiepunten in de marge)

- Vragen en antwoorden uit de rondvraag
 - Datum en tijdstip volgende vergadering
 - Ondertekening door de secretaris/notulist.
- b. Het verslag van een vergadering is bestemd voor alle aanwezigen (naslag), voor de afwezigen (informatie) en het archief (om later op terug te kunnen grijpen).
- Wacht, voor zover mogelijk, niet tot de volgende convocatie met het bekend stellen van het verslag maar doe dit de deelnemers zo spoedig mogelijk toekomen.

Hoofdstuk 10

Het overbrengen van informatie

10.1 Inleiding.

Als leidinggevende krijgt u voortdurend, een heleboel informatie van alle kanten zoals; opdrachten, bevelen, orders, mails, d.m.v. gesprekken met collega's, intranet en ga zomaar door.

De vraag is, wat doet u met deze informatie?

Voor de dagelijkse werkzaamheden die u elke dag doet, heeft u weinig informatie nodig want u heeft het al zovaak gedaan.

Maar wat als u nou op cursus of uitzending naar het buitenland gaat en er aan u wordt gevraagd om een presentatie te houden van een half uur over Nederland, en het publiek zo goed als niks van ons klein landje af weet.

Gaat u er dan zo staan en u vertelt maar het eerste wat u te boven schiet?

Of bereidt u het goed voor, zodat het publiek een goed beeld en indruk krijgt over u en ons land?

10.2 Informatie verzamelen

Laten we als voorbeeld nemen dat u een presentatie moet geven over Nederland in het buitenland. (oftewel country briefing genoemd)

- verstandig is het om een back-wards planning te maken, zodat u weet hoeveel tijd u heeft om voor te bereiden
 - inventariseer welke werkzaamheden er zijn (informatie verzamelen, verwerken, voorstudie, locatieverkenning etc)
 - prioriteitsstelling van werkzaamheden (aanvragen ruimte, computer, beamer enz dienen op tijd te zijn weg gestuurd)
 - misschien heeft een van uw collega's zo'n briefing al ooit gegeven, en kunt u die met misschien uw eigen inbreng opnieuw gebruiken
 - u kunt op het intranet kijken of er reeds bestaande briefings bestaan, en deze naar uw hand zetten
 - u moet voor u zelf gaan bepalen, over welke onderwerpen u het wil gaan hebben. Welke onderwerpen kenmerken ons land? Is het verstandig om over het gedoogbeleid van drugs en het red light district van Amsterdam te praten?
- U moet de positieve kenmerken van ons kleine land benadrukken en welke rol we spelen in de wereld.
- schrijf deze kenmerken in de juiste volgorde van presenteren op.
 - ga nu proberen zoveel mogelijk recente informatie hierover te vinden. Dit kan via intranet, internet, boeken, tijdschriften, kranten collega's, vrienden enz.

Als u nu het gevoel heeft dat u meer als voldoende informatie heeft om een presentatie van 2 uur te geven, dan gaat u deze informatie filteren en verwerken tot een presentatie van een half uur.

Andere optie

Misschien heeft u de mogelijkheid, om samen met uw collega's zo'n presentatie te maken.

- u kunt dan eerst met uw collega's inventariseren welke onderwerpen er in de presentatie moeten komen
- u kunt dan samen de benodigde informatie verzamelen die voor de onderwerpen nodig zijn. Of u kiest ervoor ieder 1 onderwerp te nemen en hiervoor de benodigde informatie te verzamelen.
- het ligt eraan hoe creatief u bent, en hoeveel tijd u heeft.
- en u spreekt een tijdstip af wanneer u weer met zijn allen bij elkaar komt om het geheel verder uit te werken.

10.3 Informatie verwerken.

Nu u genoeg informatie heeft om een presentatie van een half uur te geven, moet u deze informatie gaan verwerken tot een mooi geheel.

- gebruik alleen de meest recente informatie
- gebruik informatie die berust op feiten
- ga niet te diep op een onderwerp in
- zorg dat er niet teveel vaktaal in staat,
- zorg dat iedereen de informatie kan begrijpen (pas u aan het niveau van het publiek aan)
- gebruik niet teveel ondersteunende middelen zoals teveel PowerPoint slights
- zorg ervoor dat er een logische opbouw in zit
- gebruik steekwoorden zodat u niet gaat voorlezen
- kleeft de presentatie aan indien mogelijk met voorwerpen te laten zien enz.
- zorg dat na de presentatie het publiek eventueel een uitreikstuk krijgt om alles nog eens na te lezen
- probeer de presentatie van tevoren een aantal keren droog voor te oefenen, met misschien collega's als publiek.
- zorgt dat u de vreemde taal of engels correct gebruikt

10.4 Informatie verstrekken.

- zorg dat u op tijd van tevoren in de ruimte bent waar u de presentatie gaat geven
- controleer of alles wat u nodig heeft voor de presentatie te kunnen geven aanwezig is en ook functioneert
- zorg voor voldoende ventilatie in de ruimte
- zorg dat u een beker water voor u zelf heeft klaar staan

- geef aan dat u vragen achteraf beantwoordt
- denk aan u lichaamshouding en uitstraling (non-verbale communicatie)
- spreek rustig en duidelijk in richting van het publiek
- leg uw presentatie zo neer dat u in 1 oogopslag kunt zien waar u bent middels steekwoorden over desbetreffende onderwerpen, zodat u niet de presentatie in uw handen houdt
- let op de non-verbale reacties uit het publiek, en gebruik die
- u kunt voor verdere presentatie technieken, het uitreikstuk presentatietechniek naslaan

Hoofdstuk 11

Presentatie techniek

11.1 Inleiding

Voor veel mensen is presenteren voor groepen een van hun grootste angsten. Elke training of cursus over presentatietechniek zit tjokvol met allerlei verschillende mensen die willen leren hoe ze zelfverzekerd voor een groep kunnen spreken. Maar als spreken voor groepen zo eng is, waarom wil iedereen het dan zo graag leren?

Sommige mensen hebben gewoon geen keus; zij moeten wel, voor hun werk. En als ze dan toch moeten presenteren, dan willen ze het wel graag goed doen. Anderen beschouwen presenteren als onderdeel van hun persoonlijkheid. Ze praten graag, uiten zich graag. Deze mensen spreken elke groep toe, zelfs al bestaat die maar uit twee of drie mensen. En dan zijn er nog de mensen die een verschil willen maken. Zij hebben een idee, een doel, of de oplossing voor een probleem. Zij willen anderen betrekken bij het uitvoeren van het idee, het realiseren van het doel, of de oplossing van het probleem. En zij weten dat, hoe beter zij hun zaak presenteren, hoe beter de resultaten zijn.

Waarom perfecte presentaties? Omdat we, terecht of onterecht, worden beoordeeld op hoe we presenteren. Een effectieve presentatie kan onze reputatie versterken, anderen bij de taak betrekken en deuren openen die anders gesloten zouden blijven. Een effectieve presentatie kan een sleutel tot succes zijn.

Het doel van dit uitreikstuk is, u praktische tips, tactieken en strategieën aan te reiken om de impact van uw presentatie te vergroten.

Voor de gesprekstechnieken wordt verwezen naar het handboek communicatie.

11.2 Waarom presentaties houden?

11.2.1 Inleiding:

De meeste van u kunnen het zich waarschijnlijk goed voorstellen dat aan de voordracht van een goede zakelijke presentatie veel werk vooraf gaat. Zij die wel eens met knikkende knieën voor een publiek hebben gesproken (misschien op een receptie of voor een groep bekenden), zullen zich dan ook afvragen of het houden van een presentatie inderdaad zo broodnodig is.

Wat uw functie ook is, u zult waarschijnlijk één of meerdere professionele presentaties moeten geven. Hoe u dat doet, is van invloed op uw professionele geloofwaardigheid, en is ook van belang voor de manier

waarop u anderen kunt overtuigen en beïnvloeden Hier volgen een aantal redenen om te presenteren:

- Men verwacht van u dat u de presentatie geeft, bijvoorbeeld vanwege uw bijdrage aan een project of de kennis die u heeft. Van leidinggevenden wordt verwacht dat zij hun medewerkers inlichten over het beleid van de organisatie.
Teams moeten rapporteren over de vorderingen en bevindingen van het team. Of we dat nu prettig vinden of niet; al deze (en vele andere) situaties vereisen een mondelinge presentatie.
- Met een effectieve presentatie kunt u zich onderscheiden van anderen, met al uw kennis, talenten en capaciteiten.
- Waarschijnlijk kunt u allerlei dingen bedenken die u liever doet dan presenteren voor een groep, maar de informatie kan niet op schrift worden overgebracht, niemand anders kan de presentatie geven en de informatie *moet* worden gecommuniceerd.
Met andere woorden, de beste persoon voor de presentatie bent u.
- Informatie kan op verschillende manieren worden overgebracht. Via een memo, in de vorm van een formeel schriftelijk rapport, of zelfs voorgedragen op band. Maar soms is de beste manier gewoon een presentatie voor publiek, met de mogelijkheid tot het stellen en beantwoorden van vragen. Een presentatie stelt u in staat om context en inhoud van het materiaal te communiceren. En tijdens uw presentatie heeft u de mogelijkheid om eventuele misverstanden direct uit de weg te ruimen.
- Als het onderwerp u na aan het hart ligt dan is dit waarschijnlijk de beste reden voor het geven van een presentatie. Vaak zal het u niet lukken om uw enthousiasme over te brengen in een memo of rapport. Maar een mondelinge presentatie is een uitstekende manier om uw enthousiasme over het onderwerp uit te dragen.

Er is nogal wat mondeling te presenteren aan grotere of kleinere groepen mensen.

We zullen enkele zaken noemen:

- plannen die u en/of uw medewerkers hebben ontwikkeld;
- een nieuw uit te voeren beleid dat (intern) moet worden verkocht;
- eerder opgestelde rapporten die nadere toelichting behoeven;
- veranderingen in de organisatie die moeten worden doorgevoerd;
- uitleg van de werkzaamheden van uw eenheid aan bezoekers tijdens uitzending of op een open dag.

- gelegenheidstoespraken (hier wordt in bijlage 3 apart op ingegaan)

11.2.2 Voor en nadelen van presenteren

Presenteren heeft voor- en nadelen. Beide zult u met elkaar moeten afwegen om tot een uitgebalanceerde beslissing te komen: wel of geen presentatie houden.

De belangrijkste **voordelen** van het houden van een presentatie zijn:

- Complexe informatie kan op een duidelijke manier (en met allerlei audiovisuele hulpmiddelen) worden overgebracht, terwijl onduidelijkheden meteen kunnen worden uitgelegd. U heeft ook de mogelijkheid een aantal elementen te herhalen. (Bijvoorbeeld een dia of slide nogmaals te tonen.)
- U kunt uw presentatie aan een grotere groep deelnemers aanbieden, wat een tijdsbesparing betekent ten opzichte van een individuele aanbieding van de informatie.
- Uit de reacties van het gehoor weet u meteen of u op het goede spoor zit. Geeuwen en gapen, fluisteren en actief de agenda bestuderen wijzen er op dat er iets mis is gegaan. Dat geldt natuurlijk evenzeer voor het aantal en het soort vragen dat wordt gesteld. Kortom, u krijgt ogenblikkelijk feedback.
- Het is prettig dat u meteen weet waar u aan toe bent. Maar het is nog plezieriger dat u kunt bijsturen. U kunt uw betoog meteen aanpassen aan de kennelijke wensen van uw publiek.
- U kunt uw gehoor actief betrekken bij uw presentatie. Bijvoorbeeld door hen vragen te stellen, of bepaalde opdrachten te laten vervullen. (Bijvoorbeeld hand opsteken bij instemming met een van uw vragen, invullen van een vragenlijst, etc).
- In een aantal gevallen kunt u de presentatie laten volgen door een discussie, waarna een beslissing genomen kan worden. Er is dus ook hier sprake van een tijdsbesparing.
- U schept in bepaalde opzichten macht, omdat u bepaalt hoe de presentatie zal verlopen, welke onderdelen worden behandeld of worden weggelaten. Kortom, u stuurt de groep toehoorders.
- Uw persoonlijkheid is het laatste voordeel dat we willen noemen. Het feit dat u de presentatie houdt en niemand anders (of een stilzwijgend stuk papier) betekent dat u enthousiasme in uw verhaal kunt brengen. Misschien kunt u een vonk laten overspringen... Verder kunt u ook het nodige vertrouwen inboezemen. Een persoonlijke presentatie neemt

eerder eventuele argwaan weg dan een document. Met behulp van uw persoonlijkheid kunt u uw doelgroep effectief beïnvloeden.

Gelet op bovenstaande zult u begrijpen waarom in toenemende mate presentaties worden gehouden in het bedrijfsleven, dienstverlenende organisaties maar ook in onze organisatie.

Aan het houden van een presentatie zitten ook **nadelen**.

De belangrijkste zijn:

- In principe is de informatie die u aanbiedt eenmalig. Anders dan bij een rapport of boek, kan men niet nog eens de materie doornemen. (Dit probleem kan natuurlijk in belangrijke mate worden ondervangen door het verstrekken van hand-outs (samenvattingen, etc) waarop de toehoorders aantekeningen kunnen maken.)
- In schriftelijke stukken kunt u meestal elk woord op een goudschaaltje leggen (wanneer dat althans nodig is). In mondelinge presentaties bent u veelal aangewezen op uw spontane woordgebruik, wat niet altijd tot de gewenste perfectie leidt...
- De persoonlijkheid en vaardigheid van de presentator bepaald voor een groot deel de kwaliteit van een mondelinge presentatie. Met andere woorden, wanneer u geen goed figuur slaat bij uw presentatie kunt u zelf wel eens uw ergste vijand worden...

Waarom zou men met al die nadelen een presentatie verzorgen, als het ook schriftelijk kan? Het antwoord is dat een mondelinge presentatie een aantal unieke voordelen biedt, waardoor u meer dingen (producten, plannen, ideeën, veranderingen) sneller en overtuigend duidelijk kunt krijgen.

11.2.3 Zakelijke presentaties en spreken in het openbaar.

Wij maken in dit uitreikstuk een onderscheid tussen het houden van een zakelijke presentatie en gelegenheidstoespraken. Er zijn natuurlijk grote verschillen tussen beide:

- Zakelijke presentaties worden vaak (niet altijd!) voor een kleinere groep gehouden. (U spreekt niet in het openbaar voor drie personen..)
- Zakelijke presentaties worden vaak gehouden voor personen die al enigszins vertrouwd zijn met het onderwerp, de vaktaal of op het desbetreffende gebied werkzaam zijn.
- De spreker in een zakelijke presentatie kan zijn betoog meestal goed afstemmen op zijn gehoor: hij kent zijn publiek bij naam en vaak ook hun achter grond.

- Zakelijke presentaties hebben vaak tot doel het min of meer rechtstreeks te "verkopen" van, plannen en ideeën. Bij spreken in het openbaar gaat het veelal om voorlichting.
- De belangen van de zakelijke spreker en de openbare spreker lopen uiteen. De zakelijke presentator kan zich meestal geen slecht betoog veroorloven.
- De contouren van de zakelijke presentatie liggen meestal vast, terwijl die van het openbare betoog vaak ruim en flexibel zijn.
- Bij zakelijke presentaties vormt de wisselwerking tussen spreker en luisteraars veelal een belangrijk onderdeel (oogcontact, letten op non-verbaal gedrag van de toehoorders, "vraag-en-antwoord spel"). Bij het spreken in het openbaar voor grotere gezelschappen is dat meestal niet het geval. (Soms staat de spreker op een helverlicht podium; hij kan zijn publiek niet eens zien door de verblinding...)

Het accent in dit uittreksel ligt op de zakelijke presentaties.

In bijlage 3 is informatie opgenomen over een aantal gelegenheidstoespraken.

11.3 Hoe kan een goede presentatie er uitzien?

11.3.1 Inleiding

Er bestaan hiervoor geen wetten van Meden en Perzen, maar er zijn wel een aantal aanwijzingen waarvan het raadzaam is deze op te volgen. Er bestaat geen magische formule en het "geheim" van een effectieve presentatie ligt in een grondige voorbereiding en oefenen, oefenen en nog eens oefenen...

Een goede presentatie moet altijd een kristalheldere structuur hebben en die dient u ook aan het begin van de presentatie te tonen.

Volgens Amerikaanse deskundigen op presentatiegebied gaat het hierom: "First tell them wat you are going to tell, then tell them and finally tell them wat you told them". Een wel heel eenvoudige samenvatting met misschien een spottende ondertoon.

U ziet hierin overigens het *belang van herhalingen* en van een goede voorbereiding. We zullen u enkele schema's (of modellen) laten zien over de opbouw van presentaties.

Het kiss model

Een kiss is een kus op zijn Engels, maar wordt ook gebruikt voor "keep it simple, stupid!". Het is eigenlijk een gemakkelijk te onthouden ezelsbrug voor elke presentatie, hoe technisch en moeilijk ook. Breng uw boodschap altijd op een zo eenvoudig mogelijke manier over. Dat betekent natuurlijk niet dat u automatisch succes zult hebben, maar u vergroot de kans hierop wel.

Het kop-romp-staart model

Kiss geeft aan hoe een presentatie er inhoudelijk uit moet zien.

Maar het zegt erg weinig over de inrichting ervan. Wat dat betreft worden we wel wijzer van het kop-romp-staart model. (Te vergelijken met een lesplan)

Hiermee wordt bedoeld dat elke presentatie een kop (=begin, inleiding, overzicht) moet hebben, een romp (= de feitelijke boodschap, de kern van de presentatie) en de staart is het einde van de presentatie met daarin een samenvatting van het voorgaande, conclusies en eventuele aanbevelingen en/of te nemen beslissingen.

11.3.2 Aandachtspunten

Alvorens dieper in te gaan op het veel gebruikte kop – romp – staart model volgen eerst een aantal aandachtspunten die van eminent belang kunnen zijn voor een goed verloop van een presentatie.

11.3.3 Vragen stellen

Het beantwoorden van vragen tijdens de presentatie

Sommige sprekers verzoeken hun publiek, aan het begin van hun presentatie, vragen op te sparen tot het einde van de presentatie. Ze beantwoorden dan alle vragen achter elkaar. Voor de spreker heeft dat een duidelijk *voordeel*: men hoeft niet bang te zijn voor interrupties, waardoor de lijn van het verhaal wel eens verloren zou kunnen gaan. Een ander voordeel is dat de antwoorden van sommige vragen misschien wel besloten liggen in de verdere presentatie. Een *nadeel* voor de (aanstaande) vragensteller is dat hij soms lange tijd moet wachten op zijn antwoord. Vooral wanneer hij denkt dat zijn vraag een bepaalde wending aan de presentatie kan geven. Voor het beantwoorden van vragen willen wij u de volgende tips geven:

- Wanneer u een vraag niet begrijpt of u vermoedt dat anderen de vraag niet goed begrijpen, herformuleer deze dan. Soms heeft ook niet iedereen de vraag goed kunnen verstaan. Het is altijd goed een gestelde vraag te herhalen.
- Dank de vragensteller voor zijn vraag. Behandel een vragensteller *nooit* neerbuigend: "Dat is een domme vraag"; "Ik dacht dat u het eerste deel van mijn presentatie wel begrepen had..."; "U heeft niet goed geluisterd!"; etc. Geef altijd een positieve draai aan iemands vraag, want als u mensen arrogant behandelt, zult u geen vragen meer krijgen en zal men u presentatie, hoe goed die verder ook geweest is, geheel afwijzen.
- Laat nooit een enkele vragensteller de groep overheersen. Geef anderen ook een kans. ("Ik zou nu graag ook een vraag van enkele andere

deelnemers willen beantwoorden.") Indien u vragen krijgt die of alleen een enkele vragensteller aangaan of die te gedetailleerd zijn voor de anderen verzoek dan of u na afloop van deze formele presentatie, in een nader tweegesprek, deze vragen mag beantwoorden.

- Wanneer u denkt dat het stellen van vragen belangrijk is, maar uw publiek is bang vragen te stellen, neem dan zelf het initiatief. Bijvoorbeeld "Een vraag die men mij meestal stelt, is deze:... (Dat mag u ter plekke verzinnen om de discussie op gang te brengen!)
- Het zal soms voorkomen dat u het antwoord op een vraag niet weet. Wat dan te doen?
 - (a) U zegt het antwoord niet te weten. Niemand is nu eenmaal volmaakt!
 - (b) U zegt het niet te weten, maar u wilt wel uw best doen om het antwoord hier en nu te proberen te bedenken.
 - (c) U zult proberen het antwoord binnen x dagen te vinden en u zult hierover dan contact opnemen met de vragensteller.
 - (d) Geef korte, krachtige en duidelijke antwoorden. Blijf niet te lang (gedetailleerd) bij een enkele vraag staan. Geef een voorbeeld, dat werkt vaak verhelderend. Maak eventueel gebruik van een hulpmiddel als flipover of overheadprojector.
 - (e) Richt u nooit uitsluitend tot de vragensteller, want vaak gaat het antwoord alle aanwezigen aan!
 - (f) Vermijd argumenten, want die zult u toch niet winnen.
 - (g) Wanneer u denkt dat uw gehoor geen vragen meer heeft, stop dan ook als u nog enkele minuten over heeft.

11.3.4 **Eerst het goede nieuws....**

Het zal misschien nogal eens voorkomen dat u in een presentatie zowel goed als slecht nieuws heeft te melden. Denk bijvoorbeeld aan de directeur van een onderneming die op een bijeenkomst met alle medewerkers moet vertellen dat de organisatie alleen kan overleven wanneer 30% van het personeel af zal vloeien. (Dus dat een offer wordt gevraagd zodat 70% van de medewerkers hun baan kan behouden). Wanneer uw presentatie zowel goed als slecht nieuws bevat, doet u er goed aan met het positieve nieuws te beginnen. Want wanneer u met negatieve zaken gaat beginnen, verliest u meteen al de aandacht van of het gehele publiek, of die toehoorders die getroffen zullen worden door uw onplezierige boodschap. Denk aan het hierboven gegeven voorbeeld over ontslag. Uw gehoor begint onrustig te worden, te morren, met elkaar te praten en het goede nieuws dat u heeft te melden wordt nauwelijks gehoord.

Als het wel wordt gehoord is de kans aanwezig dat het nogal sceptisch wordt ontvangen. ("Dat zal hij wel zeggen om de bittere pil te vergulden".) U bent u geloofwaardigheid kwijt...

Begin daarom in dit soort situaties altijd redelijk positief en optimistisch. Overdrijf het niet, want dan loopt u een ander gevaar: het negatieve nieuws komt extra hard aan!

11.3.5 Hand-outs

Hand-outs ondersteunen uw presentatie. Ze kunnen het verschil betekenen tussen een goede en een geweldige presentatie.

Mits correct toegepast, kunnen hand-outs een waardevol hulpmiddel zijn bij uw presentatie. Een paar voorbeelden:

- De hand-out fungeert als ondersteunend materiaal voor de toehoorder.
- U stelt de toehoorder in staat om zich meer op uw presentatie te concentreren omdat hij minder aantekening hoeft te maken.
- Indien er voldoende schrijfruimte op de hand-out is kan de toehoorder zijn eigen aantekeningen maken op basis van zijn eigen ideeën over uw boodschap.
- Met een hand-out zorgt u ervoor dat de toehoorder altijd met de hoofdpunten van uw presentatie naar huis gaat.
U kunt ervoor kiezen om de hand-outs aan het begin of einde van uw presentatie uit te reiken.
- U kunt ook extra informatie aanbieden die de toehoorders later kunnen doornemen en verwerken.

Wanneer moet u hand-outs uitreiken?

Over het algemeen is de beste strategie, om dit vooraf of helemaal aan het begin van de presentatie te doen.

Sommige presentatoren zeggen: “U hoeft geen aantekeningen te maken hoor, het staat allemaal in de hand-out die u aan het eind krijgt uitgereikt”.

Naarmate de presentatie vordert en allerlei prachtige visuele hulpmiddelen verschijnen, begint de toehoorder zich af te vragen (zonder nog te luisteren naar wat de spreker zegt) of dit allemaal in de hand-out zal staan. Veel toehoorders willen het risico niet nemen dat het er niet in staat, dus beginnen ze toch aantekeningen te maken en hebben geen tijd meer om de inhoud van die visuele hulpmiddelen in zich op te nemen.

Sommige sprekers zijn bang dat als zij hun materieel aan het begin van de presentatie uitdelen, dat de mensen dan niet meer luisteren maar gaan zitten lezen. Maar dit probleem heeft minder te maken met het moment waarop u de hand-out uitreikt dan hoe die hand-out eruit ziet. Als de inhoud van de hand-out een letterlijke vertaling van uw presentatie is, dan zullen mensen snel hun aandacht verliezen. Maar als u werkt met kernwoorden en een gevarieerde opzet, dan werkt een handout eerder in uw voordeel dan dat hij afleidt.

In hoofdstuk 3 “voorbereiding op een presentatie” gaan we hier inhoudelijk op in.

11.4 Ruis in de presentatie

11.4.1 Er is niets zo vervelend als tijdens uw presentatie gestoord te worden door telefoons die onverwacht afgaan. Verzoek uw toehoorders dan ook aan het begin van uw presentatie hun GSM uit te zetten!

11.4.2 Enkele mensen in uw gehoor beginnen zachtjes met elkaar te praten.

Gevolg: anderen hebben moeite uw verhaal te volgen en gaan misschien ook op fluisterton met elkaar converseren, waardoor uw gehele presentatie de mist in dreigt te gaan. (Oplossing: verzoek uw gehoor te stoppen met praten, omdat anderen daar last van hebben.)

11.4.3 U kunt een presentatie of vergadering in een naastliggende ruimte horen. Niet alleen u, maar ook uw publiek wordt afgeleid. (Oplossing: verzoek een eventuele handlanger naar de andere zaal te gaan om hun geluidsoverlast te beperken. Of las anders zelf een kleine pauze in om daarna de volledige aandacht van uw publiek (terug) te krijgen).

11.5 Het Kop - Romp - Staart model

11.5.1 **De kop**, *inleiding* c.q. *opening* van een presentatie, moet aandachttrekend en richtinggevend zijn. In de inleiding moet de interesse worden gewekt.

De inleiding van uw presentatie heeft meestal drie hoofddoelen, terwijl u soms ook nog iets meer wilt doen dan dat.

- U probeert allereerst de aandacht van uw publiek te trekken. Dat valt niet altijd mee. Een en ander is afhankelijk van de wijze waarop u bent aangekondigd, uw onderwerp en de plaats die u misschien inneemt temidden van andere sprekers in een uitgebreid programma.
- U bereidt het gehoor voor op uw verhaal, zodat men zich kan gaan instellen, zich mentaal kan gaan voorbereiden.
- U probeert meteen al geloofwaardigheid uit te stralen.

Daarnaast kunt u in uw inleidende woorden meteen ook ingaan op uw centrale boodschap (het doel), het gebied afbakenen en al enige lijnen uitzetten naar de eindconclusie.

Verder is het van belang dat u de structuur van uw presentatie weergeeft, zodat men weet wat men in grote lijnen kan verwachten.

Wat voor soort opening u ook gebruikt, vraag u altijd af of deze relevant is voor de presentatie.

Het openen van een presentatie is van eminent belang. Wij geven u daarom vier voorbeelden over hoe u een presentatie effectief kunt openen en drie voorbeelden van een opening die uw presentatie al in de wieg "dodelijk" kunnen verwonden.

VIER EFFECTIEVE PRESENTATIE OPENINGEN

(1) Het noemen van doel en onderwerp.

Dit is een meestal obligaat en saai begin van een voordracht. " U heeft mij uitgenodigd u in het kader van de reorganisatie van uw eenheid over onze ervaringen te vertellen".

(2) Uitdaging of belofte

Hiervoor is meestal een frisse en creatieve vertaalslag gemaakt naar het publiek. Voorbeeld: "Ook u kunt nu -net zoals wij- twee keer zoveel doen in dezelfde tijd. Reorganiseren is het sleutelwoord!"

of

een belofte doen: "aan het einde van deze sessie heeft u tenminste vijf manieren geleerd om uw medewerkers meer te motiveren

(3) Citaat of anekdote.

Het is goed hiermee te beginnen mits deze relevant zijn en niet "vergezocht" Anekdoten blijken vaak goed herinnert te worden. Dat is prettig te weten, zolang de anekdote slaat op de presentatie. In andere gevallen is dat minder plezierig.

– Deelneming van het publiek.

Een andere manier om het publiek wakker te schudden is hen vragen te stellen over het onderwerp dat zo meteen ter sprake komt. Een bijkomend voordeel is dat u uw publiek meteen wat beter kunt leren kennen. "Hoeveel van u zijn uitgezonden geweest? Wilt u uw hand opsteken?".

Als de opening niet relevant is, heeft die ook geen bedoeling. U verkwist alleen tijd met een irrelevante opening, maar de toehoorders zullen zich ook serieus gaan afvragen of deze presentatie wel de moeite waard is voor hen.

DRIE ZEKERE MANIEREN OM VERKEERD TE BEGINNEN

(1) De verontschuldigende opening.

Dit is altijd een zwakte bod, hoe oprecht u ook bent. Voorbeelden zijn " Dit is de eerste keer dat ik voor een groep mensen spreek", "Ze hebben mij opgedragen u iets te vertellen...", "Ik zal u vanmiddag wel vervelen met mijn verhaal over..." etc. U begint dus nooit met een verontschuldiging!

(2) De universele opening.

Sommige ervaren sprekers denken nog maar weinig tijd te moeten besteden aan hun voordrachten. Hun openingswoorden zijn standaard geworden. Pas op dat u niet de fout maakt uw aanhef te beginnen met "dames en heren", wanneer er geen dames in de zaal zitten.

Vermijd ook onzinnige en onbenullige gemeenplaatsen als "het is een bijzonder voorrecht..." "ik geniet de grote eer..."

(3) Grappen, grollen en trucs.

Het gaat erom van meet af aan de aandacht van uw toehoorders te krijgen. Het is een bekend verschijnsel dat het aan het eind van bijvoorbeeld een lange dag meteen of meteen na de maaltijd moeilijk is te luisteren. Menig spreker grijpt dan naar noodmiddelen om toch maar aandacht te krijgen.

11.5.3 De Romp

In de romp van een presentatie ga je inhoudelijk in op een aantal onderwerpen. Het ligt aan het onderwerp wat je naar voren brengt. Tijdens deze fase is het van belang om, voor zover van toepassing, rekening te houden met de volgende punten:

- Verdeel de presentatie in duidelijke blokken.
- Vertel de boodschap en onderbouw zonodig met argumenten.
- Ga in op de praktisch haalbaarheid van voorstellingen, oplossingen etc.
- Motiveer het verhaal met voorbeelden.
- Breng scheiding aan in hoofd en bijzaken.
- Let op signalen van het publiek.
- Geef tussentijds korte samenvattingen, vooral bij de overgang naar een volgend punt.

Aanvullende tip:

HERHALING VAN (EEN DEEL VAN) UW BOODSCHAP

Sommige sprekers zijn bang voor herhalingen in hun voordracht. Dat is niet terecht, want herhalingen kunnen juist heel goed werkzaam zijn in het bereiken van de gewenste doelen. Het herhalen van de boodschap zal in de regel een positieve uitwerking hebben op uw gehoor. Ook het herhalen van mogelijke *conclusie* liefst in een ander jasje verpakt werkt. Hoe vaker u een boodschap of conclusie herhaalt, des te meer u het er in "hamert". Dat is prettig om te weten. Maar voorkom hiermee irritatie bij uw publiek. Herhaal daarom met mate belangrijke elementen in uw boodschap.

11.5.4 De Staart

Een presentatie dient op een *effectieve* wijze te worden afgesloten. Het is een essentieel onderdeel van een presentatie. Sommige mensen openen niet, en anderen sluiten helemaal niet af omdat de tijd gewoon op is.

De afsluiting is van groter belang dan men soms wel vermoed. De laatste indruk is vaak bepalend voor het beeld dat het publiek na afloop van de presentatie zal hebben. U krijgt nu een aantal voorbeelden over hoe u een presentatie doeltreffend kunt afsluiten.

- De samenvatting
Hierin herhaalt u nog eens kort de hoofdpunten van de presentatie. Bijvoorbeeld; het probleem met de voorgestelde oplossing; de stelling met de belangrijkste argumenten; de voor- en nadelen van een bepaalde maatregel; of de belangrijkste gevolgen.
- De toekomstverwachting
Veel presentaties eindigen hiermee. U geeft uw visie op bepaalde ontwikkelingen.
- Eindig zoals u begonnen bent.
Bij deze afsluiting legt u aan het eind van uw presentatie verband met iets wat u aan het begin heeft gezegd. U maakt bijvoorbeeld een verhaal af waarmee u in uw opening bent begonnen.

11.6 De voorbereiding van een presentatie

11.6.1 Inleiding:

Er zijn maar weinig mensen die zonder enige voorbereiding een goede speech of presentatie kunnen houden. Soms horen we iemand een presentatie houden zonder dat het hem enige moeite kost. Alles loopt vlekkeloos. We zijn dan al gauw geneigd te denken dat we hier met een geboren talent te maken hebben. Maar wat meer voor de hand ligt is: de spreker heeft zich grondig voorbereid (hij heeft bijvoorbeeld zijn mopjes anekdotes, om zijn toespraak te verlevendigen, veel geoefend zodat ze perfect zijn getimed): hij heeft misschien ook veel ervaring als spreker achter de rug.

We kunnen hier niet genoeg benadrukken hoe belangrijk uw voorbereiding is. We hebben de volgende tips voor u:

11.6.2 Voorbereiding

- i) Probeer in een zo vroeg mogelijk stadium er achter te komen wanneer u een presentatie moet houden.
- ii) Probeer indien nodig, dan ook het onderwerp vast te laten leggen. (Meestal zal men u datum, plaats en onderwerp tegelijkertijd melden.) Van belang hierbij is dat u weet hoeveel tijd u ter beschikking heeft of krijgt voor uw presentatie.
- iii) Denk gedurende de beschikbare tijd (afhankelijk van de totale voorbereidingstijd) nu en dan na over het onderwerp. Dit kunt u doen door te “mind mappen”. In grote lijnen komt deze techniek op het volgende neer:

(1) **Begin met uw centrale gedachte**

Noteer, in steekwoorden, deze gedachte midden op een blanco vel. Noteer uw eerste onderwerp en zet er de aan te relateren punten bij, ga vervolgens op dezelfde wijze door met alle door u bedachte onderwerpen.

Het is hierbij van belang dat u uw gedachte de vrije loop laat gaan. Sluit nog niets uit want het is goed mogelijk dat u bij uw vijfde idee opeens een inval krijgt die past bij een eerder idee.

(2) **Verbindt ideeën/onderwerpen die met elkaar te maken hebben**

Hiermee komt u tot de uiteindelijke keuze over wat u wel en niet wilt behandelen in uw presentatie. Bij het organiseren van de inhoud moet u het doel van uw presentatie steeds voor ogen houden. Met andere woorden, vraag u steeds af of u met de inhoud van uw presentatie uw toehoorders zodanig bereikt dat uw doelstelling gerealiseerd wordt.

Uiteindelijk heeft u nu de hoofdlijnen van uw presentatie op papier staan.

Daarnaast dient u bij de voorbereiding ook rekening te houden met onderstaande factoren.

11.6.3 **Hoe lang mag een presentatie duren?**

Een presentatie die te kort duurt, zal weinig succesvol zijn, want niet alle noodzakelijke over te brengen informatie kan worden overgebracht. Een te lange presentatie wekt verveling op bij het gehoor, men luistert niet meer. Woorden verdwijnen in de wind. We hebben het over aandacht en concentratie en daar is de mens maar beperkt mee gezegend. In de regel mag worden gesteld dat iemands aandacht na 40 à 50 minuten verslapt. Dat is een fysiologisch probleem.

Ons advies is dan ook om bij voorkeur geen presentaties te houden die langer duren dan drie kwartier (exclusief het stellen van vragen).

U kunt deze limiet overschrijden -als dat echt noodzakelijk is- door het toepassen van allerlei kunstgrepen. We noemen er enkele:

- Veelvuldig en goed getimed gebruik van audiovisuele hulpmiddelen (maar bijvoorbeeld *niet* een langdurige videofilm vertonen in een donkere zaal!);
- Uw presentatie samen doen met een collega en elkaar steeds afwisselen (hetzij twee monologen, hetzij een soort dialoog);
- Een demonstratie houden waarbij het publiek wordt ingeschakeld, zodat men actief deelneemt in plaats van passief luistert;

- Vragenlijsten overhandigen, laten invullen, daarna bespreken; Ervaren sprekers voelen meestal feilloos aan wanneer de aandacht voor hun presentatie verslapt en ze passen dan een van de hierboven genoemde of andere "trucs" toe.

U kunt de duur van uw presentatie dus rekken. Ons advies is echter: probeer bij voorkeur uw verhaal beknopt te houden. Alles kunt u toch niet vertellen. U moet zelf al selecteren. Selecteer dan nog iets meer, zodat u uw publiek niet hoeft te vervelen!

Het bovenstaande geldt voor een ideale situatie waarbij u voldoende tijd ter beschikking staat. Toch zal het regelmatig voorkomen dat u vooraf te verstaan is gegeven dat u bijvoorbeeld maximaal dertig minuten krijgt om uw onderwerp te presenteren. De reden hiervoor kan bijvoorbeeld liggen in het feit dat er nog meer sprekers op het programma staan. In die situaties zult u nog kritischer moeten zijn bij de keuze van hetgeen u wilt presenteren! De praktijk leert ons dat zodra er een tijdslimiet is gesteld de presentator in tijdnood komt waardoor de afronding van de presentatie erbij inschiet. Dit kunt u voorkomen door uw presentatie voor te oefenen en eventueel uw presentatie verder aan te passen totdat u binnen de gestelde tijd blijft en toch aan alle fasen van de presentatie aandacht heeft kunnen besteden.

11.6.4 Ken uw publiek

Het toespreken van groepen mensen is niet iets dat de afgelopen jaren is bedacht. In de Griekse oudheid hield men zich er al mee bezig. Uit die tijd stammen ook de "spelregels voor sprekers". Een van de meest bekende is het eenvoudige "ken uw publiek". Een logische regel, want als u niet weet *voor wie* u spreekt, weet u ook niet wat de speciale wensen, verlangens en behoeften zijn, het kennisniveau, taalgebruik en betrokkenheid bij het onderwerp van de toehoorders. Wanneer u bijvoorbeeld een betoog houdt dat bol staat van vaktermen, die uw publiek niets zeggen, bezorgt u hun irritatie. Uw boodschap zal niet overkomen.

We geven u de volgende adviezen:

- Probeer altijd tijdig uit te vinden uit wat voor soort mensen uw gehoor zal bestaan. (Mannen/vrouwen, leeftijdsverdeling, opleiding, wapens/dienstvak rang, interesses, etc.) Hoe meer u van uw publiek weet, des te beter u uw presentatie op hen kunt afstemmen. (U kunt nooit teveel van hen weten!)
- Ga na welke jargonwoorden u wel en welke u niet kunt gebruiken. Vaak doet u er goed aan vaktermen te verklaren, maar soms wekt dit wrevel wanneer iedereen in de zaal de woorden kent. Men ervaart uw verklaringen dan als kleinerend. Sommige sprekers gebruiken opzettelijk moeilijke woorden en vaktermen om indruk te maken op hun publiek. Deze sprekers hopen dan ook dat de luisteraars deze termen niet ken-

nen, maar wel kunnen begrijpen. Het is meestal niet verstandig een rookgordijn op te trekken, althans wanneer u begrepen wilt worden.

- Bepaal welke kennis en informatie uw publiek al bezit. U weet dan ongeveer waar, op welk niveau u uw presentatie het best kunt beginnen. Want, begint u op een te laag en gemakkelijk niveau dan loopt u de kans de zaal te vervelen. Maar begint u te moeilijk, grijpt u te hoog, dan raakt men het spoor al gauw bijster en verslapt de aandacht. En dat is ook niet leuk.
- Hoe gedetailleerd moet uw informatie zijn? Wil men "alles" weten over uw onderwerp of gaat het om een eerste terreinverkenning of enkele brede contouren? Denk er aan dat de presentatietechniek niet de meest ideale methode is om "alles" over een onderwerp over te brengen.
- Wat zijn de verwachtingen van uw publiek
Uw toehoorders hebben bepaalde verwachtingen van u en uw onderwerp. Het is vanzelfsprekend belangrijk dat u die verwachtingen kent. Maar moet u daar nu ook helemaal "naar toe spreken"? Deze vraag is niet rechtstreeks te beantwoorden. Aan de ene kant kunt u beter opgewekte verwachtingen niet teleurstellen. Aan de andere kant kunnen verwachtingen ook nogal negatief/sceptisch of gekleurd zijn. Zo verwacht het publiek van een verkoper een "verkooppraatje". De verkoper doet er dan misschien soms goed aan zijn betoog te beginnen met de mededeling dat hij "hier vandaag niet is om te verkopen - hij wil zelfs geen enkele order noteren- maar om de luisteraars te informeren over nieuwe ontwikkelingen op het gebied van..." Door zo'n aanpak, tegengesteld aan wat het publiek verwacht, kan hij een grote mate van *geloofwaardigheid* verkrijgen.
- Toehoorders zijn vrienden
Het is gevaarlijk om sprekers in twee categorieën te verdelen. Maar als we toch die vrijheid nemen, willen we deze splitsing maken: sommige sprekers zien hun publiek als hun vijand. Ze willen hen mores leren! Andere sprekers zien hun gehoor als vrienden of aanstaande vrienden. Wat is de beste houding die een spreker kan aannemen? Het antwoord is niet moeilijk te raden.
Probeer, hoe gespannen en zenuwachtig u misschien ook zult zijn, uw publiek *vriendelijk* tegemoet te treden. U bent direct of indirect door uw publiek uitgenodigd iets te komen vertellen. (Of heeft u uzelf misschien uitgenodigd...?) Men biedt u tijd en gelegenheid uw woordje te doen en hoopt iets via en van u wijzer te worden. Waarom *zou* men u onvriendelijk bejegenen.
U zult zien dat wanneer u uw publiek vriendelijk en open benadert ("als vrienden onder elkaar") dat men ook vriendelijk en open naar u toe zal zijn. Bedenk dat u als spreker in belangrijke mate *de toon zet en de sfeer bepaalt*. Maak daar dan ook gebruik van!

11.6.5 **Weerstand van het publiek**

Nieuwe plannen en ideeën worden niet altijd door iedereen met open armen ontvangen. De geschiedenis staat bol van de verhalen en anekdotes van wetenschappers en uitvinders die aanvankelijk weinig succes hadden met hun ideeën en geschriften.

Het publiek kan wel eens verzet of weerstand bieden tegen wat u beweert. Daar zal men misschien een goede reden voor hebben. Denk bijvoorbeeld aan de directeur van een organisatie die het voltallige personeel bijeenroept om het heuglijke nieuws van een fusie mee te delen. Dat is goed nieuws voor sommigen en misschien slecht nieuws voor anderen, die wegens dubbele functies het veld moeten ruimen.

Waarom zullen er weerstanden kunnen optreden? We noemen enkele redenen:

- Veel mensen zijn conservatief, behoudend, als persoonlijkheidstrek. ("Je weet wel wat je hebt, maar niet wat je krijgt".)
Vooral met het klimmen der jaren neemt de behoudzucht toe.
- Veranderen betekent soms bijleren. En dat kost tijd en energie. Routine gaat vaak gemakkelijker, zonder nadenken.
- Veranderingen (gesuggereerd, aangekondigd) houden soms gevaren in. Denk aan de juist genoemde voorbeelden. We kunnen te maken krijgen met onzekerheid en faalangst.
- Mensen kunnen zich vaak geen voorstelling maken van nieuwe ontwikkelingen of hoe creatieve ideeën toegepast zouden kunnen worden.

11.6.6 **De "vertaalslag"**

De afgelopen jaren is onze taal verrijkt met de term "vertaalslag". Er wordt mee bedoeld dat de spreker of schrijver zijn verhaal niet alleen geheel moet aanpassen aan zijn publiek, maar dat hij er een zodanig wending aan moet geven dat men er in zijn eigen gebied "iets" mee kan doen. (Bijvoorbeeld toepassen).

Een computerexpert die voor een zaal met secretaresses spreekt over de nieuwste ontwikkelingen op het gebied van chiptechnologie zal weinig aandacht krijgen. Maar wanneer hij vertelt wat een nieuwe ontwikkeling voor secretaresses gaat betekenen binnen enkele jaren zal hij willige oren treffen. De expert dient zijn abstracte mededelingen te vertalen naar voor de secretaresses interessante toepassingen op het werk, die bijvoorbeeld hun werk lichter en aantrekkelijker maken.

Het is dan ook de kunst van de spreker om *in de huid te kruipen* van zijn gehoor of in hun schoenen te gaan staan. "Wat zou ik willen leren van deze presentatie, wanneer *ik* in de zaal zou zitten als..."?)

11.6.7 **Gebruik van bewijsmateriaal**

In menige presentatie betoogt de spreker iets zonder het nodige bewijsmateriaal te "overleggen". Vaak is het niet mogelijk om het bewijsmateriaal direct op tafel te leggen, maar wanneer dit wel kan, bijvoorbeeld via een demonstratie ter plekke, is dat altijd aan te bevelen. We hebben het over het "werkelijke" bewijsmateriaal van de presentator. Daarnaast bestaat het persoonlijk bewijsmateriaal, dat het publiek niet ogenblikkelijk kan aanschouwen. Het zijn alleen maar de woorden van de spreker. De toehoorder moet dus geheel blind varen op de presentator. Hij moet hem op zijn woord of zijn mooie blauwe ogen geloven. Het werkelijke bewijsmateriaal is natuurlijk veel effectiever in de presentatie.

11.6.8 **Spreekangst**

Bijna elke spreker kent spreekangst. U bent dus geen uitzondering. Dat is een hele geruststelling, maar daarmee bent u natuurlijk niet van uw angst af.

Een beetje angst om te spreken voor een groep mensen of een zaal vol is niet per se negatief. Sterker nog: er wordt gezegd dat mensen met "plankenkoorts" in het algemeen betere prestaties leveren dan zij die geen enkele angst koesteren. Alleen, uw angst moet wel na de eerste minuten van uw spreekbeurt verdwenen zijn!

Waarom hebben zoveel mensen spreekangst? Waarschijnlijk omdat ze bang zijn "af te gaan" voor het publiek. Het is *faalangst*, vergelijkbaar met examenvrees. Het vervelende van deze angsten is dat zij meestal *niet* op realiteit zijn gestoeld. Dat beseft de angstige spreker ook vaak wel, maar daarmee is hij nog niet geholpen. Wat helpt dan wel?

Het zelfbeeld van de spreker is van belang. Wanneer hij meent dat het toch niet zal lukken, dat het publiek hem zal uitlachen, dat niemand eigenlijk geïnteresseerd is in zijn presentatie, ja dan zal de afloop misschien minder goed zijn.

Maar zijn er objectieve redenen aan te voeren dat de spreker af zal gaan? Waarschijnlijk niet. Maar de spreker is opgezaald met een enorme spanning, die hij niet kan hanteren.

De spreker die van zijn spreekangst af wil komen kan de volgende wegen bewandelen:

- Ga korte presentaties houden in kleine groepjes die geen angst inboezemen. Denk aan het gezin, familieleden, vrienden. Bespreek een onderwerp waar u geen enkele moeite mee heeft. (Uw werk, hobby's, enz).

- Ga stap voor stap naar grotere en vreemdere" groepen met liefst hetzelfde onderwerp.
- Wanneer u deze eerste stappen heeft gezet en het is u goed afgegaan (zonder grote angsten), probeer dan een nieuw onderwerp uit. Doe dat eerst weer in de u meest vertrouwde, dus geen angst inboezemende, omgeving.
- Probeer het verhaal nu in grote lijnen uit te schrijven. Sommigen geven er de voorkeur aan de presentatie/speech letterlijk uit te schrijven. Ze kunnen tijdens de presentatie altijd nog terugvallen op deze tekst, wanneer ze een "black-out" krijgen. Het kan ook handig zijn wanneer u een hand-out moet afgeven of wanneer men uw verhaal wil gebruiken voor een of andere publicatie (onderdeelsblad, defensiekrant enz).
- Ga vervolgens "droog" oefenen. Dat wil zeggen lees uw verhaal enkele malen hardop voor uzelf voor en houd de tijd bij. (U zult verbaasd staan hoe langzaam het voorlezen en presenteren gaat.) Begrijpt u zelf wat u zegt? Wanneer u hier niet helemaal zeker van bent, dient u een en ander te veranderen.

11.6.9 De effectieve presentator

Presentaties kunnen op veel verschillende manieren worden gehouden. De manier waarop de boodschap in een presentatie is "verpakt", zal ook sterk kunnen verschillen tussen twee presentatoren. Zo zal de ene persoon met een bepaalde "pitch" wel een succes hebben, terwijl een collega - met dezelfde boodschap- het er minder goed van af brengt. Wat zijn nu die eigenschappen van de presentator, die de weg naar succes inluiden?

- competentie/kunde/spreekvaardigheid;
- dynamische manier van het "brengen" van de boodschap
- goed met mensen om kunnen gaan
- gezag hebben (of dit kunnen krijgen);
- een stabiele indruk kunnen achterlaten;
- integriteit
- deskundigheid inzake het produkt/plan/idee;
- betrouwbaarheid
- fysieke verschijning/ lichamelijke verzorging;
- geloofwaardigheid van de presentator

Dit is een van de belangrijkste factoren die de effectiviteit van een presentator verklaren. Voor alle duidelijkheid: geloofwaardigheid is niet synoniem met het werkelijke gedrag van de presentator. Engelsen geven het kort en krachtig aan: "credibility is in the eyes of the beholder". Ofwel, geloofwaardigheid is niet wat de spreker bezit, maar wat het publiek hem toeschrijft.)

Het zijn allemaal factoren die antwoord geven op de vraag (van de presenter) "hoe kom ik over?".

11.6.10 Voorkomen van ruis in uw presentatie

In elke vorm van communicatie, een gewoon gesprek met uw buurman, een interview, een bevelsuitgifte komt, wat communicatiespecialisten noemen, ruis voor. Het is een storing veroorzaakt door geruis en geroezemoes op de achtergrond, waardoor uw presentatie aangevreten kan worden. We zullen enkele voorbeelden noemen en de bijbehorende oplossingen.

- Uw microfoon werkt niet goed of u staat er te ver van af. Gevolg: uw publiek moet te veel moeite doen om u te volgen en raakt zijn interesse kwijt. (Oplossing: test de microfoon altijd van tevoren uit en vraag met name in het begin van uw presentatie of u goed te verstaan bent.)
- Uw audiovisuele hulpmiddelen (bijvoorbeeld overheadsheets, powerpoint dia's) zijn niet goed leesbaar. Uw publiek geeft het daarom maar op.... (Oplossing: Controleer uw media voor uw "optreden", zowel op eigen terrein als in de zaal. Wanneer uw sheets onverhoopt nog niet leesbaar blijken te zijn, kunt u uw gehoor er op wijzen dat de tekst van de sheets op een uit te reiken hand-out staan of opgestuurd zullen worden. Men hoeft zich dan niet ongerust te maken.)
- Om te voorkomen dat tijdens uw presentatie de telefoon voortdurend overgaat, kunt u de telefoon van de haak leggen. Ook is het verstandig om uw toehoorders aan het begin van uw presentatie hun GSM uit te laten zetten.
- Het kan altijd voorkomen dat er "laatkomers" zijn. Er is niets zo storend als er, net nadat u met uw presentatie bent begonnen, er nog mensen binnenkomen. Dit kunt u eenvoudig oplossen door een collega te verzoeken de laatkomers bij de ingang op te vangen waarna hij ze naar hun zitplaats kan "loodsen".

Kortom, u kunt ruis nooit helemaal voorkomen, maar wel beperken door: een

- goede voorbereiding;
- uitvoerige controle voor begin van uw presentatie;
- streng zijn voor uzelf en uw gehoor.

11.6.11 Maken van hand-outs

Wat moet er in een hand-out komen? U kunt allerlei materiaal en informatie opnemen in uw hand-out om uw presentatie te bekrachtigen. In onderstaande punten staan een aantal van de meest effectieve items. Het is vanzelfsprekend dat u uw hand-out afstemt op uw publiek.

- Een korte levensloop van de presentator.
Deze kunt u opnemen op de tweede of derde pagina van de hand-out.
Zelfs als u wordt geïntroduceerd (hetgeen meestal alleen bij grote presentaties gebeurt), zullen de toehoorders zich soms afvragen wie u bent en waarom u de juiste persoon bent om hierover te spreken. Een beschrijving van wie u bent kan die vraag voor hen beantwoorden, maar kan ook als referentiekader dienen als zij uw presentatie bespreken met mensen die niet aanwezig waren. De beschrijving is met name belangrijk bij interne presentaties. Het feit dat u een collega bent, geeft niet automatisch geloofwaardigheid als spreker over dit onderwerp. En bovendien is het helemaal niet gezegd dat iedereen weet wie u bent. Vaak heeft een interne spreker zelfs meer geloofwaardigheid dan iemand uit het eigen bedrijf.
- Exacte kopieën van uw visuele hulpmiddelen.
Met de meeste presentatiesoftware kunt u gemakkelijk een afdruk maken van uw sheets, één per pagina of met meerdere op een pagina en ruimte om aantekeningen te maken. Dit is zeker een goed idee als u gebruik maakt van graphics en andere visuele elementen die uw boodschap bekrachtigen, omdat beelden weer op een andere manier helpen om de boodschap te onthouden. De toehoorders kunnen ook bepaalde actiepunten die zij eventueel moeten nemen bij het betreffende onderdeel noteren.
- Gedeeltelijke kopieën / delen van uw visuele hulpmiddelen
Dit kunnen dezelfde visuele hulpmiddelen zijn die u in uw presentatie gebruikt, maar bijvoorbeeld met meer informatie. U kunt de kernwoorden weglaten in de hand-out en er een stippellijntje voor in de plaats zetten.
Terwijl u de punten bespreekt, kunnen de toehoorders de woorden invullen. Dit werkt heel goed omdat mensen bijna dwangmatig alle lege plekken gevuld willen zien. De deelnemers blijven betrokken bij de kern van uw presentatie en onthouden de kernpunten beter. Onthoud: schrijven helpt gedachten te ordenen en nadenken leidt tot actie.

- Een lijst met punten of een checklist
Als u een lijst met punten opneemt die u wilt behandelen in uw presentatie, helpt u uw toehoorders om bij de les te blijven en om hun eigen gedachten te noteren. Checklists zijn altijd nuttig. Al u een proces presenteert, kunt u uw publiek een checklist geven van de stappen van dat proces. Als een onderwerp uit meerdere elementen bestaat (bijvoorbeeld de vier stappen van een gespreksmodel) dan kunnen de toehoorders de checklist afvinken en zo de logische stappen blijven volgen.
- Een woordenlijst
Als u termen gebruikt die misschien niet alle toehoorders kennen, kunt u ook een verklarende woordenlijst opnemen. Luisteraars vinden het prettig als onbekende termen worden uitgelegd; veel mensen zullen namelijk niet graag toegeven dat ze niet weten wat iets betekent.
- Lijsten
Mensen houden van lijsten – leeslijsten, lijsten met de tien voordelen of slechtste werkwijzen, enzovoort.
- Diagrammen of stroomschema's
Deze zijn altijd nuttig, of ze nu besproken worden in de presentatie of niet. U kunt zo'n stroomschema bijvoorbeeld gebruiken om te laten zien hoe een proces in zijn werk gaat. Mocht u geen tijd hebben om het hele proces toe te lichten, dan kunt u kort verwijzen naar het schema in de hand-out, zodat de toehoorders zich realiseren dat er meer informatie in de hand-out is opgenomen, waaronder een diagram dat ze later kunnen gebruiken.
- Statistische gegevens
Als u statische informatie behandelt in uw presentatie, dan zullen uw toehoorders het op prijs stellen als ze die ook schriftelijk krijgen aangereikt, zodat ze er later naar kunnen kijken.
- Discussieformulieren
Als u de toehoorders in groepjes wilt laten discussiëren over vragen, is het prettig als zij een formulier hebben waar deze vragen al opstaan zodat ze aantekeningen kunnen maken en gericht over de vragen kunnen nadenken.
- Een pagina met suggesties voor actiepunten
Bij de meeste presentaties is het de bedoeling dat de toehoorders wat gaan doen met de informatie. Vaak zijn de suggesties verspreid

door de presentatie gegeven; dus is het nuttig om een pagina op te nemen waar de toehoorders hun actiepunten kunnen noteren.

Zoals u ziet zijn hand-outs veel meer dan 'iets leuks voor erbij'. Met een hand-out kunt u de effectiviteit van uw presentatie aanmerkelijk vergroten.

Een hand-out kan de deelnemers een ander beeld geven van wat uw presentatie voor hen oplevert. Hand-outs kunnen dus een wereld van verschil maken.

11.7 Tot slot.

Een goede presentatie valt en staat met uw voorbereiding. Een laatste maar ook eerder genoemd aspect is het vooroefenen van uw presentatie. Vraag bijvoorbeeld een paar collegae die uw proefpresentatie willen bijwonen. U kunt tijdens deze proefpresentatie al het door u voorbereide materiaal en teksten uitproberen. Stel, naar aanleiding van de bevindingen, uw presentatie zonnodig bij.

Succes bij uw presentaties!

BIJLAGE 1

CHECKLIST PRESENTATIE

1. VOOR DE VOORBEREIDING:

- Is het beslist noodzakelijk een presentatie te houden?
- Kan ik voldoende tijd in voorbereiding steken?

2. VOORBEREIDING:

- Welke doelstelling heb ik en welke effecten wil ik bereiken?
- Hoe zal mijn publiek er uitzien? (Onderzoeken)
- Welke verwachtingen koestert het publiek? Welke weerstanden zal mijn presentatie mogelijk kunnen opwekken?
- Is de "zitorde" van de toehoorders belangrijk? Hoe kan ik hierop invloed uitoefenen?
- Zal ik ingeleid worden en hoe kan ik hierop invloed uitoefenen?
- Kan ik een medeplichtige in de zaal zetten die mijn presentatie objectief kan evalueren?
- Welke hulpmiddelen kan ik het best inschakelen?
- Wat voor soort hand-outs kan ik het best verstrekken en wanneer?

3. VOORDRACHT EN INHOUD:

- Hoe moet ik de presentatie beginnen? (Vele alternatieven!)
- Hoe kan ik er enthousiasme inleggen?
- Hoe kan ik mijn toehoorders bij de presentatie betrekken?
- Hoe kan ik (verder) de aandacht van het publiek krijgen en behouden?
- Welke demonstratiemogelijkheden zijn er?

BIJLAGE 2

CHECKLIST: EVALUATIE PRESENTATOR

DE INLEIDING
was er een pakkende titel en dekte deze de inhoud van de presentatie
was de inleiding sfeerscheppend en trok hij de aandacht van de toehoorders
werd de doelstelling van presentatie duidelijk weergegeven en of aangetoond.
werd het nut en belang voor de toehoorders duidelijk weergegeven en of aangetoond
gaf de presentator een vooruitblik op de structuur van de presentatie en werd deze, zonodig, onderbouwd of gemotiveerd
gaf de presentator, indien van toepassing, een toelichting op de samenhang, werden hierin verbanden en/of relaties gelegd met de aanleidinggevende probleemstelling of andere problemen of oplossingen.
DE KERN
werd de informatie logisch geordend en doelmatig gestructureerd aangeboden.
werd de presentatie daar waar nodig ondersteund met:
• (geprojecteerde) afbeeldingen in de vorm van schema's, foto's, videobeelden, steek- of kernwoorden op scherm/flap of bord • samenvattingen herhalingen enz
werd tussentijds regelmatig gecontroleerd of het gepresenteerde begrepen werd en was er voldoende gelegenheid voor het stellen van vragen (ter verduidelijking)
werd er begrijpelijke taal gebruikt.
wist de presentator de toehoorders te boeien
lette de presentator op non verbale signalen
hield de presentator zich aan de gestelde tijden
stelde de presentator zijn planning, indien dit nodig is, op tijd bij
DE AFSLUITING
werd het doel van de presentatie nog eens aangegeven
werd het nut en belang van de informatie voor de toehoorders nog eens benadrukt
werden, indien van toepassing, de relaties van de informatie met de aanleidinggevende probleemstelling of andere problemen en oplossingen gelegd.
werd er geen nieuwe informatie in de afsluiting gegeven

BIJLAGE 3:

GELEGENHEIDSTOESPRAKEN

1. Inleiding

Tijdens allerlei gebeurtenissen, jubileum, afscheid, herdenking enz. worden vaak korte toespraken gehouden de zgn. gelegenheidstoespraken. Lang niet iedereen zal in zijn leven een lezing moeten houden maar heel wat mensen zullen, in het kader van hun beroep of lidmaatschap van een vereniging, worden uitgenodigd tot het houden van een gelegenheidstoespraak.

1.2 Algemene opmerkingen ten aanzien van de gelegenheidstoespraken

- Gelegenheidstoespraken moeten kort zijn. Met weinig woorden veel zeggen.
- Goed voorbereiden is noodzakelijk - zo nodig op papier.
- Openen met een spits verhaaltje of anekdote doet het goed (ook citaat of spreekwoord).
- De aanhef is altijd Dames en Heren, Meneer de Voorzitter dames en heren, ook al is de toespraak voor 1 persoon bedoeld. Later, als de preker zich uitsluitend richt tot de jubilaris, noemt hij zijn naam apart. Als de jubilaris vergezeld wordt door zijn echtgenote dan wordt hij eerst genoemd en dan zijn vrouw.

N.B. als de regels van de etiquette of protocol dit vereisen worden speciale gasten of hoge autoriteiten in de aanhef apart aangesproken.

Net als bij lessen en presentaties bestaan gelegenheidstoespraken ook altijd uit een:

Begin (aandacht opwekken), kern (daadwerkelijke inhoud) en een einde (besluit van de toespraak). In de onderstaande gelegenheidstoespraken zijn deze 3 stappen nader ingevuld.

1.3 De volgende gelegenheidstoespraken worden hieronder besproken:

a) Een spreker inleiden

Het doel is meestal: Een spreker welkom heten, hem aan het publiek voor te stellen en belangstelling wekken voor zijn persoon (en het onderwerp van zijn toespraak).

Aan een inleiding zijn de volgende voorwaarden te stellen:

- Moet kort zijn - de spreker is de hoofdpersoon.
- De spreker niet het gras voor de voeten wegmaaien.
- (Hoogstens zijn eigen ervaringen met het onderwerp).
- Waar gaat de spreker plaatsnemen?

Begin

Welkom aan spreker en toehoorders.

Noemen van het onderwerp/titel van de toespraak.

Kern 1

Nadere bijzonderheden over de spreker:

- | | | |
|--|---|---------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- kwaliteiten- functies- prestaties- publicaties- relatie spreker <> onderwerp | } | niet als loftrompet |
|--|---|---------------------|

Kern 2

Nadere bijzonderheden over de toehoorders (meer als informatie voor de spreker).

- wie zijn de toehoorders.
- waarom hebben zij interesse voor dit onderwerp.
- wat gaan ze met de informatie doen.

Kern 3

Eventueel - relatie onderwerp - plaats - tijd.

Einde

Geef het woord aan de spreker.

b. Een spreker bedanken

Dankwoorden zijn moeilijk voor te bereiden, de toespraak van de spreker geeft ons meestal pas wat aanknopingspunten.

Het goed volgen van de spreker en het maken van enkele aantekeningen kan noodzakelijk zijn.

Begin

Het woord nemen d.m.v. Dames en Heren enz.

Kern

Hierin worden opgenomen de reacties van de toehoorders (als de toespraak positief uitpakt), bijvoorbeeld:

- grote aandacht
- dankbaar applaus
- geeft aan het gebodene een bepaalde (zakelijke) waardering:
bijvoorbeeld: 'het was een helder - leerzaam betoog' of 'een boeiende voordracht', of 'interessante bijzonderheden'

Einde

Bedanken voor de tijd en moeite die de spreker erin heeft gestoken, eventueel het uitspreken van de verwachtingen nog een beroep op hem te mogen doen. In voorkomend geval nog gelegenheid geven tot vragen stellen.

N.B. Een honorarium niet in bijzijn van de toehoorders overhandigen.

c. Een welkomstwoord

Bij tal van gelegenheden dient een welkomstwoord te worden gesproken met als doel om een persoon of personen welkom te heten maar soms ook om ze op hun gemak te stellen. Als de spreker het welkomstwoord namens meerdere personen, het bestuur of directie doet dan moet dit uit zijn woorden blijken.

Begin

Dames en Heren Welkom namens wie ...

Kern

In de kern kan worden verwerkt:

- aard bedrijf;
- aard vereniging/situatie;
- nadere bijzonderheden over de aanwezigen in de zaal;
- wie zij zijn;
- waarom zijn ze hier;
- in welke stemming zijn ze;
- wat verwachten ze;
- nadere bijzonderheden over de gast;
- kwaliteiten;
- functie;
- prestaties;
- mogelijke band tussen de gasten en de ontvangende partij;
- waarom is de gast zo welkom;
- het doel van zijn bezoek.

Einde

Wat verwachten we van het doel van zijn bezoek.

d. Iemand huldigen, een geschenk aanbieden of een onderscheiding uitreiken.

Het doel is om iemand eens echt in het zonnetje te zetten en daarbij eventueel een stoffelijke bewijs van hulde te verbinden.

Begin

- Aanhef - dames en heren - enz.
- Voor welke gelegenheid bijeen.

Kern

Nadere bijzonderheden over de feesteling (plezierig), eventueel:

- functie;
- anekdotes;
- periode uit zijn leven;
- verdiensten;
- karakter eigenschappen - minder goede als er om gelachen kan worden.
- De verhouding van de feesteling tot de aanwezigen;
- is het ook een beetje hun feest,
- collega,
- baas.
- De verhouding spreker feesteling;
- hoe vind ik het de feesteling toe te mogen spreken

Hierna wendt hij zich rechtstreeks tot de feesteling.

- om hem (mede namens) geluk te wensen
- cadeau of onderscheiding aan te bieden
- wat voor cadeau is het
- wat houdt de onderscheiding in (met een zinspeling op de symboliek ervan)

Einde

Een heilwens voor de toekomst.

Tips: Vermijd clichés als:

- "het bereiken van een mijlpaal" etc.
- probeer de persoon in het midden van de belangstelling te krijgen en niet het bedrijf of vereniging.
- spreek niet over, ik, mij en mijn. Beter is over wij, ons en onze.
- loop tijdens het spreken voor een microfoon niet weg tijdens het aanbieden van het cadeau of onderscheiding maar blijf staan tot u uitgesproken bent.
- een cadeau nooit ingepakt aanbieden.

- betrek de echtgenote, indien aanwezig, ook in de huldiging en bied haar bij ontvangst al bloemen aan.
- met enige wijzigingen is dit schema ook te gebruiken voor iemand die afscheid neemt.

e. Het aanvaarden van een ambt of functie.

Doel: zich willen presenteren als nieuwe functionaris om zich te verzekeren van de loyale steun van de toekomstige medewerkers.

Begin -

Aanhef: dames, heren enz.

Kern

Dank voor de benoeming.

- Dank voor de benoeming aan hogere instanties die hem benoemd hebben c.q. aan hen die hem gekozen hebben, eventueel een apart woord van dank aan hen die zich speciaal hebben beijverd voor de benoeming;
- Dank voor het in de spreker gestelde vertrouwen (zich bewust van de verantwoordelijkheid die de functie met zich meebrengt, belofte het geschonken vertrouwen te zullen waarmaken in nauwgezette plichtsbetrachting);
- Dankwoord aan de voorganger (in het besef van het gewicht en de veelomvattendheid van de functie past een woord van dank aan de voorganger voor de wijze waarop deze zich van zijn taak heeft gekweten, eventueel: bewondering voor wat hij tot stand heeft gebracht, c.q. voor zijn kwaliteit, karaktereigenschappen, toewijding);
- Hoe ziet de spreker zijn functie en wat hoopt hij te gaan doen (benoeming een voorrecht? zijn er al plannen? Welke ervaringen in vroegere functies kan dan daarbij tot voordeel zijn?);
- Toekomstige samenwerking (voor een juiste taakvervulling en het welslagen van de plannen zijn steun en medewerking onmisbaar, graag begrip voor fouten die hij in het begin zal maken, dringend beroep op loyale samenwerking; daar tegenover van sprekers kant graag de toezegging dat ... c.q. de bereidheid om ...; nieuwe functie in dienst van welk ideaal?

Opm. 1

Deze speech moet grondig worden voorbereid; zij kan van beslissende betekenis zijn voor de goodwill van toekomstige chefs, collega's en medewerkers.

Indien spreker weet dat niet iedereen even blij is met zijn komst (hij is bijv. met krappe meerderheid gekozen c.q. er was veel oppositie te-

gen zijn benoeming), dan dient hij zijn woorden met grote zorg te kiezen. Hij moet eventuele tegenstanders geen reden geven nu al kritiek te kunnen uiten.

Opm. 2

Bij het vermelden van de taakopvatting en opsommen van plannen mogen geen opmerkingen worden gemaakt die als verkapte kritiek op of als afkeuring van het beleid van de voorganger gezien zouden worden.

Einde

Eventueel persoonlijk kennismaken met de aanwezigen.

f. Rede bij een begrafenis

De specifieke doelstelling van de begrafenisrede is: de nabestaanden te troosten door in eerbied te herinneren aan de verdiensten en kwaliteiten van de overledene.

In de rede moet worden verwerkt:

- Een sober memoreren dat het hier een laatste afscheid betreft;
- De goede eigenschappen van de overledene (in hoeverre een voorbeeld voor anderen, een steun voor zijn omgeving);
- De verdiensten voor zijn gezin, familie, werkring (werkzaam leven, plichtsbetrachting);
- Wat kan een troost zijn voor de nabestaanden (waardoor zal hij in de herinnering blijven; eventueel - indien de familie een godsdienstige overtuiging heeft - een troostrijke religieuze overweging, citaten uit de bijbel);
- Korte oprechte afscheidszin.

Tips:

- Directe familieleden doen er beter aan niet zelf het woord te voeren. De kans dat gevoelens van verdriet hen beletten hun toespraak te voltooien, is niet denkbeeldig. Een goede vriend of collega is hiervoor meer de aangewezen persoon
- Men spreekt altijd tot de nabestaanden, over de dode. Hoewel de bedoeling begrijpelijk en te eerbiedigen is, getuigt het niet van goede smaak zich tot de dode te richten. Men dient de gevoelens van de nabestaanden te sparen en dus niet hun verdriet breedvoerig te memoreren, niet te spreken over een eventueel tragisch of langdurig ziekbed en in het algemeen zijn woorden zorgvuldig kiezen, zodat pijnlijke misverstanden of onjuiste associaties worden voorkomen.
De nabestaanden zijn kwetsbaar in hun verdriet.

- De spreker moet bij het opsommen van de goede eigenschappen niet overdrijven, noch daar breed sentimenteel over uitweiden.
- De spreker dient sober te zijn in toon en houding; zijn spreektempo moet rustig zijn, de ogen zijn op niemand speciaal gericht, gebaren zijn overbodig. De rede heeft geen aanhef (dus geen "dames en heren" of "geachte aanwezigen") geen "ik heb gezegd" of "ik dank u" tot slot, en wordt ook buiten, aan het graf bloots-hoofds uitgesproken, met de handschoenen in de linkerhand.

g. Dankwoord na een begrafenis

De specifieke doelstelling van deze toespraak is: te danken voor de laatste eer aan de overledene en voor het betuigde medeleven. In de toespraak wordt verwerkt:

- dank de aanwezigen voor hun komst (voor de laatste eer die ze daarmee de overledene hebben bewezen);
- het kort memoreren (of beamen) van de goede eigenschappen van de overledene;
- eventueel: dank voor de woorden die gesproken zijn (bij meer sprekers: kort inhaken op wat zij gezegd hebben);
- het betuigde medeleven is een troost voor de nabestaanden;
- uitspreken van het vertrouwen dat de overleden in de herinnering zal voortleven als ...
- eventueel: afsluiten met een citaat of gebed.

Opm.

Het dankwoord dient kort te zijn en wordt meestal gesproken door de oudste zoon. Indien deze zich daartoe niet in staat voelt (of indien de omstandigheden dit beletten) dan door een goede vriend of collega. Zie verder de tips na de rede bij een begrafenis.

3. Enkele kanttekeningen

De toespraak opschrijven

Een toespraak voor de vuist weg houden is slechts aan enkelen gegeven. Zelfs als men gemakkelijk spreekt en in de loop der jaren een grote ervaring heeft opgebouwd in het houden van allerlei toespraken, zal toch een zekere mate van voorbereiding nodig zijn.

Bij een grondige beheersing van het onderwerp tot in details kan dan ook in de regel worden volstaan met een ruwe schets, bestaande uit trefwoorden met enkele gegevens.

Bij gelegenheidstoespraken zoals een medaille uitreiking, het bespreken van een technisch onderwerp of een toelichting op een bepaalde zaak of gebeurtenis, is het noodzakelijk dat de toespraak zorgvuldig op schrift wordt gesteld.

Juist bij toespraken in de officiële sfeer is het belangrijk dat geen vergissingen t.a.v. gegevens en uitspraken worden gemaakt, die er toe kunnen leiden dat journalisten onjuiste informatie in de kranten laten verschijnen.

4. Niet opzeggen

Leer de toespraak niet woord voor woord uit het hoofd. Niet alleen geeft dit vaak aanleiding tot een snel tempo van spreken of een plichtmatig afrappen, maar door een storing (een telefoon die rinkelt, iemand die binnenkomt, lawaai enz.) of een verspreking, kan men zodanig in de war raken dat voortzetting van de toespraak niet meer lukt. Men gaat dan af als de spreekwoordelijke gieter.

Zorgvuldig de punten kiezen

Kies zorgvuldig de gesprekspunten en bepaal de volgorde. Neem niet meer dan 3 á 4 punten. Schrijf van elk punt de bijzonderheden op en ga na of hierover anekdotes of uitspraken bestaan en welke persoonlijke ervaringen uit de praktijk de moeite waard zijn om vermeld te worden. Bedenk dat een toespraak uitermate kan worden verlevendigd door verhalen die de bedoeling verduidelijken.

BIJLAGE 4:

1. Inleiding

In deze bijlage zijn de meest voorkomende hulpmiddelen opgenomen die u kunt gebruiken bij het voorbereiden en uitvoeren van een presentatie. Per hulpmiddel zijn de mogelijkheden en het juiste gebruik beschreven

2. Hulpmiddelen zonder projectie apparatuur

a) Het krijtbord

Het ouderwetse schoolbord heeft als grootste nadeel dat de presentator het publiek geregeld de rug zal moeten toekeren om iets op het bord te kunnen schrijven. Velen maken daarbij de fout om toch door te willen blijven praten, omdat zij geen stiltes willen/durven laten vallen in hun verhaal. Ook het duidelijk schrijven gaat niet iedereen even gemakkelijk af en dat zeker niet met een krijtje. Toch heeft zo'n bord ook een aantal pluspunten. Het is een goedkoop hulpmiddel, staat bijna overal ter beschikking en de notities kunnen aan de wensen van het publiek worden aangepast. Het extra bord, bijvoorbeeld aan de muur, kan dienen voor statistieken of diagrammen die er al voor het begin van de toespraak kunnen worden opgezet.

b) Het white board

Tegenwoordig wordt veel gebruik gemaakt van een bord met een plastic of metalen oppervlak dat met behulp van speciale viltstiften kan worden beschreven. Dit hulpmiddel heeft dezelfde voor- en nadelen als het krijtbord en biedt een extra voordeel dat de aantekeningen gemakkelijker zijn te verwijderen; een handeling waarbij men ook "krijt vrij" blijft.

c) De flip-over

Tegenwoordig wordt ook veel gebruik gemaakt van een bord met een plastic of metalen oppervlak dat met behulp van speciale viltstiften kan worden beschreven. Dit hulpmiddel heeft dezelfde voor- en nadelen als het krijtbord en biedt een extra voordeel dat de aantekeningen gemakkelijker zijn te verwijderen; een handeling waarbij men ook "krijt vrij" blijft.

d) Het magnetisch bord

Voor het opbouwen van een visueel beeld wordt een soepel met metaal verwerkt materiaal gebruikt. Dit materiaal is in verschillende kleuren beschikbaar. Het is makkelijk te bewerken en te beschrijven. Er kunnen allerlei figuren van worden geknipt. Met speciale stiften is het ook mogelijk om op het bord zelf te tekenen / schrijven

Op flip-overs, krijt- en stift borden en de transparanten van de overheadprojector kunnen sleutelwoorden en termen die vanuit de dialoog tussen de spreker en het publiek naar voren komen worden genoteerd.

Ook definities, opsommingen en voorbeelden kunnen op die manier goed onder de aandacht worden gebracht. Het opzetten van diagrammen, organisatieschema's, grafieken en dergelijke tijdens de presentatie vereist enige oefening vooraf. Voor het gemak kunt U essentiële punten curve, lijnen enz. dunnetjes (voor de zaal onzichtbaar) vooraf schetsen.

Moet men tijdens de presentatie schrijven, dan dient men zich in ieder geval te houden aan het volgende: schrijf niet te snel en maak gebruik van blok-schrift (geen hoofdletters).

3. Hulpmiddelen met projectie apparatuur:

a) Overheadprojector

Voordelen van dit hulpmiddel zijn:

- er kan worden geprojecteerd in een volledig verlichte zaal;
- de spreker blijft met zijn gezicht naar het publiek gekeerd en kan tijdens zijn verhaal, bijvoorbeeld met behulp van een pen, bepaalde dingen op het scherm aanwijzen;
- de spreker kan werken zowel met reeds ingevulde transparanten als met een transparante rol waarop hij ter plekke kan schrijven (vanzelfsprekend speelt ook hier weer de leesbaarheid van het handschrift een rol);
- verschillende lagen folie kunnen over elkaar worden geprojecteerd; op deze wijze kunnen ingewikkelde beelden stap voor stap worden uitgelegd.

b) Video apparatuur

Met behulp van beelden, geproduceerd door een videorecorder en vertoond door één of meer monitoren (tv toestellen), kan een bepaald onderwerp goed worden ondersteund. Dit hulpmiddel heeft als voordelen: de directheid, de lage productiekosten in vergelijking tot die van een film en de toevoeging van een nieuwe dimensie aan de presentatie. Vooral interessant bij trainingssessies, bijvoorbeeld "spreken in het openbaar". Maar ook aan dit hulpmiddel kleven nadelen. Zo moet op een groep van zo'n 15 mensen al snel een of twee beeldschermen worden ingezet. De stijgende behoefte aan meer professionele opnamen zal steeds hogere kosten met zich meebrengen.

c) Computer in combinatie met bijvoorbeeld een beamer.

Computers met programma's als Powerpoint zijn op het eerste gezicht geweldige hulpmiddelen. Er kunnen in een handomdraai grafieken, diagrammen, overzichten etc. in prachtige kleuren zichtbaar gemaakt worden. Men hoeft eigenlijk nooit meer sheets en dergelijke zaken mee te nemen, dit kan namelijk ter plekke op een PC of laptop gemaakt worden. Het werken met "afdek technieken", denk aan de overheadprojector, is verleden tijd: met een druk op de knop projecteert men beelden over een ander beeld heen, kunnen uitvloeiers gemaakt worden of er ontstaat langzaam een totaal beeld. Het gevaar schuilt erin dat met de-

ze technieken een beeld show ontstaat die de uiteindelijke boodschap tenietdoet. Het is goed om vooraf met een dergelijke presentatie te experimenteren maar goed voor ogen te houden dat het om het gesproken woord gaat en niet om de pracht van de plaatjes. Het is een ondersteunend medium. Om de powerpoint presentatie te kunnen presenteren dient men te beschikken over een 'beamer' die de beelden op een scherm projecteert.

Richtlijnen bij het maken van Powerpoint dia's.

- **huisstijl:**
Indien u gehouden bent aan de defensie huisstijl dan dient u de daarvoor geldende regelgeving op te volgen.
- **overgangseffecten:**
Maak een keuze voor een effect voor de gehele presentatie.
- **hoeveelheid tekst:**
Slechts slagzinnen en kernwoorden gebruiken
- **opbouweffecten:**
Géén effecten is meestal het beste. Anders bij:
- **tekeningen:**
Dikke lijnen, lichte kleuren en een eenvoudige tekening

Hoofdstuk 12

Checklist voor nieuwe collega op werkvloer.

12.1 Voorbereiding voor komst nieuwe collega.

- weet op welke dag uw nieuwe collega binnenkomt, en zorgt dat hij u niet overvalt met, hier ben ik.
- zorg ervoor dat hij / zij zich meteen op zijn gemak voelt.
- probeer niet alles meteen binnen een paar uur te regelen, maar gun uw nieuwe collega de tijd om te wennen aan de nieuwe werkomgeving.
- zorg dat hij emblemen krijgt van de eenheid.
- zorg dat er een bureau klaar staat voor hem, dat leeg is en afsluitbaar.
- probeer alledaagse kantoorartikelen klaar te leggen.
- zorg dat er werkroosters klaar liggen voor de eerste 3 weken.
- zorg dat er tijd wordt ingeroosterd voor een intake gesprek met zijn directe nieuwe chef, voorstellingsronde met zijn collega's, en voorstellingsronde manschappen.
- zorg dat hij een PGU kast heeft voor zijn harde PGU, die afsluitbaar is.
- zorg dat hij weet wanneer de zomervakantie valt bij de eenheid.

12.2 Aankomst nieuwe collega.

- zorgt dat er iemand is die hem opvangt, en niet elke keer weer weg moet, maar het liefst de hele dag kan meelopen. Liefs een collega die hem ontvangt, hem ook inwerkt.
- zorg dat degene een kopje koffie krijgt en even rustig kan zitten.
- zorg dat eerst de belangrijke zaken worden afgehandeld zoals, administratie, legering, rondleiding kazerne en bureaus collega's.
- ga samen met de nieuwe collega lunchen, zoveel mogelijk collega's mee.
- zorg dat er een "loopbriefje" klaar ligt, voor die week af te handelen.
- dat hij de tweede dag op appel aan de eenheid wordt voorgesteld.
- zorg ervoor dat in de eerste week, het loopbriefje is afgehandeld, de collega bij iedereen is voorgesteld.
- zorg ervoor dat eventueel uitrustingspakket wordt geteld en overgedragen door de oude functionaris.

- zorg dat hij zo spoedig mogelijk een account aanvraagt voor de computer op zijn nieuwe werkplek.
- zorg dat hij een lijst heeft met telefoonnummers van collega's.

3. Inhoudsopgave deel Instructeur

1. Inleiding.
 - 1.1 Inleiding
2. Taken en verantwoordelijkheden van de instructeur.
 - 2.1 Inleiding
 - 2.2 Taken en verantwoordelijkheden van de instructeur
 - 2.3 De instructeurscode
 - 2.4 Tot slot
3. Model didactische analyse.
 - 3.1 Het model didactische analyse
4. De didactische kernvragen.
 - 4.1 De acht didactische kernvragen
5. Praktische tips bij het maken van een lesplan en de te treffen voorbereidingen aangaande de didactische werkvormen.
 - 5.1 Inleiding
 - 5.2 Voorbeeld lesplan
 - 5.3 Voorbereiden van een voordrachtsvorm
 - 5.4 Voorbereiden van een onderwijsleergesprek
 - 5.5 Voorbereiden van een opdrachtsvorm
6. Begeleiden van leerlingen.
 - 6.1 Inleiding
 - 6.2 Begeleiden van leerlingen
 - 6.3 Begeleiden van aanpassingsprocessen
 - 6.4 Begeleiden van leerprocessen
 - 6.5 Begeleiden van vormingsprocessen
 - 6.6 Het geven van studieadviezen
 - 6.7 Tot slot
7. De kerngedragingen instructeur
 - 7.1 Inleiding
 - 7.2 Kerngedragingen betreffende de gehele les
 - 7.3 Beschrijving van de kerngedragingen
 - 7.4 Tot slot

Hoofdstuk 1

Inleiding op het deel Instructeur

1.1 Inleiding

De volgende hoofdstukken behandelen de belangrijkste aspecten met betrekking tot het taakaspect 'Instructeur'. Hiervoor is de handleiding voor de Instructeur als brondocument gebruikt.

Voor deel 1 van het handboek onderofficier beperken we ons tot niveau groepscommandant/instructeur.

Net als binnen de rest van de KL, vinden er in opleidingsland veel ontwikkelingen plaats. Denk hierbij aan de implementatie van competentie gericht onderwijs, het gebruik van thematisch/probleemgestuurd onderwijs en de ontwikkeling van geavanceerde leermiddelen zoals educatie media en e-learning (EMEL). De ontwikkeling van deze onderwijsvernieuwingen is ten tijde van de druk van dit handboek in een dusdanig pril stadium dat wij ervoor gekozen hebben om deze laatste ontwikkelingen nog niet expliciet te benoemen.

Wij beperken ons daarom tot de op heden gebruikte theorieën en inzichten.

Uiteraard volgen er wijzigingen op dit hoofdstuk zodra de onderwijsvernieuwingen, en met name competentiegericht onderwijs binnen de KL meer vorm krijgen. Dit zal zijn wanneer de School Leidinggeven en Opleidingskunde de verschillende handboeken, handleidingen en opleidingen heeft aangepast.

Zodra competentiegericht opleiden binnen de KL verder gestalte heeft gekregen en de School voor Leidinggeven en Opleidingskunde de verschillende handboeken, handleidingen en opleidingen heeft aangepast zal ook dit hoofdstuk worden vervangen door de vernieuwde theorieën.

2. Hoofdstuk 2

Taken en verantwoordelijkheden van de instructeur

2.1 Inleiding

De taakstelling van de KL stelt bijzondere eisen aan beschikbaarheid en inzetbaarheid van de militair. Inzet bij vredesoperaties, optreden onder extreme, soms levensbedreigende, omstandigheden en de hoge fysieke en psychische eisen waaraan militairen moeten voldoen, waren redenen om over te gaan op een beroepsleger.

Bij het opleiden voor dit beroepsleger ligt, naast het aanleren van kennis en vaardigheden, een zwaar accent op de vorming, de begeleiding en de beoordeling van leerlingen.

Bij opleiden staat daarom de leerling en de inhoud van zijn toekomstige functie centraal: er wordt opgeleid in de geest van de latere praktijk.

Van groot belang hierbij is uw voorbeeldfunctie als instructeur, vakman en leider. Met name in initiële opleidingen bent u een belangrijke identificatie- en inspiratiebron voor de leerling. Hoe goed een opleiding ook is ontwikkeld en georganiseerd, uw instructeurskwaliteiten bepalen in hoge mate het resultaat bij de leerling. Zeker als het gaat om de vormingsaspecten in de opleiding. In uw houding en optreden laat u zien dat u de waarden en normen die de KL in haar werk- en leefklimaat voorstaat, onderschrijft en naleeft. U dient zich hiervan bewust te zijn en er zowel tijdens als buiten de lesuren op een verantwoorde wijze mee om te gaan.

Dit hoofdstuk geeft u inzicht in het huidige instructeurschap binnen de KL. Het draagt op deze wijze bij aan uw bewustwording van de inhoud van taken en verantwoordelijkheden als instructeur.

2.2 Taken en verantwoordelijkheden van de instructeur

U begeleidt het leerproces van uw leerlingen. Maar u begeleidt hen ook bij aanpassings- en vormingsprocessen. Dit vraagt, naast vakkennis, didactische, sociale en communicatieve vaardigheden, ook om een juiste houding.

U heeft als (militaire) leider grote invloed op uw leerlingen; er bestaat per definitie een afhankelijkheidsrelatie tussen u en uw leerlingen. Leerlingen stellen zich afhankelijk op om het einddoel - slagen voor de opleiding - te halen.

Als instructeur bent u verantwoordelijk voor het overbrengen van informatie. Leerlingen mogen verwachten dat u hun betrouwbare, relevante en actuele informatie verschaft en de vaardigheid bezit om de leerstof didactisch juist over te brengen. Daarnaast mogen leerlingen verwachten dat u hen met respect behandelt.

Naast deze lestaak bent u ook voorbeeld, leider en soms ook opvoeder, ook buiten de diensturen. U geeft begeleiding en coaching, zowel op professioneel- als persoonlijk vlak. Dit bevordert het gewenst gedrag van de leerling en voorkomt ongewenst gedrag. Verkeerd voorbeeldgedrag van de instructeur leidt tot ongewenst gedrag van de leerlingen. Het is van belang dat u zich terdege van deze verantwoordelijkheid bewust bent.

Tot slot bent u een 'vertrouwenspersoon' voor de leerling. Leerlingen komen met allerlei vragen en problemen bij een instructeur. Natuurlijk gaat u met deze informatie zorgvuldig om, zeker wanneer het gaat om vertrouwelijke informatie. Bij grotere problemen moet u een afweging maken of u de begeleiding zelf ter hand neemt. Aarzel bij twijfel niet de begeleiding over te dragen aan de pelotonscommandant, compagniescommandant en/of professionele hulpverleners van bijvoorbeeld Geneeskundige Dienst, Geestelijke Verzorging of Maatschappelijke Dienst Defensie.

2.3 De Instructeurscode

Al met al wordt er dus heel wat van u verwacht. U mag er op rekenen dat de KL zorgt voor goede arbeidsomstandigheden en de randvoorwaarden om uw taak als instructeur goed uit te kunnen voeren. Goede opleidingen, handleidingen en begeleiding zijn een must. Bovendien mag u van de organisatie verwachten dat duidelijk is aangegeven wat van u als instructeur wordt verwacht.

Behalve aan allerlei wettelijke regelingen wordt er van personeelsleden van de KL, dus ook van u, verwacht dat zij zich houden aan de Gedragscode KL. Want ook u probeert als instructeur het beste uit uzelf te halen en heeft als teamlid uw collega-instructeurs hard nodig.

Ook u bent verantwoordelijk voor het juiste gebruik van instructiemiddelen, en zal naar uw leerlingen voorbeeldgedrag moeten vertonen, bijvoorbeeld door matig te zijn in het gebruik van alcohol. Het eerbiedigen van mensenrechten, professioneel uitvoeren van taken en het niet misbruiken van macht zijn ook voor u belangrijke en hopelijk vanzelfsprekende gedragsregels.

2.3.1. Waarom een aparte Instructeurscode?

De reden voor een aparte instructeurscode is dat u als instructeur een extra grote verantwoordelijkheid heeft. U bent voor het instromend personeel vaak de eerste kennismaking met de KL. Uw voorbeeld is bepalend voor het beeld van de KL dat de leerling zich vormt. Door uw opleidings- en vormingsactiviteiten bepaalt u direct en indirect de kwaliteit van het nieuwe personeel; niet alleen het vakmanschap, maar ook hun instelling en motivatie. Vorming betekent aan mensen sleutelen en dat moet met de grootste voorzichtigheid en zorgvuldigheid gebeuren. De relatie tussen de instructeur en de leerling is intens, met name in de initiële opleiding. In deze relatie, die een zekere mate van afhankelijkheid kent, moet zowel de leerling als de instructeur worden beschermd.

Daarnaast spreekt ook de instructeurscode een duidelijke intentie uit, namelijk dat de KL professioneel onderwijs wil bieden, waarin de leerling als volwaardige beroepsmilitair en als volwassene wordt gezien. Zoals de Gedragscode KL een gezond werkklimaat in de KL nastreeft, zo streeft de Instructeurscode een gezond opleidings- en vormingsklimaat in de KL na.

In de Instructeurscode staan de verantwoordelijkheden voor alle instructeurs en opleiders, ongeacht rang, stand en plaats van tewerkstelling. De Instructeurscode geldt dus voor zowel burger- als militaire instructeurs in de KL.

2.3.2. **De verantwoordelijkheden van de instructeur.**

De Instructeurscode vertaalt de verantwoordelijkheden van de instructeur in de volgende gedragsregels:

- Ik draag zorg voor een veilig en stimulerend onderwijsleerklimaat, en stel daarbij mijn leerlingen centraal.
- Ik zorg voor een goede voorbereiding, uitvoering en evaluatie van mijn lessen.
- Ik houd mijn vakkundigheid op peil, blijf op de hoogte van de recente ontwikkelingen op mijn vakgebied en ben bereid om deze vakkundigheid met anderen te delen.
- Ik ben eerlijk en open in mijn relatie met leerlingen en behandel hen gelijkwaardig en met respect, en benader hen als volwassenen.
- Ik maak geen misbruik van mijn deskundigheid of machtspositie.
- Ik ben in mijn houding en gedrag een voorbeeld voor mijn leerlingen.
- Ik ga zorgvuldig om met het stimuleren en corrigeren van mijn leerlingen.
- Ik begeleid mijn leerlingen maximaal tijdens de leer-, vormings- en aanpassingsprocessen.
- Ik ga zorgvuldig om met vertrouwelijke gegevens van mijn leerlingen.
- Ik ben mede verantwoordelijk voor het welbevinden van mijn leerlingen, daarbij ben ik bewust van het feit dat leerlingen van mij afhankelijk kunnen zijn.

Deze gedragsregels moeten een plaats vinden in uw dagelijkse instructeurspraktijk. Om de vertaling naar die praktijk te vergemakkelijken, volgen nu drie situatiebeschrijvingen. Aan de hand van deze praktijkvoorbeelden worden de gedragsregels verduidelijkt.

“Overleven”

Iedere instructeur kent het gevoel wel: voor de eerste keer een les moeten verzorgen over een onderwerp waar jezelf net een les voorloopt op de leerlingen. En dan ook nog onvoldoende de tijd hebben om de les echt goed voor te kunnen bereiden. Zo'n les zal iedereen met één woord kunnen typeren: “overleven”. Heel begrijpelijk dat een instructeur op dat moment alleen maar aan zichzelf denkt: ‘hoe kom ik dit lesuur door, zonder al teveel problemen?’ of ‘Ik hoop dat de leerlingen geen lastige vragen gaan stellen, want als ik het antwoord niet weet.....’.

2.3.2.1. Ik draag zorg voor een stimulerend onderwijs-leerklimaat, en stel daarbij mijn leerlingen centraal.

Toch heeft de leerling recht op het stellen van die ‘lastige’ vraag. Want uiteindelijk zal de leerling de leerdoelen moeten halen. Van de instructeur vergt dit erg veel. Hij zal oog moeten hebben voor de leerlingen, en maximaal moeten inspelen op juist hun vragen en behoeften. Hij zal zich moeten afvragen wat voor de leerlingen de leerweg is die het meeste aanslaat; willen de leerlingen eerst de theorie horen, of willen ze meteen zelf praktisch gaan oefenen?

2.3.2.2. Ik draag zorg voor een goede voorbereiding van mijn lessen.

En als de leerling een vraag over de leerstof stelt zal de instructeur dit moeten stimuleren, want die leerling is immers enthousiast bezig met de materie. Door een goede voorbereiding kan de instructeur zichzelf zoveel mogelijk voorbereiden op deze vragen. Bovendien komt de instructeur door een goede voorbereiding van zijn lessen zelfverzekerder en daardoor mogelijk enthousiaster over.

2.3.2.3. Ik ben open en eerlijk in mijn relatie tot de leerlingen en benader hen volwassen.

Het zal ook wel eens voorkomen dat de instructeur een antwoord niet weet op een vraag. Een vervelende situatie; maar geldt dan niet de spreekwoordelijke situatie: “Eén gek kan meer vragen dan tien wijzen kunnen beantwoorden”?

De instructeur doet er dan goed aan om de leerlingen in alle eerlijkheid en openheid te zeggen dat hij het antwoord niet weet, maar het zal opzoeken en er de volgende les op terug komen

2.3.2.4. Ik houd mijn vakkundigheid op peil.

Gebeurt dit erg vaak bij één en dezelfde instructeur (of bij één en dezelfde les), zal de instructeur zichzelf wel moeten afvragen of hij zijn

vakkundigheid (op dat terrein) wel op peil heeft gehouden. Zo nodig zal de instructeur zichzelf toch moeten (laten) bijscholen.

2.3.2.5. Ik ben mede verantwoordelijk voor het welbevinden van mijn leerlingen, daarbij ben ik mij bewust van het feit dat leerlingen van mij afhankelijk zijn.

Aan de hand van het volgende voorbeeld een nadere toelichting:

“Verliefd....”

Bij veel opleidingscentra wordt er lesgegeven door jonge instructeurs. Zonder al te veel werkervaring, en zelf nauwelijks ouder dan hun leerlingen. In dit voorbeeld gaan we uit van een mannelijke instructeur, 23 jaar en nog vrijgezel. Na zijn initiële opleiding heeft hij één operationele functie gehad en is sinds kort geplaatst op een Opleidingscentrum als klasse-instructeur. De instructeur is intern op het OC, en 's avonds gaat hij regelmatig met zijn leerlingen uit. De leerlingen vinden deze instructeur een 'leuke vent', maar echt lesgeven kan hij niet zo goed. Als een leerling vraagt om een praktijkvoorbeeld dan weet hij het meestal niet. Bovendien lijkt het net alsof hij bang is om van zijn lesplan af te wijken. Iedere keer als er een vraag wordt gesteld zegt hij “daar kom ik volgende les op terug”. Maar tijdens de volgende les wordt daar helemaal niet op terug gekomen. Als een van de leerlingen daarover een opmerking maakt, is duidelijk dat de instructeur daar erg zenuwachtig van wordt. Hij gaat kortaf reageren. Omdat hij 's avonds tijdens het stappen juist erg aardig is, accepteren de meeste leerlingen echter zijn instructeursgedrag.

Tijdens één van de avondjes uit is de instructeur verliefd geworden op één van zijn vrouwelijke leerlingen. De leerling is 22 jaar en de verliefdheid is wederzijds. De verhouding die tussen de instructeur en zijn leerling is ontstaan, is alleen bekend binnen de groep leerlingen die 's avonds gaat stappen. Binnen dat clubje leerlingen worden grapjes over de verhouding gemaakt. Zeker nu er de komende week een belangrijke toets gepland staat. Misschien dat er wat te regelen valt.....

In het bovenstaande voorbeeld zit de instructeur in een zeer lastige positie. Enerzijds gaat hij vriendschappelijk met zijn leerlingen om, anderzijds kan dat voor hem een rolconflict opleveren. Een conflict in zijn rol als instructeur versus 'groepsmaatje'. Als instructeur heeft hij andere verantwoordelijkheden dan als groepsmaatje.

Hij moet zorgen dat de leerlingen tijdens de opleiding de lesdoelen halen. Hij moet overdag mogelijk leerlingen corrigeren, terwijl hij 's avonds samen met dezelfde leerlingen uitgaat. Ook bij de leerlingen kan er een rolconflict ontstaan; eigenlijk zijn ze niet zo tevreden over zijn instructeursgedrag, maar kunnen of willen hem daar niet over aan spreken want hij is immers wel een van hun “stapvrienden”.

De afhankelijkheidspositie van de leerlingen gaat helemaal een rol spelen in het bovenstaande voorbeeld omdat er ook een liefdesverhouding is ontstaan tussen de instructeur en een van zijn leerlingen. Een volkomen begrijpelijke situatie, twee jonge mensen worden verliefd op elkaar.

Echter de leerling zit in een afhankelijkheidspositie t.o.v. de instructeur. De leerling is afhankelijk van de instructeur voor het wel of niet slagen voor zijn opleiding. Indien er geen leerproblemen en geen relatieproblemen zijn, kan zo'n relatie een lange tijd probleemloos blijven voortbestaan. Maar stel voor dat de leerling in zijn toetsperiode een onvoldoende haalt voor het vak van de betreffende instructeur. En dat dit cijfer van doorslaggevende betekenis is voor het wel of niet slagen voor de opleiding. In zo'n situatie zal het niet ondenkbaar zijn dat er spanningen tussen de instructeur en de leerling gaan ontstaan. Maar er kunnen ook binnen het peloton spanningen ontstaan door de relatie van de instructeur met een van de leerlingen.

In het voorbeeld zien we dat er grapjes gemaakt worden over het verkrijgen van informatie over de toetsperiode. Zelfs wanneer de instructeur integer is en geen informatie over de toetsen verstrekt en wanneer hij alle leerlingen eerlijk beoordeelt, kan dit toch nog spanningen geven indien zijn vriendin toevallig een goed cijfer voor de toets haalt en een aantal andere leerlingen een onvoldoende.

Voor de instructeur geldt maar één advies: bespreek de bovenstaande situatie met de commandant en zoek gezamenlijk naar een oplossing waarin de instructeur niet meer in een machtspositie t.o.v. haar partner staat.

2.3.2.6. **Ik behandel mijn leerlingen met respect en ben in mijn houding en gedrag een voorbeeld voor mijn leerlingen. Ik ga zorgvuldig om met het stimuleren van mijn leerlingen.**

Aan de hand van het volgende voorbeeld een nadere toelichting:

“Een les vol hindernissen”

Tijdens een LO/S-les wordt onder leiding van een sportinstructeur geoeftend in het nemen van de touwbaan. Twee groepsinstructeurs van de soldaten staan vlak bij de touwbaan. Ze ‘moedigen’ hun leerlingen aan met allerlei krachttermen. Eén van de soldaten uit de groep is een fysiek zwakkere jongen. Het lukt hem niet om in het touw te klimmen. De kaderleden roepen: “Je bent toch geen mietje?” en “Schiet op met dat luie lichaam van je, we zijn hier niet in”.

De sportinstructeur ziet dat de jongen moeite heeft met het touw klimmen, en helpt hem door hem nogmaals de klimtechnieken uit te leggen. Tijdens deze uitleg heeft de sportinstructeur fysiek contact met de soldaat, om hem zo praktisch voor te doen hoe hij het beste de touwbaan kan nemen. De kaderleden schieten in de lach en de één zegt hardop tegen de ander: “Dus toch een mietje, en hij is nog ‘zwart’ ook. De jongen hoort dit en loopt overstuur weg.

De sportinstructeur glimlacht wat zuur naar de kaderleden, en vervolgt zijn les.

De kaderleden van de groep soldaten tonen belangstelling voor hun leerlingen tijdens een LO/S-les. Op zich een goede zaak. Echter de manier waarop zij hun belangstelling tonen getuigt niet van een res-

pectvolle benadering van de fysiek zwakkere leerling. Sterker nog ze uiten discriminerende opmerkingen; ook al zullen de kaderleden deze zelf hoogstwaarschijnlijk als grappig bedoelde opmerkingen zien. De kaderleden zijn, door hun opmerkingen, strijdig met de grondwet en de gedragscode KL doordat ze de mensenrechten niet eerbiedigen. Ze zijn dus zeker ook geen goed voorbeeld voor hun leerlingen. Uit het feit dat de jongen op een gegeven moment overstuur wegloopt blijkt al dat de “aanmoedigende opmerkingen” van de kaderleden geen positief stimulerende uitwerking hebben gehad; integendeel.

2.3.2.7. Ik begeleid mijn leerlingen maximaal tijdens leer- en vormingsprocessen.

Toelichting gebaseerd op voorbeeld “een les vol hindernissen

De sportinstructeur begeleidt de leerling tijdens het nemen van de touwbaan, door hem extra aandacht te geven. Hij legt de jongen nogmaals de klimtechnieken uit, en demonstreert deze aan de leerling. De sportinstructeur ontkomt er in dit voorbeeld niet aan om hierbij fysiek contact met de leerling te hebben. Dit is op zich ook niet erg, als dit fysieke contact functioneel is in het kader van het aanleren van de lesdoelen. De instructeur doet er wel goed aan om van tevoren aan de betreffende leerling te vertellen dat hij de leerling zal aanraken om iets uit te leggen. De leerling is hier dan op voorbereid en krijgt meteen gemotiveerd waarom de instructeur hem zal aanraken. Zeker bij leerlingen van een andere sekse en bij leerlingen uit niet westerse culturen voorkom je op deze manier problemen als ongewenste intimiteiten.

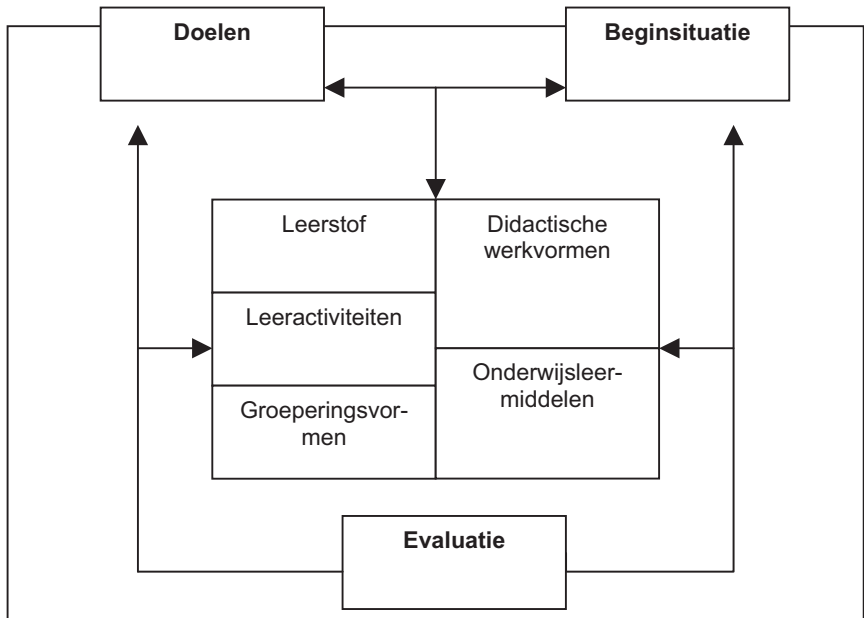
2.4. Tot slot

Uit bovenstaande “gedragsregels instructeur en voorbeelden blijkt dat het instructeursvak een interessant en , veelzijdig maar moeilijk vak is. Naast het geven van lessen, heeft hij/zij een voorbeeldfunctie, is leider, opvoeder en vertrouwenspersoon in één. Dit vergt naast vakkennis goede sociale, communicatieve en didactische vaardigheden. Maar bovenal wordt er een juiste houding van hem/haar verwacht. De vakkennis en benodigde vaardigheden leert men in verschillende instructeursopleidingen. Bij een juiste houding ligt dit wat moeilijker. Tijdens instructeursopleidingen kan de juiste houding gestimuleerd en verder ontwikkeld worden. Maar het meeste effect valt te verwachten van goede begeleiding op de werkplek door ervaren collega's en van onderlinge discussies tussen opleiders over wat zij zelf als meest effectief gedrag zien.

De Instructeurscode is bij dit laatste zowel uitgangspunt als hulpmiddel.

Hoofdstuk 3

Model didactische analyse



3.1 Het Model Didactische Analyse.

Dit hoofdstuk behandelt het didactisch handelen aan de hand van een model: het Model Didactische Analyse, in het dagelijks spraakgebruik Model DA genoemd. Aan de orde komen de verschillende componenten van het model en hun onderlinge samenhang. Nu volgt een korte toelichting van de verschillende componenten van het model. Daarna worden de verschillende componenten één voor één nader uitgewerkt. Bij leren draait alles om het halen van **doelen**. Rekening houdend met de **beginsituatie** brengt u de leerling in een **onderwijsleersituatie**. Tenslotte controleert u of uw leerlingen de doelen hebben gehaald: de **evaluatie**. De vier vetgedrukte termen zijn in het Model DA terug te vinden. Het model geeft door middel van pijlen de onderlinge relaties weer tussen deze vier hoofdcomponenten. Het model DA ziet er als volgt uit:

3.1.1 Doelen.

Datgene wat uw leerlingen in een les moeten bereiken, is vastgelegd in doelen. In de syllabus treft u leerdoelen en vormingsdoelen aan. De doelen vormen uw uitgangspunt. In de syllabus staan de doelen per les verwoord. De kernvraag die aan dit aspect is gekoppeld, luidt: **“Wat moet de leerling in deze les bereiken?”**

3.1.2 Beginsituatie.

Een ander uitgangspunt voor u vormt de beginsituatie. Hiertoe behoren zaken die van invloed kunnen zijn op de opzet, het verloop en de resultaten van leerprocessen, bijvoorbeeld vooropleiding en ervaring van de leerlingen, opleiding en ervaring van de instructeur, groepsgrootte, omstandigheden waaronder de les uitgevoerd moet worden, situationele gegevens van het OC, beschikbare tijd, media, etc. Samen met de doelen bepaalt de beginsituatie uw keuze voor de invulling van de onderwijsleersituatie. De kernvraag die aan dit aspect is gekoppeld luidt: **“Met welke gegevens van de leerling, de instructeur en het OC moet rekening gehouden worden?”**.

3.1.3 Onderwijsleersituatie.

Een onderwijsleersituatie is een situatie, die zodanig is ingericht dat leerprocessen op gang kunnen worden gebracht en worden gerealiseerd.

Binnen een onderwijsleersituatie worden de volgende aspecten onderscheiden:

- leerstof
- leeractiviteiten
- didactische werkvormen
- groepeeringsvormen
- onderwijsleermiddelen

3.1.3.1 Leerstof.

De leerstof wordt afgeleid uit de doelstellingen en moet aansluiten bij de beginsituatie.

De kernvraag die aan dit aspect is gekoppeld, luidt: **“Hoe kan ik de leerstof het beste ordenen?”**

3.1.3.2 Leeractiviteiten

De leerlingen moeten actief zijn om te leren. Deze handelingen worden leeractiviteiten genoemd en vormen de basis van de didactische werkvormen. De bekendste leeractiviteiten zijn:

- luisteren
- zien
- doen
- zelf verwoorden
- lezen

De kernvraag die aan dit aspect is gekoppeld luidt: **“Welke leeractiviteiten moeten de leerlingen verrichten?”**

3.1.3.3 **Didactische werkvormen.**

De wijze waarop een instructeur de leerling met de leerstof in aanraking brengt heet een didactische werkvorm. Er worden drie soorten basis werkvormen onderscheiden:

- voordrachtsvormen
- gespreksvormen
- opdrachtsvormen

De kernvraag die aan dit aspect is gekoppeld luidt: **“Welke didactische werkvormen moeten worden gehanteerd?”**

3.1.3.4 **Groeperingsvorm.**

Als de leerstof bekend is en de leeractiviteiten en werkvormen bepaald zijn, kunnen de leerlingen worden ingedeeld. Afhankelijk van de totale groepsgrootte, het aantal hulpinstructeurs en het niveau van de leerlingen kan de klas worden opgesplitst. ook het functiegedrag waarvoor wordt opgeleid, kan richting geven aan de groeperingsvorm. een leerling die in zijn functie veel individueel zal moeten optreden, moet tijdens zijn opleiding leren omgaan met deze zelfstandigheid. Dit komt niet tot z'n recht als de leerlingen voortdurend in groepjes werkzaamheden verrichten. Kiezen voor voldoende individuele opdrachten is hier het devies.

Tevens kan gekozen worden voor diverse opstellingen van de lestafels, stoelen etc. Dit is vooral afhankelijk van de te gebruiken werkvorm en de beschikbare middelen.

De kernvraag die aan dit aspect is gekoppeld luidt: **“Hoe moeten de leerlingen worden gegroepeerd?”**

3.1.3.5 **Onderwijsleermiddelen.**

Tot slot de middelen ter ondersteuning van het lesgeven. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het schoolbord, papier, video en dia-projectie maar ook aan gereedschappen, wapens, auto's e.d. die in lessen gebruikt kunnen worden. In hoofdstuk 6 deel A van de syllabus wordt onder media een lijst gegeven van de te gebruiken middelen.

De kernvraag die aan dit aspect is gekoppeld luidt: **“Welke onderwijsleermiddelen kunnen of moeten worden gebruikt?”**

3.1.4 **Evaluatie.**

De onderwijsleersituatie leidt tot opleidingsresultaten: opgeleide leerlingen. De resultaten van de onderwijsleersituatie worden in de evaluatie besproken. Dit wordt in het model weergegeven door de onderste neerwaartse pijl. De les wordt aan het einde geëvalueerd. Evaluatie kan echter ook tijdens de les plaatsvinden.

De resultaten uit de evaluatie kunnen leiden tot bijstelling van de onderwijsleersituatie, bijstelling van de doelen of een herbezien van de beginsituatie. De pijlen voortkomend uit de evaluatie geven deze relatie duidelijk aan.

Er zijn twee soorten evaluatie: **procesevaluatie** en **productevaluatie**.

De procesevaluatie richt zich op de gang van zaken gedurende de les en de productevaluatie richt zich op het halen van de doelen.

Anders gezegd: de procesevaluatie gaat over "hoe is de les gegaan?" en de productevaluatie gaat over "wat is er bereikt?".

De kernvraag die aan dit aspect is gekoppeld luidt: **"Welk resultaat heeft het onderwijs gehad en hoe is het onderwijs verlopen?"**

Hoofdstuk 4

De didactische kernvragen.

4.1 De acht didactische kernvragen.

In hoofdstuk 3, de punten 3.1.3 en 3.1.4 heeft u telkens gezien dat er aan de verschillende componenten van het didactisch model een didactische kernvraag is gekoppeld.

Voor de duidelijkheid nogmaals de acht didactische kernvragen:

- **Wat moet de leerling in deze les bereiken?**
- **Met welke gegevens van de leerling, de instructeur en het OC moet rekening gehouden worden?**
- **Hoe kan ik de leerstof het beste ordenen?**
- **Welke leeractiviteiten moeten de leerlingen verrichten?**
- **Welke didactische werkvormen moeten worden gehanteerd?**
- **Hoe moeten de leerlingen worden gegroepeerd?**
- **Welke onderwijsleermiddelen kunnen of moeten worden gebruikt?**
- **Welk resultaat heeft het onderwijs gehad en hoe is het onderwijs verlopen?**

Om een les zo optimaal mogelijk voor te bereiden zal de instructeur telkens zelf antwoord moeten geven op deze acht vragen.

Door de uitkomsten te verwerken in een lesplan is de kans groot dat de doelen op een effectieve en efficiënte wijze gehaald worden.

Achtereenvolgens worden per kernvraag de meest belangrijke zaken toegelicht. Voor een verdere verdieping zie de handleiding Instructeur

4.1.1 Wat moet de leerling in deze les bereiken?

Zoals reeds eerder aangegeven staan de doelen van de les in de syllabus vermeldt.

Om bij het invullen van de onderwijsleersituatie de juiste didactische werkvorm te kunnen kiezen moet de instructeur de verschillende leerdoelen kunnen analyseren.

De KL onderscheidt drie soorten doelen te weten:

- Kennisdoelen
- Vaardigheidsdoelen
- Vormingsdoelen

4.1.1.1 Kennisdoelen

Kennis vormt de basis van al het handelen. Het vergaren van kennis kan gericht zijn op geheugenkennis en het verkrijgen van inzicht.

Geheugenkennis richt zich op zaken als het herinneren en het herkennen van informatie. Het gaat hierbij om op zichzelf staande informatie, bijvoorbeeld om feiten, procedures en regels.

Inzichtelijke kennis richt zich op het kunnen verklaren van kennis. Denk hierbij aan “als.... Dan...”-relaties, uitleggen van wetmatigheden en antwoord kunnen geven op de waarom-vraag.

4.1.1.2 **Vaardigheidsdoelen**

Deze beschrijven handelingen die door de leerling moeten worden uitgevoerd. Het gaat hierbij om het doen of om het toepassen van geheugen- en inzichtelijke kennis.

Er zijn drie soorten vaardigheden:

- **Verstandelijke vaardigheden (cognitieve vaardigheden)**
Hierbij gaat het om het kunnen toepassen van kennis op verschillende manieren, bijvoorbeeld het analyseren en oplossen van problemen, het maken van een plan of het uitvoeren van een berekening. Deze liggen dus op het verstandelijke vlak.
- **Lichamelijke vaardigheden (psychomotorische vaardigheden)**
Hierbij ligt de nadruk op lichamelijke handelingen (bijvoorbeeld iets repareren, monteren, exercitie of sporten)
- **Affectieve vaardigheden**
Deze vaardigheden richten zich op het aanleren van sociale, communicatieve en/of leidinggevende vaardigheden. Daarnaast richten ze zich op het verder vormen van de voor de taak of functie noodzakelijke houdingen en persoonseigenschappen.

4.1.1.3 **Vormingsdoelen**

Vormingsdoelen beschrijven persoonseigenschappen die van belang zijn voor het uitvoeren van een taak en/of functie. Tijdens de opleiding wordt aan vormingsdoelen continue gewerkt ze vormen als het ware de rode draad door de hele opleiding heen. Vormingsdoelen hebben vaak ook een relatie met een bepaald leerdoel.

Sinds juli 2006 is de ‘mentale vorming’ ingevoerd. Om hier op de juiste wijze invulling aan te kunnen geven is de IK 2-16 “Mentale Vorming” verschenen. De nieuwe IK schept hier duidelijkheid in en structureert deze vorming. Op deze kaart staat voorgeschreven hoe leidinggevers invulling moeten geven aan deze vorming. Het geeft tevens handvatten voor de praktijk. Verder zal er op korte termijn het handboek 2-9201 Mentale Vorming beschikbaar zijn.

Door deze nieuwe zienswijze zullen de bestaande vormingsaspecten in de verschillende opleidingen door de ontwikkelaars worden aangepast en daarmee zullen de specifieke vormingsdoelen zoals wij die tot nu toe kennen gaan verdwijnen. Een nadere uitleg over mentale vorming is opgenomen in het handboek deel 1 Leider hoofdstuk 9.

4.1.2 **Met welke gegevens van de leerling, de instructeur en het OC moet rekening gehouden worden?**

Oftewel wat is de beginsituatie?

Naast de doelen, die het eindresultaat aangeven, is het van belang te weten wat de beginsituatie is. We onderscheiden hierin de vereiste- en feitelijke beginsituatie.

4.1.2.1 De **vereiste beginsituatie** is opgenomen in de syllabus. Hierin staat informatie zoals de te gebruiken media en middelen, het aantal leerlingen, lesduur en plaats waar de les gegeven dient te worden.

4.1.2.2 De **feitelijke beginsituatie** is de situatie zoals de instructeur die vlak voor de les aantreft. Deze kan afwijken van de vereiste beginsituatie omdat er bijvoorbeeld meer leerlingen zijn of omdat de les op een andere plaats moet worden gegeven.

Dan zijn er nog een paar factoren die de feitelijke beginsituatie bepalen.

- **De Instructeur**

uw opleiding, ervaring en voorkeuren hebben invloed op uw lesgeven. Uw manier van doen (open, direct, streng etc) is van belang voor de communicatie tussen u en uw leerlingen. U zult altijd rekening moeten houden met uw eigen (on)mogelijkheden bij het voorbereiden van een les.

- **De leerling/groep**

Ook voor leerlingen geldt dat vooropleiding ervaringen, leerstijl en voorkeuren een belangrijke rol spelen bij het leren. Als een hele groep al de kennis en vaardigheid bezit die in een leerdoel staan omschreven, is het niet meer nodig hiervoor op te leiden.

Andersom komt ook voor: de leerlingen hebben te weinig kennis en/of vaardigheden dan waar de beginsituatie vanuit gaat.

Daarnaast stelt de grootte en vorm van de groep beperkingen aan de te gebruiken werkvormen. Verder speelt het opleidingsniveau van de individuele leerling een rol. Een klas cadetten van de officiersopleiding vraagt nu eenmaal een andere benadering dan een klas met BBT soldaten.

- **Materiële en situationele factoren**

Vooraf, tijdens en na de instructie kunnen zich zaken afspelen die invloed uitoefenen op de instructie. Het kan hierbij gaan om tijdstippen, weersomstandigheden en omgevingsfactoren, maar ook de specifieke eigenschappen van de te gebruiken onderwijsleermiddelen (OLMn).

Tijdstippen

Het tijdstip van de les is bepalend voor de invulling van een les.

Bijvoorbeeld direct na de lunch zijn leerlingen veelal loom en op vrijdagmiddag wil iedereen het liefst naar huis. Dit betekent dat u op deze tijdstippen uw les zult moeten aanpassen. Zo kunt u rekening houden met de te kiezen werkvormen. U kiest voor een actieve werkvorm waarbij de volle aandacht van de leerling wordt gevraagd.

Weersomstandigheden

Koud, warm of nat weer heeft zo zijn invloed op het lerende vermogen van de leerling. Dit betekent dat bepaalde werkwijzen niet gebruikt of in ieder geval aangepast moeten worden. Daar waar het ondergaan van de weersomstandigheden geen deel uitmaken van het leerproces kunt u bijvoorbeeld bij zware regenval of koude voor de nabespreking van een oefening uitwijken naar een geschikte locatie. Ook kunt u het werken onder minder gunstige omstandigheden meenemen in uw nabespreking met de leerlingen.

Overige omgevingsfactoren

Het maakt erg veel verschil of de instructeur les geeft in een geluidsarm lokaal of in een lokaal waar veel omgevingsgeluid doordringt. Zo kan een simulatiespel dat gespeeld moet worden in een rustige omgeving moeilijk worden uitgevoerd als voortdurend mensen binnen kunnen wandelen. Keuze voor een andere locatie ligt dan voor de hand.

De materiële factor

Het is voor u van belang dat u weet met welke onderwijsleermiddelen u les gaat geven. Daarbij is het essentieel dat deze middelen functioneren en dat ze beschikbaar zijn. Reken hierbij ook de infrastructurele factoren als het tot beschikking staan van extra leslokalen (bijvoorbeeld syndicaatslokalen), oefenterrein, meubilair de aanwezigheid van elektriciteit en ondersteunende media.

4.1.3 **Hoe kan ik de leerstof het beste ordenen?**

Bij de voorbereiding selecteert de instructeur de leerstof en ordent deze. Bij de uitvoering houdt hij de hand aan de door hem geselecteerde en geordende leerstof.

Bij de evaluatie gaat hij na of hij zich gehouden heeft aan de leerstof (ordering) en of deze heeft voldaan.

Keuze.

Bij de keuze van de leerstof dient altijd de vraag te zijn: 'Is datgene wat ik wil gaan behandelen noodzakelijk om de leerdoelen te halen?'

Luidt het antwoord op die vraag: 'Nee', dan kan hij die leerstof beter achterwege laten.

Ordering.

Bij het ordenen van de leerstof dient de instructeur de volgende aanwijzingen in acht te nemen.

- begin makkelijk en ga geleidelijk over op moeilijker zaken.
- zoek zoveel mogelijk naar een logische volgorde in de opbouw van de les.

- kies bewust voor een van de volgende benaderingen:
 - eerst de grote lijn aangeven en daarna afzonderlijke delen in detail behandelen;
 - eerst alle delen afzonderlijk behandelen en daarna de verbanden leggen.

4.1.4 **Welke leeractiviteiten moeten de leerlingen verrichten?**

De meest voorkomende leeractiviteiten zijn:

- luisteren
- spreken (deelnemen aan een gesprek, beantwoorden van vragen)
- waarnemen
- oefenen (doen)

In de onderwijswereld geldt van oudsher de volgende regel:

- luisterende leerlingen leren
- waarnemende leerlingen leren meer.
- oefenende leerlingen leren het meest.

De instructeur dient bij het kiezen van de leeractiviteiten met deze stelregel zoveel mogelijk rekening te houden.

4.1.5 **Welke werkvormen moeten worden gehanteerd?**

Er zijn veel manieren waarop de instructeur de leerling met de leerstof in aanraking kan brengen teneinde de leerdoelen te halen. De werkvormen zijn in drie groepen ondergebracht:

- voordrachtsvormen (doceren, demonstreren enz.)
- gespreksvormen (houden onderwijsleergesprek enz.)
- opdrachtsvormen (laten doen, laten onderzoeken, laten oefenen, zelfstudie enz).

Voor het juist toepassen van deze werkvormen wordt de lijst “ kerngedragingen instructeur” gehanteerd.

4.1.5.1 **Voordrachtsvormen.**

Voordrachtsvormen kenmerken zich door de vrij eenzijdige communicatie van u naar uw leerlingen toe. De communicatie is echter niet helemaal éénrichtingsverkeer: u kunt de reacties van de leerling op uw verhaal waarnemen en hierop inspelen. Voordrachtsvormen worden veel gebruikt bij het begin van de les en bij het geven van informatie. Ook bij situaties waar grote groepen leerlingen gelijktijdig les krijgen wordt vaak een voordrachtsvorm toegepast. U vertelt of demonstreert en de leerlingen luisteren of kijken

4.1.5.2 **Gespreksvormen.**

Bij deze werkvormen gebruikt de instructeur een gesprek om de leerstof te behandelen. Er is sprake van communicatie waarbij, bijvoorbeeld door toepassen van vraag en antwoord, het leerproces op gang wordt gebracht en gehouden. De gespreksvormen worden onderscheiden in het onderwijsleergesprek en de discussie.

Onderwijsleergesprek

Het onderwijsleergesprek (OLG) is een gesprek waarbij de instructeur de leerlingen naar een bepaald leer- of vormingsdoel leidt. Hij doet dit aan de hand van vragen die hij bij de lesvoorbereiding voor het merendeel reeds heeft geformuleerd. De leerlingen bedenken antwoorden, leggen relaties of reageren op elkaars bijdragen. Hierdoor ervaren zij een goed geleid onderwijsleergesprek als een actieve, motiverende werkvorm. Door de inbreng van de leerlingen kan het voorkomen dat het gesprek zich niet precies voltrekt volgens de door de instructeur geplande weg. Zijn taak is het dan, door middel van vragen en samenvatten, het proces zò bij te sturen dat het gesprek weer richting gespreksdoel gaat, zonder dat het tweerichtingskarakter van de communicatie geweld wordt aangedaan. Hierbij speelt ook de groeps grootte een rol: groepen groter dan 20 personen zijn minder geschikt voor deze werkvorm.

Vragen zetten leerlingen aan het denken. De gevraagde denkinspanning kan echter variëren. Zo kan een leerling in z'n geheugen naar een kant-en-klaar antwoord op de vraag zoeken. Maar hij kan ook uitgenodigd worden om informatie met elkaar te combineren of zelfs iets om iets geheel nieuws te bedenken. Ook kunt u een leerling naar zijn mening over een bepaald onderwerp vragen. Deze variatie in vragen komt tot uiting in de vier verschillende niveaus van vragen:

- De geheugenvraag.
- De inzichtsvraag.
- De creatieve vraag.
- De persoonlijke mening vraag.

De niveaus van vragen worden beschreven in hoofdstuk 7 bij KGI 41 t/m 44.

Het verdient de voorkeur om een onderwijsleergesprek niet langer dan 20 minuten te laten duren of regelmatig af te wisselen met stukjes andere werkvorm.

Discussie

Een discussie is een gespreksvorm waarbij, net als bij het onderwijsleergesprek, doelgericht met elkaar gesproken wordt. De rol van de instructeur hierbij is die van procesbegeleider, niet van stuurder (zoals dat wel bij het OLG het geval is). De leerlingen nemen een probleem of opdracht ter hand en proberen gezamenlijk door middel van de discussie oplossingen te zoeken.

Tijdens de discussie worden meningen geuit en gerespecteerd.

Toepasbaarheid van discussie:

- Geschikt voor vaardigheidsdoelen op het gebied van sociale -/ communicatieve - en verstandelijke vaardigheden.
- Geschikt voor vormingsprocessen/-doelen.
- Discussie kan leiden tot het aanzetten van creatieve processen bij de leerling.

De leerlingen worden actief betrokken bij het leerproces, een groot gedeelte van de aangeboden stof (70 %) zal worden onthouden als de leerlingen er toe worden gebracht om zelf bepaalde zaken te verwoorden.

4.1.5.3 **Opdrachtvormen.**

De instructeur geeft de leerlingen een opdracht. Door middel van deze opdracht wordt naar het leerdoel toe gewerkt. De leerlingen zijn actief bezig en hij begeleidt ze.

Opdrachten kunnen verschillende activiteiten van de leerling verlangen. Zo kan er een beroep worden gedaan op geheugenkennis of op inzichtelijke kennis. Ook kan de leerling gevraagd worden om bepaalde procedures of berekeningen toe te passen. Maar ook een beroep doen op zijn creatief, probleemoplossend vermogen of vragen om zijn persoonlijke mening behoort tot de mogelijkheden.

Samenvattend levert dit de volgende niveaus van opdrachten op:

- De reproductieopdracht.
- De toepassingsopdracht.
- De creatieve opdracht.
- De persoonlijke mening opdracht.

Deze niveaus worden in hoofdstuk 6 bij de kerngedragingen 53 t/m 56 verder toegelicht.

NB.

In een les kunnen meerdere didactische werkvormen elkaar afwisselen. De instructeur dient dat bij zijn lesvoorbereiding nauwkeurig te plannen.

4.1.6 **Hoe moeten de leerlingen gegroepeerd worden?**

Sommige leerlingen leren liever individueel, weer andere kunnen beter leren in grote groepen. Hier kunnen verschillende factoren aan ten grondslag liggen zoals leeftijd, interesse, tempo, gevoel van veiligheid etc. U kunt hierop in spelen door bewust groepeeringsvormen te kiezen. Onder groepeeringsvorm wordt verstaan:

- Indeling in groepen.
- Opstelling in de klas.

Indeling in groepen

U kunt differentiatie aanbrengen door de leerlingen in groepen in te delen. Deze subgroepen worden syndicaten genoemd. Afhankelijk van de aard van de opdracht of leerstof, maar ook van het niveau van de leerlingen kan gekozen worden voor individuele indeling, indeling in syndicaten van drie of vier, of voor andere mogelijkheden. Met name de te gebruiken werkvorm stelt eisen aan de indeling. Een klas met 15 leerlingen wordt bijvoorbeeld bij het toepassen van de casemethode verdeeld over 3 of 4 syndicaten. U kunt willekeurig de leerlingen over de syndicaten verdelen. U heeft echter ook de mogelijkheid om bij de syndicaatssamenstelling bewust rekening te houden met specifieke kenmerken van leerlingen. Zo kunt u bijvoorbeeld alle leerlingen met dezelfde voorkennis bij elkaar plaatsen of juist leerlingen met dezelfde voorkennis spreiden over alle syndicaten.

Opstelling in de klas

Er zijn diverse opstellingen denkbaar in een klas. U kunt kiezen voor een traditionele klassenopstelling, maar ook hiervan afwijken. De volgende tabel geeft een overzicht van een aantal opstellingen. In de tabel zijn mogelijkheden aangegeven met daarachter de bruikbaarheid bij verschillende didactische werkvormen

OPSTELLING

DIDACTISCHE WERKVORM

Traditioneel

XXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Instructeur

Individuele opdracht, Zelfstudie
(lezen)

Doceren grote groep

Op linie

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Instructeur

Opdracht/demonstratie (voor
namelijk buiten

Open carré

XXXXXXXXXXXX
X X
X X
X X

Instructeur

Doceren, onderwijsleergesprek,
discussie, demonstreren

(Vervolg)
OPSTELLING

DIDACTISCHE WERKVORM

Carré

onderwijsleergesprek/discussie

XXXXXXXXXINSTR
X X
X X
X X
XXXXXXXXXXXXX

halve cirkel

clinic, demonstreren,
onderwijsleergesprek

 XXX
 X X
 X X

Instructeur

- 4.1.7 **Welke onderwijsleermiddelen kunnen of moeten worden gebruikt?**
Tijdens de les kunnen zowel de instructeur als leerlingen gebruik maken van verschillende onderwijsleermiddelen. Onderwijsleermiddelen zijn onmisbaar en vormen daarom een belangrijk onderdeel van de onderwijsleersituatie. Zij ondersteunen de instructeur tijdens het lesgeven en geven de leerlingen de mogelijkheid om de ter beschikking staande middelen (bijvoorbeeld wapens, computer, gereedschappen etc) op de juiste wijze te leren gebruiken.

Soorten onderwijsleermiddelen

De instructeur heeft de keuze uit een groot aantal soorten onderwijsleermiddelen. Zo worden onderscheiden:

- Schriftelijk materiaal.
- School- en whiteborden.
- Flip-over.
- Platen en kaarten.
- Voorwerpen en modellen.
- Gereedschappen.
- Computers
- Overheadprojector.
- Film.
- Video

De instructeur die een bepaald medium gaat gebruiken dient zich tijdig (dus voor de les) te overtuigen dat het medium goed werkt en de te gebruiken dia's, transparanten, enz. van goede kwaliteit zijn.

4.1.8 Welk resultaat heeft het onderwijs gehad en hoe is het onderwijs verlopen?

Met andere woorden de evaluatie.

Een evaluatie heeft tot doel om na te gaan of de leerlingen de doelen gehaald hebben en de wijze waarop deze gehaald zijn. Bij gebleken gebreken kan dit vervolgens leiden tot een bijstelling van de opleiding, de les of het instructeursgedrag. In deze paragraaf wordt stil gestaan bij twee soorten evaluaties:

- De productevaluatie.
- De procesevaluatie.

4.1.8.1 Productevaluatie.

De productevaluatie is gericht op het controleren of leerlingen de doelen hebben gehaald. Alle leerdoelen van een les dienen aan het einde door de leerlingen beheerst te worden. De vormingsdoelen vormen hierop een uitzondering. Vorming is een proces dat veel geduld vergt, vastgeroeste gewoontes, gedrag, houdingen kan men niet zomaar veranderen. Het alleen tijdens de les aandacht schenken aan vormingsdoelen is niet genoeg. De vormingsdoelen moeten derhalve gedurende de gehele opleiding onder alle relevante omstandigheden worden nagestreefd. Om te bepalen of en in welke mate de vormingsdoelen ook daadwerkelijk tijdens de opleiding worden gehaald dienen de leerlingen onder alle relevante omstandigheden te worden geobserveerd en hun gedrag aan de hand van observatie-schema's te worden getoetst aan de indicatoren van de vormingsdoelen. De uitkomsten van de observaties dienen door middel van begeleidings- en/of functioneringsgesprekken met de leerlingen te worden door gesproken.

Er zijn meerdere manieren om te bepalen of de leerdoelen bereikt zijn, de bekendste zijn de opdracht, de observatie en een overhoring. Toch zal niet elke les worden afgesloten met een van deze manieren. Veelal zult u een goed beeld hebben van hoe de leerlingen met de leerstof zijn omgegaan en zult u aan het einde van de les door het stellen van een aantal gerichte vragen achterhalen of de kennis "beklijft". Als blijkt dat de doelen niet zijn gehaald zult u hierop terug moeten komen in een volgende les of een extra les. Blijkt dit bij veel leerlingen of bij meerdere groepen het geval te zijn dan ligt de oorzaak waarschijnlijk niet bij de leerlingen. Mogelijk zal dat deel van de opleiding moeten worden aangepast.

In deel D van de instructieaanwijzingen in hoofdstuk 6 kunnen aanwijzingen voor de productevaluatie zijn opgenomen. U dient deze aanwijzingen op te volgen.

Een andere, veel gebruikte vorm van productevaluatie is de toets. Een toets is een formele afsluiting van een (gedeelte van een) lessenreeks. De leerlingen moeten aantonen dat ze de doelen van dat deel van de opleiding beheersen. Zo'n toets kan diverse vormen hebben, bijvoorbeeld een schriftelijke toetsing, opdrachten die uitgevoerd moeten worden of gedragingen en vaardigheden die in praktijk moeten worden gebracht. In deze handleiding wordt in het hoofdstuk "Toetsafname" dieper op uw rol bij toetsen ingegaan.

4.1.8.2 **Procesevaluatie**

De procesevaluatie gaat over de manier waarop de doelen bereikt zijn. Het doel van deze evaluatie is om te beoordelen of de gehanteerde methode en middelen de meest efficiënte zijn geweest. Over het algemeen vindt deze evaluatie na van de les plaats. Tijdens de les krijgt u echter al een beeld hoe het proces verloopt. U merkt bijvoorbeeld u uw lesplan kan volgen of dat u moet bijstellen.

Vragen die u zich bij de procesevaluatie kunt stellen zijn o.a.:

- Heb ik mijn lesplan gevolgd (wat niet en waarom niet)?
- Heb ik voldoende ingespeeld op de beginsituatie (klassengrootte, aanwezige kennis etc.)?
- Als de lesdoelen niet (helemaal) bereikt zijn, hoe komt dat?
- Waren de gekozen werkvormen de meest effectieve en efficiënte mogelijkheden?
- Waren de gebruikte OLM in goede staat en juist gebruikt?
- Waren de vragen en opdrachten juist en compleet?
- Wat vonden de leerlingen van de les (KGI 67)?

Als blijkt dat er zaken zijn die het proces verstoord hebben zult u actie moeten ondernemen om dit voor een volgende keer te voorkomen. Bij structurele problemen neemt u contact op met juiste personen, zoals uw Hoofd Instructiegroep, een opleidingsontwikkelaar of het kenniscentrum. U kunt ook aan uw collega's vragen of zij met dezelfde problemen kampen. Wellicht hebben zij een goede oplossing.

Hoofdstuk 5

Praktische tips bij het maken van een lesplan en de te treffen voorbereidingen aangaande de didactische werkvormen.

5.1 Inleiding

Het lesplan is het spoorboekje van de instructeur tijdens de les. Het lesplan geeft chronologisch aan hoe u de onderwijsleersituatie vorm geeft: zaken die u doet, vragen die u stelt, activiteiten die u van uw leerlingen verwacht enz. Het is noodzakelijk voor elke instructeur om een lesplan te maken. Bij een gedegen analyse vooraf is het maken van een lesplan niets anders dan alles gestructureerd opschrijven op een manier die voor u tijdens de les makkelijk leesbaar en overzichtelijk is.

In een lesplan horen een aantal aspecten te staan. Deze zijn tijdens de analyse al naar voren gekomen.

- tijdsindeling/fasering
- de lesdoelen
- de leerstof
- de uit te voeren acties, waaronder bijvoorbeeld:
 - de te stellen vragen
 - eventuele doorvraagvragen
 - groepeeringsvorm
 - opdrachten
 - overzicht van te gebruiken middelen

Het spreekt vanzelf dat hoe uitgebreider u de analyse heeft uitgevoerd en hoe meer u die schriftelijk heeft vastgelegd, hoe makkelijker het is om een lesplan te maken.

Het is verstandig om de aanbevelingen uit de syllabus op te volgen, tenzij de situatie om aanpassing vraagt.

Maakt u bij het opstellen van uw eigen lesplan gebruik van lesplannen van collega-instructeurs, controleer dan of deze nog actueel zijn en aansluiten bij het gestelde in de syllabus.

Het spreekt voor zich dat bij een **herhalingsles** de instructeur de te herhalen leerdoelen uit de betreffende lessen selecteert en deze in zijn lesplan voor deze herhalingsles tot een logische geheel verwerkt.

5.2 Voorbeeld lesplan

Tijdsbalk	Fase	Activiteiten	Werkvorm	Media
Begin 5 min	Opening, nut en belang, doelen, structuur, enz.	Korte omschrijving van de leerstof die behandeld gaat worden	Didactische werkvorm Vertel	OLM Sheet 1
Kern 10 min 20 min	Per leerdoel ingedeeld	Omschrijving van te behandelen leerstof. De instructeur vermeldt hier vragen, voorbeelden en eigen instructie-aanwijzingen	Didactische werkvorm OLG	
Einde 5 min	Samenvatting	Lesevaluatie, samenvattingen, volgende les, korte overhoring.	Vertel/vraag	

5.3 Voorbereiden van een voordrachtsvorm

Het houden van een goede voordracht of presentatie is moeilijker dan vaak wordt gedacht. Immers u bent goed thuis in uw leerstof, dus wat kan u gebeuren.

Belangrijk is dat u met uw voordracht aansluit bij de beleavingswereld van uw leerlingen. Anders dan bij andere didactische werkvormen is hun bijdrage zeer gering en teruggebracht tot kijken en luisteren.

U kunt uw voordracht als volgt voorbereiden:

- analyseer het leerdoel en stel de leerstof vast
- bepaal de beginsituatie van uw leerlingen
- verdeel het onderwerp in deelproblemen
- schrijf uw voordracht in hoofdlijnen op
- werk de hoofdlijnen uit
- oefen een keer droog
- maak, indien gewenst, een hand-out voor de leerlingen

De voordrachtsvorm wordt niet alleen gebruikt in lesverband. Ook bij het houden van presentaties bij bijvoorbeeld voorlichtingsbijeenkomsten, ouderdagen, workshops en vergaderingen kunt u bij de voorbereiding dezelfde weg bewandelen.

5.4 Voorbereiden van een onderwijsleergesprek

Het houden van een onderwijsleergesprek stelt hoge eisen aan uw instructeur- en vakmanschap. Een goede voorbereiding maakt hier deel van uit. Vaar niet blind op uw kennis van de materie, maar werk de hoofdlijnen van het onderwijsleergesprek stapsgewijs uit.

- **analyseer het leerdoel en stel de leerstof vast**
Analyseer als eerste het leerdoel. Vaak geeft het doel reeds aan waar u de informatie kunt vinden.
- **bepaal de beginsituatie van uw leerlingen**
Een goed onderwijsleergesprek sluit aan bij reeds aanwezige kennis of ervaringen van uw leerlingen; u start vanuit een min of meer bekend punt. Stel vooraf in hoeverre de leerlingen reeds enige voorkennis bezitten.
- **verdeel het onderwerp in deelproblemen**
U verdeelt het onderwerp in deelgebieden die logisch op elkaar volgen. Bedenk bij elk deelgebied welke aspecten daarbij een rol spelen. Noteer alles wat u te binnen schiet; later kunt u hieruit zo nodig een selectie maken.
- **maak een geheugenschema**
Plaats alle gevonden aspecten in een overzichtelijk schema. Geef in dit schema de onderlinge samenhang aan door woorden, lijnen, pijlen enz.
- **formuleer een aantal (start) vragen**
Bedenk bij de verschillende deelgebieden een of meerdere startvragen. Afhankelijk van de gegeven antwoorden kunt u tijdens het onderwijsleergesprek vragen doorspelen, doorvragen, toespitsen, terugspelen, afwisselen door samenvattingen. Neem deze zaken zoveel mogelijk op in uw lesplan.
- **formuleer de hoofdpunten van een samenvatting**
Bij de voorbereiding van het onderwijsleergesprek geeft u aan op welke momenten u denkt dat een samenvatting op zijn plaats is. Ook kunt u in uw lesplan opnemen hoe de samenvattingen er in grote lijnen zullen uitzien. Bedenk echter dat de leerlingen voor een flink deel het verloop van een onderwijsleergesprek kunnen beïnvloeden zodat u uw samenvattingen tijdens de les zult moeten bijstellen.
- **werk eventuele media uit**
Als u tijdens het onderwijsleergesprek gebruikt wilt maken van media (bv. slides of uitreikstukken) besteed hier dan de nodige zorg aan.

5.5 Voorbereiden van een opdrachtsvorm

Ook de opdrachtsvorm vereist een gedegen voorbereiding. Omdat leerlingen naar eigen inzicht(binnen uw aanwijzingen) met de opdracht aan de slag gaan kunnen de resultaten nog al eens verschillen van elkaar. Aan u de taak om in een nabespreking de puntjes op de i te zetten. Hiervoor moet u goed thuis zijn in de leerstof, en met namen de nabespreking goed voorbereiden. Denk hierbij aan het vooraf formuleren van vragen, criteria voor wat wel en wat niet acceptabel is, mogelijke oplossingen zelf bedenken, nadenken over op welke wijze u de leerlingen wilt betrekken bij de nabespreking enz.

- analyseer het leerdoel en stel de leerstof vast
- bepaal de beginsituatie van uw leerlingen
- formuleer de randvoorwaarden
- bepaal de wijze van uitzetten, observeren en nabespreken van de opdracht
- werk eventuele uitreikstukken uit
- maak de organisatie rond (reserveren materiaal, media, lokaliteiten enz)

5.5.1 Soorten opdrachten

- reproductieopdracht
 - het nemen van de veiligheidsmaatregelen aan een wapen.
- toepassingsopdracht
 - het omrekenen van een kaarthoek naar een kompasshoek.
- creatieve opdracht
 - een plan maken voor het inrichten van een hinderlaag.
- persoonlijke mening opdracht
 - geef aan hoe u het introductieprogramma dat u deze week heeft gevolgd heeft ervaren (maximaal 1 A4)

Hoofdstuk 6

Begeleiden van leerlingen

6.1 Inleiding.

Als instructeur heeft u naast een lestaak ook een voorbeeldfunctie. Als leider een taak, voor de jongere leerling, van opvoeder. In de opleiding begeleidt en coacht u de leerling, zowel bij het leren voor de toekomstige functie als bij hun persoonlijke ontwikkeling.

Onder het begeleiden van leerlingen wordt verstaan al die activiteiten die erop gericht zijn:

- de leerling te steunen bij het op doeltreffende wijze bereiken van de gestelde leerdoelen en vormingsaspecten;
- de leerling zich in de opleidingssituatie en, voor zover in dit verband nodig, ook in persoonlijke omstandigheden te doen welbevinden.

Dit hoofdstuk richt zich op het begeleiden van leerlingen gedurende de tijd dat zij in **opleiding** zijn. Begeleiden van leerlingen vormt een belangrijke voorwaarde om de opleiding doeltreffend en doelmatig te laten verlopen. Begeleiding maakt daarom integraal deel uit van de opleiding en is hiermee een essentiële instructeurstaak.

6.2 Begeleiden van leerlingen.

Tijdens een opleiding zal uw leerling een aantal veranderingsprocessen doorlopen, te weten:

- Aanpassingsprocessen;
- Leerprocessen;
- Vormingsprocessen.

Deze processen lopen in de opleiding voortdurend door elkaar heen. Bij het doorlopen van deze processen is begeleiding noodzakelijk. De aard en inhoud van de begeleiding is afhankelijk van de leerling en het soort proces dat wordt doorlopen.

Een van de belangrijkste voorwaarden om effectief te kunnen begeleiden is, dat u zich voortdurend, vanuit een oprechte belangstelling voor uw leerling, op de hoogte houdt van het functioneren en welbevinden van uw leerling.

Het gaat hierbij onder andere om opleidingsresultaten, persoonlijke omstandigheden, bijzondere mutaties en problemen.

De benodigde informatie verzamelt u door eigen waarnemingen, gesprekken met de leerling, informatie van anderen en toets- en evaluatiegegevens.

Zonodig legt u de relevante informatie vast(dossiervorming).

Een andere belangrijke voorwaarde voor de effectiviteit van de begeleiding is dat de leerling tijdens de opleiding feedback krijgt over zijn functioneren. Feedback betekent dat u uw kijk op het functioneren van de leerling aan hem meedeelt en bespreekt, met de bedoeling te komen tot bestendinging van gewenst gedrag en veranderen van niet-effectief gedrag. Ook is het belangrijk dat u situaties creëert waarin leerlingen elkaar feedback kunnen geven. Het geven van feedback zal vaak plaatsvinden in de vorm van een begeleidingsgesprek tussen u en de leerling, in de vorm van een groepsgesprek tussen u en de leerlingen of in de vorm van een gesprek tussen de leerlingen onderling.

6.3 Begeleiden van aanpassingsprocessen

Aanpassingsprocessen moeten er toe leiden dat uw leerlingen zich gaan thuis voelen in de gewijzigde omstandigheden, waarin zij door het volgen van de opleiding zijn terechtgekomen.

Het op juiste wijze begeleiden van het aanpassingsproces heeft directe invloed op het welbevinden van de leerling. Dit welbevinden is voor de leerling een voorwaarde om zich volledig te kunnen concentreren op het leer- en vormingsproces.

Het is uw taak te zorgen voor een goede begeleiding van de leerling, zodat hij zo efficiënt en effectief mogelijk aan het halen van de opleidingsdoelen zal werken.

Aangezien elke leerling op zijn eigen wijze reageert op nieuwe situaties, zullen aanpassingsprocessen per leerling kunnen verschillen.

Het onderkennen van aanpassingsproblemen is doorgaans moeilijker dan het onderkennen van problemen bij leer- en vormingsprocessen.

Aanpassingsprocessen komen immers meestal spontaan op gang en worden niet, zoals leer- en vormingsprocessen, doelbewust op gang gebracht. Juist bij aanpassingsprocessen zult u als begeleider rekening moeten houden met de kenmerken en de persoonlijke behoeften van uw leerling.

Omdat bij aanpassingsprocessen emotionele aspecten een belangrijke rol spelen moet u zich kunnen inleven in de belevingswereld van uw leerling.

Juist bij aanpassingsprocessen dient u uw grenzen op het gebied van begeleiden te kennen. Aarzel niet om, indien de situatie erom vraagt, de begeleiding over te dragen aan andere (meer ervaren) begeleiders.

Om het proces zo goed mogelijk te laten verlopen besteedt u zorg aan:

- opvangen van de leerlingen;
- voorstellen (uzelf, het overige directe kader en de leerlingen onderling);
- rondleiden langs verschillende instanties van de opleidingseenheid;
- kennismaken met overige kaderleden;
- informatie verschaffen over:
 - de organisatie van het onderdeel (compagnie, school enz.);
 - de begeleiding zoals wie er begeleidt, op welke wijze en hoe u te bereiken bent;
 - het programma van de eerst komende dagen, tijden, financiën enz.

- geven van gelegenheid tot het stellen van vragen;
- houden van een functieintroductiegesprek. (zie deel leider).

Ook na de introductie blijft u informatie verzamelen over het wel en wee van uw leerlingen:

- houd u zich voortdurend op de hoogte van het functioneren en welbevinden van uw leerlingen. Het gaat hierbij met name om persoonlijke omstandigheden, bijvoorbeeld heimwee en persoonlijke problemen;
- reageer actief op persoonlijke omstandigheden van uw leerlingen (bijvoorbeeld slagen voor een (burger)examen, verjaardag, ziekte enz.);
- vervul op z'n minst een signaalfunctie indien zich aanpassingsproblemen openbaren.

U moet daarbij een afweging maken of u de begeleiding van het probleem zelf ter hand neemt of dat u de begeleiding overdraagt aan de PC, de CC of professionele hulpverleners van Defensie zorginstanties als Geestelijke Verzorging of Maatschappelijke Dienst Defensie.

6.4 Begeleiden van leerprocessen.

Leerprocessen moeten leiden tot het bereiken van leerdoelen door de leerlingen.

De instructie-aanwijzingen in de syllabus zijn afgestemd op de “gemiddelde” leerling. Echter, in werkelijkheid bestaat de klas uit individuen die sterk verschillen in beginniveau en in de manier waarop zij leren. Als eerste begeleidingsactiviteit bij leerprocessen dient u daarom de daadwerkelijke beginsituatie vast te stellen en zonodig de aanbevelingen voor de onderwijsleersituatie uit de syllabus aan te passen aan uw leerlingen (zie model DA). Daarnaast kan een scala van aanvullende begeleidingsactiviteiten nodig zijn, om de leerling te helpen het leerproces zo goed mogelijk te doorlopen, zoals:

- tijdens lessen zo veel mogelijk aansluiten bij de beginsituatie van de betreffende leerling(en);
- uitvoeren van voortgangscntrole tijdens en buiten de les, met name bij studieopdrachten;
- tussentijds samen met de leerling(en) na te gaan hoe zowel de groep als de individuele personen zich ontwikkelen;
- in overleg met de leerling en zonodig met bijvoorbeeld de opvolgend pelotonscommandant, de pelotonscommandant, de compagnies sergeant majoor en/of compagniescommandant naar oplossingen zoeken om opleidingsproblemen op te lossen (bijvoorbeeld door extra instructie en begeleiding);
- verzamelen en analyseren van toets-, examen- en evaluatiegegevens.

Om het bovenstaande te realiseren zult u vaak een begeleidingsgesprek voeren met de leerling(en)(deel leider).

6.5 Begeleiden van vormingsprocessen.

Tot begin 2006 werden de vormingsaspecten in de syllabi van de verschillende opleidingen in de vorm van vormingsdoelen vermeld. Deze vormingsdoelen waren gekoppeld aan de uit te voeren taken en mede gericht op mentale- en fysieke aspecten die bij de taakuitvoering van belang waren.

Uit de in 2003 verschenen Beleidsvisie Opleiden & Training is naar voren gekomen, dat om tot de juiste invulling van vormingsactiviteiten te komen, zowel voor, tijdens als na de initiële opleiding en training, het van belang is dat commandanten worden ondersteund met programma's en instrumenten waarmee invulling gegeven kan worden aan het vormingsaspect.

Hier toe is in 2006 het Handboek Mentale Vorming (HB-2-9201) verschenen.

Mentale vorming is een complex onderwerp dat met veel zorg moet worden ingevuld, voor zowel het individu als voor de groep.

Vorming is dat deel van het opleidings- en trainingsproces van zowel individuele militairen als groepen van militairen dat zich erop richt om die persoonseigenschappen en houdingsaspecten te bevorderen, die noodzakelijk zijn om in een bepaalde context succesvol te kunne presteren.

Bij de uitvoering van de opleiding wordt zoveel mogelijk opgeleid in de geest van de toekomstige taakuitvoering. (Train as you fight).

Begeleiden van vormingsprocessen is doorgaans moeilijker dan begeleiden van leerprocessen. Immers bij de begeleiding van vormingsprocessen zult u veelal dichter bij de persoonskenmerken van de leerling komen.

Persoonsvorming is een proces dat veel geduld van u vergt. Vastgeroeste gewoontes, gedrag en houdingen kunt u niet zomaar veranderen. Enkel tijdens de les aandacht schenken aan de vormingsaspecten is niet voldoende. Vorming moet u daarom gedurende de gehele opleiding en het verdere functioneren onder alle relevante omstandigheden nastreven.

Om de vormingsaspecten te trainen wordt de leerling in een zodanige situatie gebracht waarbij hij het gewenste gedrag moet vertonen.

Als instructeur en begeleider observeert u dit proces, en bespreekt na afloop het gedrag met de leerlingen.

Tijdens de evaluatie dienen zowel de te bestendigen als de te verbeteren punten aan de orde te komen. Het bespreken van de gedragingen en het verstrekken van informatie dient op een zodanige wijze te geschieden dat de leerling(en) dit accepteren en ervan willen leren.

Aan het einde van de evaluatie moet het voor de leerling(en) duidelijk zijn welk gedrag het meest effectief is en hoe dit vertoond kan worden. Het begeleidings- of groepsevaluatiegesprek (individu of groep/klas)

lenen zich in het bijzonder om de evaluaties zo effectief en efficiënt mogelijk te laten verlopen. (zie deel leider)

Een verkorte beschrijving van de mentale component en hoe hiermee als leider/instructeur om te gaan vindt u terug in deel leider.
In HB 2-9201 Mentale vorming vindt u alle informatie terug.

6.6 Het geven van studieadviezen.

Soms moeten leerlingen studieopdrachten uitvoeren, zowel individueel als in werkgroepjes. Dit gebeurt vaak in de avonduren. Werken aan studieopdrachten vergt een zekere mate van studievaardigheid en (zelf)discipline. Immers, vaak is er op het tijdstip van studeren geen instructeur aanwezig die sturing en begeleiding kan geven. Als u merkt dat leerlingen problemen hebben met zelfstandig studeren, dan zult u aandacht moeten besteden aan het verhogen van de studievaardigheid. Deze studieadviezen kunnen variëren, al naar gelang de situatie van de leerling. Zo kunt u denken aan het geven van tips als het werken met samenvattingen of uittreksels, leestips, samenwerken met andere leerlingen, tips voor en begeleiding bij de studieplanning, tips over het gebruik van hulpmiddelen en -bronnen, enz.

6.7 Tot slot.

Begeleiden van leerlingen is een zware, maar voor het realiseren van opleidingsdoelen absoluut noodzakelijke, instructeurstaak. Om leerlingen goed te kunnen begeleiden bij deze veranderingsprocessen is het voorwaardelijk dat u zich voortdurend op de hoogte houdt van het functioneren en welbevinden van uw leerlingen. Dit kunt u bereiken door de leerlingen te observeren en gesprekken met hen te voeren.

Hoofdstuk 7

De Kerngedragingen Instructeur

7.1 Inleiding.

De in dit hoofdstuk opgenomen 67 kerngedragingen vormen de basis voor het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van een les. U gebruikt ze bij uw dagelijkse werkzaamheden als instructeur. De kerngedragingen vormen ook de basis voor het aanleren van effectief instructeursgedrag, zowel in initiële opleidingen als in functieopleidingen voor instructeurs en andere opleidingsfunctionarissen. De kerngedragingen zijn als volgt gegroepeerd:

7.2 Kerngedragingen betreffende de hele les.

Dit zijn gedragingen die van algemene aard zijn. Ze gelden voor de gehele les en tijdens alle werkvormen. Een onderverdeling wordt gemaakt naar algemene gedragingen en naar mediagebruik.

7.2.1 Algemene kerngedragingen.

Dit zijn de gedragingen die de instructeur kan toepassen tijdens de gehele les. Ze hebben vooral betrekking op de structuur van de les en de houding van de instructeur.

1. Bouw de les op volgens de instructie-aanwijzing en het lesplan
2. Geef hoofd- en bijzaken aan.
3. Leg vaktermen uit.
4. Spreek duidelijk en goed gearticuleerd in de richting van de leerlingen.
5. Gebruik woorden en zinnen overeenkomstig het niveau van de leerlingen.
6. Geef gelegenheid tot vragen stellen.
7. Demonstreer voorbeeldgedrag.
8. Plaats positieve opmerkingen in plaats van negatieve.
9. Reageer onopvallend op kleine ordeverstoringen.
10. Reageer op de juiste wijze op ernstige ordeverstoringen.

7.2.2 **Mediagebruik.**

Media dienen steeds in nauwe samenhang met de doelen, de begin situatie en de werkvormen gebruikt te worden. Het gebruik van de media richt zich vooral op het motiveren, stimuleren en activeren van de leerlingen.

11. Kies een zodanige opstelling dat alles duidelijk hoorbaar en zichtbaar is voor de leerlingen.
12. Gebruik media op het juiste moment en niet langer dan noodzakelijk.
13. Geef aan waarop moet worden gelet.
14. Zorg dat verstrekte informatie duidelijk leesbaar en/of hoorbaar is.
15. Hanteer het medium overeenkomstig de gebruiksaanwijzing.
16. Vertoon alleen dat wat van wezenlijk belang is voor het te behandelen onderwerp.

7.2.3 **Kerngedragingen tijdens het begin van de les.**

Tijdens het begin van de les wordt de toon voor de gehele les gezet. Het is van het grootste belang dat het de leerling duidelijk wordt wat er van hem verwacht wordt. Zonder een duidelijke structuur moet de leerling gissen wat de bedoeling is. Ook wordt de relatie met de toekomstige functie en het verband tussen de verschillende lessen in de opleiding gelegd.

17. Begin na binnenkomst met een praatje.
18. Begin de les met een inleiding, een overhoring en/of een herhaling.
19. Maak leer- en vormingsdoelen bekend.
20. Geef het nut en het belang van de les aan.
21. Leg relaties met vorige en/of toekomstige lessen/oefeningen.
22. Geef de structuur en werkwijze van de les aan.
23. Controleer of het begin van de les duidelijk is.

7.2.4 **Kerngedragingen tijdens de kern van de les.**

Niet alle gedragingen zijn relevant bij elke didactische werkvorm. Van daar dat de kern van de les is onderverdeeld naar de didactische werkvormen. De eerste drie onderdelen zijn echter algemeen geldende gedragingen voor alle werkvormen.

7.2.4.1 **Omgaan met bijdragen van leerlingen.**

De leerlingen reageren op u als instructeur. Door op de juiste wijze om te gaan met deze reacties kunt u het leerproces zo optimaal mogelijk doen verlopen.

24. Erken bijdragen.
25. Gebruik bijdragen.
26. Accepteer gedrag.
27. Accepteer gevoelens.

7.2.4.2 **Prijzen en verwerpen van bijdragen.**

Door op een juiste manier antwoorden of reacties van de leerlingen te prijzen of te verwerpen komt de leerling tot betere leerprestaties en een positievere houding ten aanzien van het leren.

- 28. Prijs zonder argument.
- 29. Prijs met zakelijk argument.
- 30. Verwerp zonder argument.
- 31. Verwerp met zakelijk argument.
- 32. Geef bijsturende reactie.

7.2.4.3 **Stappen afbakenen en variatie.**

U zult duidelijkheid willen verschaffen in de les. Op deze manier kunnen de leerlingen de les eenvoudiger volgen.

- 33. Baken stappen herkenbaar af en leg relaties tussen stappen.
- 34. Vat regelmatig samen, zoveel mogelijk met leerlingen.
- 35. Varieer in presentatie.

7.2.4.4 **Voordrachtsvorm.**

Deze kerngedragingen hebben betrekking op het mondeling overdragen van kennis. De kerngedragingen kunnen, naast de voordracht, ook bij andere werkvormen worden gebruikt.

- 36. Motiveer leerlingen door middel van uitspraken.
- 37. Beschrijf feiten op een zakelijke wijze.
- 38. Verklaar feiten op een zakelijke wijze.
- 39. Geef uw persoonlijke mening.
- 40. Wissel de voordrachtsvorm regelmatig af met andere werkvormen.

7.2.4.5 **Gespreksvorm: niveaus van vragenstellen.**

Een gespreksvorm kenmerkt zich door een wisselwerking van vraag en antwoord die tussen u en de leerlingen plaatsvindt. Bij deze werkvorm stelt u zelf de meeste vragen. Het is daarom belangrijk dat u de juiste vragen stelt.

- 41. Stel geheugenvragen
- 42. Stel begripsvragen
- 43. Stel creatieve vragen
- 44. Stel vragen naar de persoonlijke mening.

7.2.4.6 **Gespreksvorm: techniek van vragenstellen.**

U hanteert deze groep kerngedragingen om de leerlingen actief bij de les te betrekken. Deze gedragingen brengen vooral structuur aan in het gesprek.

45. Stel de vraag technische juist
46. Verdeel de beurten over de klas.
47. Vraag oplettendheid.
48. Stel de juist geformuleerde vragen.
49. Speel dezelfde vraag door naar andere leerlingen.
50. Vat antwoorden van leerlingen samen.
51. Vraag door/spits toe (bij dezelfde leerling)
52. Speel de vraag van leerlingen terug naar andere leerlingen.

7.2.4.7 **Opdrachtvorm: niveaus van opdrachten.**

Net als bij de gespreksvorm zijn verschillende opdrachten te onderkennen.

53. Geef reproductie opdracht.
54. Geef toepassingsopdracht
55. Geef creatieve opdracht
56. Geef persoonlijke mening opdracht

7.2.4.8 **Omgaan met opdrachten.**

Het gebruik van opdrachten vraagt van u actieve begeleiding van u. Deze gedragingen geven aan hoe de begeleiding ingevuld kan worden.

57. Verstrek (deel)opdrachten op de juiste wijze
58. Observeer vorderingen en handelingen tijdens het werk
59. Stel vragen over vorderingen en handelingen
60. Bespreek het resultaat van het werk
61. Betrek leerlingen bij elkaars werk

7.2.5 **Kerngedragingen tijdens het einde van de les.**

Het einde van de les kenmerkt zich door een korte herhaling en het aan de orde stellen van de lesinhoud en de lesuitvoering. Ook vindt in deze fase een eventuele controle plaats of de leerlingen de leerdoelen hebben gehaald.

62. Vat de leerstof samen
63. Verwijs naar de leer- en vormingsdoelen
64. Ga na of de leer- en vormingsdoelen gehaald zijn
65. Bespreek de resultaten
66. Leg relatie tussen doel en toekomst
67. Stel het verloop van de les aan de orde

Hierna volgt de uitgebreide beschrijving van de afzonderlijke kerngedragingen. Hierbij is de zojuist aangegeven indeling in categorieën aangehouden.

7.3 Beschrijving van de kerngedragingen.

Algemene Kerngedragingen.

7.3.1 **Bouw de les op volgens de instructieaanwijzing en het lesplan.**

Als u de aanbevelingen van de instructieaanwijzing volgt, heeft u een redelijke kans dat de doelen door de leerlingen worden behaald. U legt uw lesvoorbereiding vast in een lesplan. U maakt hierbij gebruik van de instructieaanwijzingen uit de syllabus, het lesrooster en de kernvragen van het model Didactische Analyse.

In het lesplan legt u vast:

- de verdeling van de les in fasen en stappen;
- de benodigde tijd voor elke stap;
- de kerngedragingen die u denkt te gaan vertonen/toepassen en op welke momenten in de les/stap u deze denk toe te passen.

Het lesplan is belangrijk:

- **bij de voorbereiding van de les;** met name indien de instructieaanwijzingen beknopt zijn en/of indien u kiest voor een andere aanpak, is het zaak dat u vooraf in een lesplan vastlegt hoe u de les zult gaan geven;
- **bij de uitvoering van de les;** u kunt gemakkelijker gericht blijven op de te behalen doelen;
- **bij de evaluatie van de les;** u kunt nagaan of de les is verlopen zoals die was voorbereid.

Het kan zijn dat u de aanbevelingen voor de onderwijsleersituatie uit de syllabus om bepaalde redenen niet volgt, maar een eigen weg kiest om de doelen te bereiken. Daar is geen bezwaar tegen, mits de doelen behaald worden. Indien de doelen op die wijze echter niet gehaald worden, zult u zich ernstig moeten beraden of u toch niet de instructieaanwijzingen had moeten volgen. U bent verplicht de gegeven aanwijzingen strikt op te volgen als dit in de instructieaanwijzing in deel E “Opmerkingen” is aangegeven.

7.3.2 **Geef hoofd- en bijzaken aan.**

U geeft duidelijk aan waar de kernpunten van de les liggen, dan wel wat het belangrijkste is dat geleerd moet worden (in relatie tot de leer- en vormingsdoelen).

Voorbeelden:

- "Kijk, daarom moet U vooral op dit punt letten."
- "Deze uitdrukking is belangrijk om te onthouden, omdat...."

- "Dit is van wezenlijk belang bij het herkennen van....."
- "U mag dit natuurlijk best lezen, maar voor het functioneren is het niet essentieel."

7.3.3 **Leg vaktermen uit.**

Als u noodzakelijkerwijs vaktermen en afkortingen moet gebruiken, dient u deze uit te leggen. Indien nodig kunt u ook aan de leerlingen vragen om de vaktermen nog eens uit te leggen om er zeker van te zijn dat ze het begrepen hebben.

7.3.4 **Spreek duidelijk en goed gearticuleerd in de richting van de leerlingen.**

U spreekt zodanig dat alle leerlingen u goed kunnen horen en verstaan, zowel in grote als in kleine leslokalen, zowel binnen als buiten, met veel of weinig leerlingen.

Enige aanbevelingen:

- woorden geheel uitspreken, niet afbreken of inslikken;
- zinnen vloeiend uitspreken, niet hortend, hakkend of te snel;
- met "open mond" spreken, niet binnensmonds mompelen, geen hand of andere voorwerpen voor de mond houden;
- stemvolume aanpassen aan de situatie, binnen, buiten, afstand tot de leerlingen;
- zoveel mogelijk blijven spreken in de richting van de leerlingen, niet tegen bord/projectiescherm/plaat enz.

Door zo te spreken houdt u een zo goed mogelijk contact met de leerlingen en heeft u de zekerheid dat het gesprokene wordt verstaan. Opmerkingen of vragen als: "Wat zegt u" en "Ik kan u niet verstaan" kunnen betekenen dat u onduidelijk, te zacht of te snel spreekt.

7.3.5 **Gebruik woorden en zinnen overeenkomstig het niveau van de leerlingen.**

U past uw taalgebruik (woordkeuze en zinsbouw) aan zodat de leerlingen u begrijpen. U kiest woorden die de leerlingen kunnen begrijpen op grond van aanwezige kennis. U bouwt de zinnen zodanig op dat ze vloeiend verlopen.

Dat betekent:

- het gebruiken van korte zinnen
- het vermijden van moeilijke woorden
- het gebruiken van spreektaal

7.3.6 **Geef gelegenheid tot vragen stellen.**

U stelt de leerlingen in de gelegenheid vragen te stellen, bijvoorbeeld na een bepaalde afgeronde stap, een langere voordracht of uitleg. Daardoor krijgen de leerlingen gelegenheid om onduidelijkheden weg te werken, kernpunten nog eens op een rij te zetten, enz. Bovendien geeft het u enig inzicht in de mate waarin leerlingen de aangeboden stof be-

heersen. U bent zodoende in staat om tijdig bij te sturen, aan te vullen, te stimuleren enz.

7.3.7 **Demonstreer voorbeeldgedrag.**

U toont door uw handelen, houding en optreden "gewenst gedrag". Wanneer de leerlingen dat gedrag overnemen, gedragen zij zich even hoffelijk, tactisch of gepast zoals hun instructeur. Dit heeft een positieve invloed op het "klimaat" in de klas. Men zou kunnen stellen: "Wat gij niet wilt dat u geschiedt, doet dat ook een ander niet". U dient ook met betrekking tot de leerstof voorbeeldgedrag te vertonen. Op een dergelijke wijze motiveert u de leerlingen.

Voorbeelden:

- u zit correct achter uw instructeurstafel en niet onderuit gezakt;
- de demonstratie die u bij een les wapenleer geeft dient perfect te zijn.

7.3.8 **Plaats positieve opmerkingen in plaats van negatieve.**

Er zijn situaties tijdens de les waarin u de leerlingen iets moet verbieden, of de leerlingen moet aansporen iets op een andere manier te gaan doen.

Voorbeeld:

- tijdens een leergesprek of uitvoering van een opdracht zitten leerlingen door elkaar te praten, onderling te praten of zijn met de gedachten elders.

U reageert hierop door het maken van een positief geformuleerde aansporing of opmerking. Op deze wijze beïnvloedt u de sfeer in de klas positief. U laat daarmee merken dat u uw leerlingen respecteert. De leerlingen dienen hetzelfde te doen t.o.v. u en hun medeleerlingen, zodat ook zij mee werken aan een positief klimaat in de klas.

Voorbeelden:

- "Wat is er?" in plaats van "Doe niet zo dom!";
- "Steek je hand op als je iets wil zeggen" in plaats van "Zit er niet doorheen te kletsen";
- "Praat wat harder, want we willen het allemaal graag horen" in plaats van "Doe nou toch je bek eens open";
- (tijdens het verstrekken van een opdracht) "Onthoud je vragen even; als ik de hele opdracht verstrekt heb, krijg je de gelegenheid om ze te stellen".

7.3.9 **Reageer onopvallend op kleine ordeverstoringen.**

Tijdens de lessen kunnen zich kleine ordeverstoringen voordoen (door elkaar praten, iemand zit te knikkebollen). Daardoor ontstaat een min of meer onrustige situatie omdat u of één of meer leerlingen van het eigenlijke werk kunnen worden afgeleid. U reageert onopvallend op deze kleine ordeverstoringen, zodat andere leerlingen bij hun werk betrokken blijven en niet worden gestoord. U toont zodoende "bij de leerlingen te

zijn"; u ziet wat er in de klas gaande is. De leerlingen worden daardoor gestimuleerd bij de les te blijven.

U kunt op verschillende manieren reageren:

- maak oogcontact, kijk de leerlingen aan, zonder verder in te gaan op wat er plaatsvindt;
- maak gebaren, zoals neen schudden met het hoofd, een afwijzen-de beweging met de hand;
- ga bij de desbetreffende leerling in de buurt staan;
- stel een vraag aan de betreffende leerling over de leerstof;
- stelt een ander gedrag voor. bijvoorbeeld:
 - (J. zit een medeleerling te pesten. Instructeur reageert met:)
"J. kom eens naar het bord en teken die mortierstelling eens in";
- negeer bewust kleine ordeverstoringen.

7.3.10 **Reageer op de juiste wijze op ernstige ordeverstoringen.**

De orde in de klas kan zodanig worden verstoord dat de les nauwelijks meer kan worden uitgevoerd. Bijvoorbeeld: luide opmerkingen door elkaar heen, men weigert nog iets te doen of protesteert heftig. U reageert dan zodanig, dat aan de ordeverstoring direct een einde wordt gemaakt. U dient daarbij altijd beheerst te blijven. U houdt daarbij rekening met de gevolgen die dit heeft op de samenwerking tussen u en de leerling(en), en op de bereidheid van de leerlingen zich voor de les in te zetten.

U reageert op verschillende manieren:

- reageer kort, direct, kernachtig op de betreffende leerling, bijvoorbeeld
 - "J. laat E. met rust";
- verwijst naar regels of afspraken, bijvoorbeeld:
 - "Wat hebben we hierover ook alweer afgesproken bij het begin van de les?";
- vraagt naar de oorzaak van de toedracht en oordeelt daarna, bijvoorbeeld:
 - U: "Waarom hebben jullie het werk nog niet afgemaakt?"
 - Antwoord leerling: ".....".
 - U: "Akkoord, dat kan ik mij voorstellen, maak het dan nog even af";
- houdt een persoonlijk gesprek met de ordeverstoorde(s).

Mediagebruik

7.3.11 **Kies een zodanige opstelling dat gesprek, tekst, plaat, voorwerp, geluidsband, dia, film, enz. duidelijk zichtbaar c.q. hoorbaar zijn voor alle leerlingen.**

U neemt steeds een zodanige standplaats in, dat alle leerlingen de informatie duidelijk en ongestoord kunnen waarnemen.

Voorbeelden:

- u staat naast het bord, plaat, projectiescherm;
- u staat achter het te tonen voorwerp;
- u blijft bij dia, film en/of overheadprojector buiten de lichtstraal;
- u staat niet tussen luidspreker(s) en leerlingen.

Zodoende stoort u de waarneming van de leerlingen niet. Bovendien houdt u overzicht op het getoonde en kunt gelijktijdig letten op de reacties van uw leerlingen in de klas.

7.3.12 **Gebruik tekst, plaat, voorwerp, geluidsband, dia, video, film op het juiste moment en niet langer dan noodzakelijk.**

U hanteert een medium alleen voor de tijd die nodig is voor het overdragen van de betreffende leerstof. Op alle andere momenten, dus voorafgaande aan en na afloop van de betreffende leerstofoverdracht, zorgt u ervoor dat het te tonen c.q. getoonde niet waarneembaar is.

Voorbeelden:

- u veegt de tekst op het bord weg of klapt het bord dicht;
- u schakelt apparatuur uit of zet deze in de stand-by stand;
- u zet voorwerpen weg of dekt deze af;
- u laat geen media als decoratie aan de muur hangen.

Bij gebruik van beeld- en of geluidsopnames van leerlingen draagt u zorg voor bescherming van de privacy door na afloop van de les de banden te wissen of toestemming te vragen voor het gebruik voor andere doeleinden.

7.3.13 **Geef aan waarop gelet moet worden voorafgaande aan, tijdens en na afloop van het ver- c.q. getoonde.**

Voorafgaande aan het gebruik van het medium geeft u aan welke (leer)activiteiten van de leerlingen worden verwacht tijdens en na afloop van het vertoonde. Dit doet u om de leerlingen actief te laten zijn. U houdt een korte inleiding; legt het doel uit en geeft duidelijk aan waarop de leerlingen moeten letten (aandachtspunten).

Tijdens het vertonen van een videoprogramma, een film, of een diase-rie of tijdens het afdraaien van een geluidsband spreekt u niet. Moet u eventueel aanvullende informatie geven dan stopt u het beeld of het ge-

luid. Een goede voorbereiding is noodzakelijk, zodat e.e.a. soepel in elkaar overloopt.

Na afloop van het gebruik van een medium geeft u de leerlingen gelegenheid tot vragen stellen. Vervolgens stelt u zelf vragen, gericht op de vooraf aangegeven aandachtspunten. Tenslotte laat u de kernpunten samenvatten door de leerlingen of geeft u zelf een samenvatting.

- 7.3.14 **Zorg dat de verstrekte informatie duidelijk leesbaar en/of hoorbaar is.**
U schrijft duidelijk leesbaar op het bord/overheadprojector, dus: grote letters, weinig teksten, overzichtelijke tekeningen. U geeft het geheel weer in een overzichtelijk bordschema, zodat de samenhang tussen de kernpunten zichtbaar wordt. Ter verduidelijking kan u verschillende kleuren gebruiken. Details of onderdelen van voorwerpen of tekeningen duidt u afzonderlijk aan. Indien nodig gaat u met het voorwerp naar de leerlingen toe om details te laten zien.

U draagt er zorg voor dat tijdens het verstrekken van informatie op bord, plaat of projectiescherm, lichtinval en/of schittering niet belemmerend werken. Om de leesbaarheid en zichtbaarheid van e.e.a. te controleren, kunt u voor de les de plaats van de leerlingen innemen. Bij het gebruik van de geluidsband let u op de opstelling van de luidsprekers en op de geluidskwaliteit van de weergave. U stelt de leerlingen zodanig op dat zij de verstrekte informatie goed kunnen lezen c.q. horen.

- 7.3.15 **Hanteer het medium overeenkomstig de gebruiksaanwijzing.**
U hanteert het medium overeenkomstig:
- de gebruiksaanwijzing van de fabrikant;
 - het voorschrift of de technische handleiding;
 - de instructiekaart.

- 7.3.16 **(Ver)toon alleen dat wat van wezenlijk belang is voor het te behan- delen onderwerp.**

Om te voorkomen dat de leerlingen worden afgeleid, (ver)toont u alleen dat wat van wezenlijk belang is voor de op dat moment over te dragen leerstof. De media die gebruikt worden dienen de leerstof te verduidelijken dan wel te ondersteunen.

BEGIN VAN DE LES

- 7.3.17 **Begin na binnenkomst met een praatje.**
De manier waarop u met de leerlingen praat, hen accepteert en met hen samenwerkt, is erg belangrijk. De wijze waarop u de les begint is van belang voor de motivatie van de leerlingen. Daarom houdt u bij binnenkomst in de klas rekening met actuele of voor de leerlingen op dat moment belangrijke ervaringen. U geeft de leerlingen kort de gelegenheid om op u en op hun medeleerlingen te reageren. U toont zodoende be-

langstelling te hebben voor de leerlingen. U bundelt op die manier de aandacht van alle leerlingen en maakt zo de overstap naar de eigenlijke les gemakkelijker.

Voorbeeld:

- u gaat in op reacties over een zojuist afgelopen velddienstoefening of sportles; tentamen of test; een weekend met speciale gebeurtenissen; enz.

7.3.18 **Begin de les met inleiding en/of overhoring en/of herhaling.**

U kunt de les beginnen met een korte inleiding over het onderwerp van deze les. U probeert maximaal aan te sluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen door bijvoorbeeld gebruik te maken van actuele gebeurtenissen uit de krant of van de TV. Deze herkenbare zaken, die betrekking hebben op de leerstof, prikkelen de nieuwsgierigheid van de leerlingen.

Voorbeelden:

- bij de eerste les radiotelefonieprocedure een fragment laten horen van een echt gesprek via een in bedrijf zijnde radio;
- bij een les ZHKH: "Wie van jullie heeft gisteravond bij het journaal beelden gezien van dat gewondentransport? Welke materialen gebruikte men daarbij? Juist en over die spalken gaat deze les, want".

U gaat door middel van een overhoring na of doelen uit andere lessen in voldoende mate gehaald zijn om de les te kunnen volgen. De overhoring kan bestaan uit het stellen van vragen of het geven van korte opdrachten.

Ook kunt u de voorafgaande leerstof herhalen door de belangrijkste kernpunten op een rij te (laten) zetten. Zodoende betreft u de leerlingen weer bij de leerstof: en is iedereen weer "in het plaatje".

7.3.19 **Maak leer- en vormingsdoelen van de les bekend en licht deze toe.**

U doet meer dan alleen het onderwerp aankondigen. U maakt de doelen van de les bekend in voor de leerlingen begrijpelijke taal. Bij lessen met veel doelen vat u deze door middel van een zin of enkele zinnen samen. U laat de leerlingen weten wat aan het einde van de les van hen wordt verwacht. U richt zodoende de aandacht en interesse van de leerlingen op de leerstof.

Voorbeelden:

- "Het is de bedoeling dat je aan het einde van de les in staat bent om met behulp van de hier getoonde materialen een geïmproviseerde onderbeenspalk aan te leggen. Die spalk dient zodanig te zijn aangelegd, dat de patiënt het gespalkte onderbeen niet meer kan bewegen en zonder dat er iets is afgebonden";
- "Aan het einde van de les moet je kunnen uitleggen hoe de eerste hulp bij een (verkeers-) ongeval dient te geschieden."

7.3.20 **Geef het nut/belang aan van de les.**

U geeft het belang aan van de te bereiken doelen voor het toekomstige functiegedrag. Dit bevordert de motivatie van de leerlingen. De leerlingen moeten het de moeite waard gaan vinden. Pas dan zal het hen aanzetten tot leren.

Voorbeeld:

- "Als pelotonscommandant zul je ondermeer de taken van mars-eenhedencommandant en tijdrijder moeten vervullen tijdens verplaatsingen. Het hangt van jouw kennis en inzicht af of de gehele eenheid op tijd en via de juiste route het doel zal bereiken. Daarom is het van belang dat we in deze les wat dieper ingaan op de verschillende taken van die functionarissen."

7.3.21 **Leg relaties met vorige/toekomstige lessen en oefeningen.**

U geeft het verband aan van deze les met hieraan voorafgaande en hierna volgende lessen en oefeningen. Dit geeft de leerlingen inzicht in de plaats van deze les, met deze doelen, in het grotere geheel van dit vak of van deze opleiding.

Voorbeelden:

- "Een van de taken van de marseenhedencommandant en van de tijdrijder is m.b.v. de routetijdtabel zowel de juiste route als de juiste snelheid te bepalen. We gaan nu dieper in op de taken die je hebt als marseenhedencommandant en tijdrijder. Bij de volgende les, in de praktijkweek, gaan we die taken praktisch beoefenen tijdens de oefening RIJ DOOR";
- "De vorige les hebben we geleerd hoe je kaarthoeken moet berekenen. In deze les gaan jullie kaarthoeken leren omrekenen in kompas hoeken en omgekeerd. In de oefening VERPLAATS, die voor morgen gepland staat, zul je dan onder andere deze kennis in praktijk moeten brengen".

7.3.22 **Geef structuur en werkwijze van de les aan.**

U geeft aan op welke wijze de les zal gaan verlopen. U neemt bij de leerling hiermee een stukje onzekerheid weg over wat er gaat gebeuren en de leerlingen gaan bewuster meedoen omdat het lesverloop voor hen duidelijk is.

U kunt o.a. aangeven:

- welke stappen achtereenvolgens zullen worden gezet;
- welke methoden en/of werkvormen zullen worden gehanteerd;
- de globale tijdsindeling van de les;
- welke groepen zullen worden samengesteld;
- welke media zullen worden gebruikt;
- op welke wijze de leerdoelen zullen worden getoetst;
- welke overige organisatorische maatregelen zullen worden genomen.

U maakt daarbij gebruik van uw lesplan, waarin al die gegevens zijn vastgelegd. Het noteren van de verschillende werkvormen en de tijdsplanning op bord/overheadprojector of flip-over is voor de leerlingen een geheugensteuntje.

7.3.23 **Controleer of het begin van de les duidelijk is.**

U gaat na of de leerlingen begrepen hebben wat de bedoeling is van deze les. Dit is een voorwaarde om de les goed te kunnen volgen. Tevens geeft het u de mogelijkheid onduidelijkheden op te lossen. U doet dit door het stellen van vragen.

Voorbeelden:

- "Wat wordt aan het einde van de les van je verwacht?";
- "Op welke wijze gaan we dit aanpakken?";
- "Wat is het belang van deze les voor je toekomstige functie?".

KERN VAN DE LES:

Relatie instructeur leerling/cursist (**omgaan met bijdragen**)

Of

Kerngedragingen behorende bij het **omgaan met bijdragen van leerlingen**

7.3.24 **Erken bijdragen.**

U staat open voor wat de leerlingen zeggen. De intonatie van het erkennen dient neutraal te zijn.

U kan dat op verschillende manieren doen:

- U geeft een **korte neutrale bekrachtiging** van wat de leerlingen zeggen.

Voorbeelden:

- "Dat zou kunnen.....";
- "Dat is nou een mogelijkheid.....";
- "Ja, goed.....";
- "Ok,.....";

- u **herformuleert de uitspraken** van leerlingen met eigen woorden. Ze worden dan begrijpelijker.
- u **herhaalt** geheel of gedeeltelijk wat leerlingen hebben gezegd. Dit herhalen mag geen automatisme zijn en mag niet steeds letterlijk gebeuren; de leerlingen letten dan niet meer op wat medeleerlingen zeggen omdat het toch wordt herhaald. U herhaalt alleen de belangrijkste antwoorden en uitspraken van leerlingen;
- u geeft **non-verbale signalen**;
- u **noteert** zonder commentaar bijdragen op het **bord/ohp**.

7.3.25 **Gebruik bijdragen.**

U bouwt voort op de bijdragen van de leerlingen. U betreft de bijdragen in de les of in de discussie. De leerlingen hebben zo het gevoel dat hun bijdragen waardevol zijn. U geeft hen de gelegenheid hun eigen ideeën, meningen enz. verder uit te werken, waardoor zij worden gestimuleerd tot meer initiatief.

U kunt dat op verschillende manieren doen:

- **U vat bijdragen van meerdere leerlingen samen**, aan het eind van een stap in de les, of aan het einde van de discussie. U doet dit door de standpunten te inventariseren en daarna een conclusie te presenteren.

Voorbeelden:

- "We hebben tot nu toe de volgende dingen gehoord. P. zei....., J. was van mening....., K. vond....". "We kunnen m.a.w. stellen dat.....";

- **U vergelijkt bijdragen** van leerlingen met elkaar of vergelijkt ze met andere opvattingen (bijvoorbeeld uit voorschriften, stencils enz.).

Voorbeelden:

- "Kijken we naar wat H. gezegd heeft en vergelijken we dat met het antwoord van P., dan kunnen we vaststellen dat.....";
- "Vergelijken we jouw antwoord met wat het voorschrift hierover stelt, dan valt op dat er grote overeenkomsten zijn";

- **U past bijdragen van de leerlingen toe** door er met de klas dieper op in te gaan.

Voorbeelden:

- "We hebben hier drie ideeën. Het lijkt mij het beste om eerst het idee van de Vries eens te bekijken.....";
- "Goed, laten we de manier waarop de Bruin die hindernis nam, overnemen.....".

U accepteert bijdragen van leerlingen echt. Het is niet de bedoeling dat u eerst de leerlingen laat praten om vervolgens met uw eigen idee of mening te komen. Als bijdragen van leerlingen in hun oorspronkelijke vorm kunnen worden gebruikt, komen ze het best tot hun recht.

7.3.26 **Accepteer gedrag.**

Het betreft hier het accepteren van al het waarneembare gedrag van de leerlingen dat in relatie met de doelen staat. Het gaat hierbij niet alleen om fysieke handelingen maar ook om leiderschapsgedrag en persoons-eigenschappen. U aanvaardt dat leerlingen zich verschillend gedragen. U accepteert dat niet alle leerlingen op gelijke wijze gedrag vertonen als de noodzaak daarvoor niet uitdrukkelijk vaststaat.

Bij de opdrachtsvormen zoals tijdens velddienst, LO/Sport-lessen, wapenlessen, rijlessen enz., heeft u veel gelegenheid voor het accepteren van waarneembare handelingen en gedrag van leerlingen. U accepteert het gedrag door het te erkennen of er gebruik van te maken. De leerlin-

gen worden hierdoor in hun waarde gelaten en zo gestimuleerd door te gaan of mee te blijven doen.

Voorbeelden:

- "Kijk eens goed hoe G. zijn wapen vasthoudt bij die sprong";
- "Hebben jullie gezien hoe die patrouille die open plek overstak? Op deze wijze is rondombeveiliging verzekerd".

Ook met betrekking tot leiderschapsgedrag en persoonlijkenschappen kun u als instructeur goed gedrag van leerlingen ten voorbeeld stellen:

Voorbeelden:

- "De manier waarop je met hem omging, kan ook";
- "Dat is ook een manier om met stressgevoelens van je groepsleden om te gaan".

7.3.27 **Accepteer gevoelens.**

U spreekt geen oordeel uit over gevoelens van leerlingen. U onderkent positieve en negatieve gevoelens en reageert erop door ze te bespreken. U laat merken dat u de leerlingen heeft begrepen.

U kunt op verschillende manieren gevoelens accepteren:

- u **accepteert gevoelens** zonder er verder op in te gaan. U erkent gevoelens en toont dit aan de leerlingen door ze bijvoorbeeld te benoemen. De leerlingen ervaren zodoende dat zij in de klas hun gevoelens kunnen uitspreken.

Voorbeelden:

- "Je voelt je onrechtvaardig behandeld";
- "Ik kan me voorstellen dat jullie die theorie op dit uur van de dag niet zo zien zitten";
- "Ik begrijp dat jullie dit soort opdrachten graag doen. Ik zal proberen in de volgende lessen ook dergelijke opdrachten te verwerken".

- u **bespreekt de gevoelens** van de leerlingen. U vraagt naar de aard van de gevoelens, naar oorzaken of gevolgen; of u vergelijkt de gevoelens van de ene leerling met die van de andere. De leerlingen leren hierdoor dat niet alleen hun gevoelens worden geaccepteerd maar leren ook hun eigen gevoelens en die van anderen enigszins te begrijpen.

Voorbeelden:

- "Wat maakt jullie zo ontevreden in deze opleiding?";
- "Kun je je voorstellen dat anderen het wel interessant vinden?";
- "P. je hebt nu gehoord hoe J. zich voelde, hoe heb jij dat ervaren?".

Bij het bespreken van gevoelens houdt u rekening met uw houding en intonatie. "Waarom ben je boos?" mag niet betekenen: "Je hebt geen reden om boos te zijn". U moet werkelijk uitnodigen om de boosheid van een bepaalde leerling te bespreken.

- **U gaat op positieve wijze in** op de gevoelens om problemen op te lossen.

Voorbeelden:

- "We weten nu waardoor jullie je zo voelen. Wat kunnen we doen om dit op te lossen?";
- "Als jullie deze werkvorm zo vervelend vinden zouden we naar een andere werkwijze kunnen zoeken. Jullie hebben kennelijk veel meer plezier in het vragen stellen aan elkaar. Wat vinden jullie ervan om bij deze les zelf vragen te formuleren?".

Door het accepteren van gevoelens schept u een klimaat waarin u aandacht besteedt aan het menselijke en gevoelsmatige in het onderwijs. Dit heeft een positieve invloed op de leer- en vormingsprocessen.

KERN VAN DE LES:

Relatie instructeur leerling/cursist (**prijzen/verwerpen van bijdragen**)

Of

Kerngedragingen behorende bij het **prijzen/verwerpen van bijdragen** van leerlingen

7.3.28 Prijs zonder argument.

U geeft een kort positief waardeoordeel over een idee, gedrag of gevoelens van de leerling, zonder daarbij "de reden waarom" aan te geven. U stimuleert de leerling met dit gewenste gedrag door te gaan.

Voorbeelden:

- "Prima";
- "Dat is uitstekend, Piet."

7.3.29 Prijs met zakelijk argument.

U geeft een positief waardeoordeel, over een bijdrage van de leerling en geeft tevens aan waarom iets zakelijk gezien (volgens de voorschriften, algemene opvattingen, vaststaande feiten, literatuur enz.) goed is. U legt zo verantwoording af over de waardeoordelen die u uitspreekt. Het prijzen met heeft vaak meer effect dan prijzen zonder argument.

Voorbeelden:

- "Ja, dat is prima geregeld; daarmee verhoog je de veiligheid op de schietbaan";
- "Dat is prima, want daarmee schenk je aandacht aan de behoefte aan erkenning van de leerling, zoals we dat ook al hebben geleerd bij het onderwerp motivatie".

U vermijdt het gebruik van persoonlijke argumenten als "ik vind ..". Daarmee voorkomt u vermenging van (zakelijk) leerstofbelangen en (persoonlijke) instructeursbelangen. Met andere woorden, leerlingen

moeten niet denken "als ik dit antwoord geef, weet ik dat de instructeur (persoonlijk) dat goed vindt, dus doe ik dat maar om hem een plezier te doen". U vermijdt bij het prijzen de "ja...maar...." reactie. Deze is meestal verwerpend bedoeld.

7.3.30 **Verwerp zonder argument.**

U geeft een kort, negatief waardeoordeel zonder daarbij "de reden waarom" aan te geven. U bereikt hiermee dat leerlingen het niet gewenste gedrag stoppen. Het leidt niet vanzelf tot een positief gedrag van leerlingen.

Voorbeelden:

- "Nee, dat is niet goed";
- "Niet slepen met dat ding!";
- "Dat antwoord is fout";
- "Dit moet je anders doen."

7.3.31 **Verwerp met zakelijk argument.**

U geeft een negatief waardeoordeel over een bijdrage van de leerling en geeft tevens aan waarom iets zakelijk gezien (volgens de voorschriften, algemene opvattingen, vaststaande feiten, literatuur enz.) verboden of fout is. U legt zo verantwoording af over de waardeoordelen die u uitsprekt. Het verwerpen met argument heeft vaak meer effect dan verwerpen zonder argument. U vermijdt het gebruik van persoonlijke argumenten als "Ik vind..." en "Omdat ik dat afkeur...." U voorkomt daarmee dat de leerlingen de afkeuring als onredelijk of bedreigend ervaren, omdat zakelijke argumenten ontbreken. In het bijzonder vermijdt u dat u de leerling zelf belachelijk maakt vanwege diens gevoelens of prestatie ("Op de man spelen"). De negatieve waardeoordelen dienen gericht te zijn op de "foute" bijdrage van de leerling en dus niet op de persoon van de leerling.

Voorbeelden:

- "Dat antwoord is fout; in deze brigade zitten twee tkbats, omdat dit een mechbrig is";
- "Dat moet je niet op die manier doen, want dan kan dat palletje afbreken."

7.3.32 **Geef bijsturende reactie.**

U stuurt bijdragen van leerlingen zo bij, dat ze merken dat hun bijdragen niet zonder meer fout zijn. U kan dit doen door eerst de bijdragen van de leerlingen te erkennen en vervolgens de leerlingen te helpen het gedeeltelijk verkeerde gedrag of antwoord zo aan te vullen of aan te passen, dat dit wel aanvaardbaar is. U voorkomt daarmee dat de leerlingen "dichtklappen". Tevens bereikt u dat de leerlingen bij de les betrokken blijven.

Voorbeelden:

- "Wat je doet lukt wel maar het duurt te lang. Als je de procedure in de juiste volgorde toepast gaat het sneller";

- "Denk eens even goed na of wat je wilt vertellen, wel bij ons onderwerp past";
- "Als je het nu eens van de andere kant bekijkt wat zou je er dan van zeggen";
- "Als je een ringsleutel gebruikt, beschadig je de bout niet zo snel";
- "Als je de kaarthoekmeter gebruikt, kun je de hoek nauwkeuriger meten".

Kern van de les: Relatie instructeur leerling/cursist (afbakenen en variatie)

Of

Kerngedragingen behorende bij het **afbakenen en variëren**

- 7.3.33 **Baken stappen herkenbaar af en legt relaties tussen de stappen.**
U bakent de stappen af tot "verteerbare eenheden" ("hapklare brokken"). U maakt deze stappen duidelijk bekend aan de leerlingen. De stappen stemt u af op de mogelijkheden van de leerlingen. U bouwt de les zo op dat u de stappen duidelijk in logische volgorde aan elkaar koppelt. U legt uit welk verband er tussen de stappen bestaat. In de instructie-aanwijzingen van een aantal syllabi zijn de stappen aangegeven.

- 7.3.34 **Vat regelmatig samen, zoveel mogelijk met leerlingen.**
U heeft drie mogelijkheden om aan het einde van een stap de leerstof kort samen te vatten:

- u geeft zelf een samenvatting;
- u laat de leerlingen de leerstof in het kort presenteren;
- de leerlingen stellen elkaar in groepen vragen over de leerstof.

U vat samen of laat samenvatten, zoveel mogelijk in andere bewoordingen en met andere voorbeelden. U houdt er rekening mee dat gespreide, korte samenvattingen meer resultaat opleveren dan één lange. Samenvatten kan de volgende effecten opleveren:

- het inzicht van de leerlingen in de leerstof wordt versterkt;
- de leerlingen zullen door herhaling de leerstof beter onthouden;
- u krijgt inzicht in hoeverre de leerlingen de leerstof beheersen als u hen een samenvatting laat maken;
- de leerling die even wat stof miste krijgt nu alsnog in verkorte vorm de stof gepresenteerd.

- 7.3.35 **Varieer in de presentatie met betrekking tot bord/overheadprojector/ander medium, standplaats, blikrichting en stemgebruik.**

U brengt steeds afwisseling aan in uw presentatie. U bereikt daarmee dat leerlingen belangstelling blijven houden en actief bezig blijven.

U doet dit op verschillende manieren:

- u **wisselt de media af**. Dat vraagt van de leerlingen steeds weer een andere activiteit (b.v. iets lezen, luisteren, een voorwerp bekijken) wat de aandacht gevangen houdt;
- u **verandert van stand- of zitplaats**. Daardoor dwingt u de leerlingen van blikrichting te veranderen waardoor zij worden geactiveerd. U blijft echter wel steeds voor alle leerlingen goed zichtbaar;
- u houdt **voortdurend uw aandacht op de klas gericht**. U laat zo merken dat u bij de leerlingen in de klas bent, opmerkt wat ze doen en hoe ze reageren. U bereikt zo dat de leerlingen de aandacht bij de les houden en u actief blijven volgen;
- u brengt **afwisseling aan in uw stemgebruik**. U onderstreept belangrijke punten door het volume af te wisselen. U verlevendigt daarmee de presentatie en houdt zo de aandacht van de leerlingen gevangen.

KERN VAN DE LES:

Of

Kerngedragingen behorende bij de **Voordrachtsvorm**

7.3.36 Motiveer de leerlingen door middel van uitspraken.

U stimuleert daarmee bij de leerlingen de belangstelling voor de leerstof en bereikt ermee dat ze beter en actiever luisteren en meedoen. U motiveert de leerlingen tijdens de voordracht door duidelijk te maken waarom een bepaald aspect van de leerstof belangrijk is voor deze leerlingen, dit nadrukkelijk te beklemtonen en zo mogelijk met argumenten te ondersteunen.

Voorbeelden:

- "Het is belangrijk dat je de kompasstand nauwkeurig instelt, omdat de afwijking over grotere afstand steeds groter wordt; je loopt hierdoor gevaar in vijandelijk gebied te komen";
- "Deze wijze van aanleggen van het knieverband is van groot belang, want het geeft de patiënt veel steun. De patiënt krijgt daarvoor vertrouwen in jou als geneeskundig verzorger".

7.3.37 Beschrijf feiten op zakelijke wijze.

U beschrijft hoe iets is, hoe iets eruit ziet, hoe een proces verloopt, enz. U geeft een opsomming van een aantal gegevens, zonder het waarom aan te geven.

Voorbeelden:

- "Bij moeilijke woorden gebruiken we de term "ik spel". Dat gaat als volgt:
AGATHA- ik spel ALFA, GOLF, ALFA,";
- "Voor dit knieverband worden vette watten gebruikt";
- "De motor bestaat uit de volgende onderdelen.....";
- "De volgorde van handelen, bij het betrekken van de locatie, is als volgt.....".

7.3.38 **Verklaar feiten op zakelijke wijze.**

U verklaart waarom iets is. U geeft ook de reden aan waarom iets op die manier in die volgorde staat. Daardoor wordt de samenhang tussen feiten of verschijnselen voor de leerlingen duidelijker en krijgen ze beter inzicht in de leerstof. In verklaringen gebruikt u vaak woorden als: omdat, daardoor, daarom, enz.

Voorbeelden:

- "Die vette watten worden hier gebruikt, omdat ze een zekere elasticiteit bezitten en dus afknelling voorkomen. Een andere reden is dat vette watten geen vocht op nemen";
- "Het kompas kan je niet gebruiken op zeer korte afstand van grote metalen voorwerpen als hoogspanningsmasten, hekken, binnen voertuigen, omdat die het magnetisch veld sterk beïnvloeden en verstoren. Daardoor krijg je dan verkeerde metingen met als gevolg.....";
- "Je begint bij het betrekken van de opstelling eerst met de beveiliging, omdat.....".

7.3.39 **Geef persoonlijke mening.**

U geeft uw persoonlijke mening. U spreekt uw mening uit over een persoon, een zaak, toestand of gebeurtenis. Wanneer u uw mening geeft, maakt u de leerlingen goed duidelijk dat het uw persoonlijke visie betreft. U ondersteunt die eigen mening zoveel mogelijk met feiten en argumenten. Dit kan de leerstof positief ondersteunen en kan de eigen meningsvorming alsmede het respect voor de mening van een ander bevorderen. U moet zorgvuldig omgaan met het geven van een persoonlijke mening en er met mate gebruik van maken. U voorkomt dan dat u zichzelf op de voorgrond plaatst, waardoor de leerstof versluierd raakt.

Voorbeelden:

- "Naar mijn mening kun je in dit geval ook met witte watten volstaan, want.....";
- "Ik vind die bezwaren die men van alle kanten maakt tegen militaire oefenterreinen niet altijd even terecht, want.....";
- "De instructiewerkkaart geeft niet aan dat je dit elke keer moet controleren, maar ik vind dat je dat beter wel kunt doen, omdat....".

7.3.40 **Wissel de voordrachtsvorm regelmatig af met andere werkvormen.**

U doet bij de voordrachtsvorm een zwaar beroep op het luistervermogen van de leerlingen. Bovendien is het voortdurend gebruiken van de voordrachtsvorm voor de leerlingen saai en eentonig, waardoor de aandacht snel verslapt. Daarom wisselt u de voordrachtsvorm regelmatig af met andere werkvormen, bijvoorbeeld de opdrachtsvorm of de gespreksvorm. Op die manier wordt de leerling steeds uitgenodigd tot andere activiteiten en blijft u actief betrokken bij de les.

KERN VAN DE LES:

Of

Kerngedragingen behorende bij de **Gespreksvorm (niveaus van vragen)**

7.3.41 Stel geheugenvragen.

De geheugenvraag is een vraag van een laag niveau, in die zin dat de leerling het antwoord op zo'n vraag paraat zou moeten hebben. Het antwoord is eenduidig te beoordelen als goed of fout. U stelt geheugenvragen om te zien of de leerling feiten, waarnemingen, begrippen en definities kent. Dit niveau van vragen doet geen beroep op het creatieve denken van de leerling.

U stelt geheugenvragen:

- aan het begin van een les of gesprek, ter controle van voorafgaande leerstof om deze weer op te frissen of in herinnering te brengen;
- als opstap voor het verdere verloop van de les;
- om leerlingen, die moeite hebben met vragen van een hoger niveau, op het goede spoor te helpen (toespitsen).

Voorbeelden:

- "Aan wie is de ORD verantwoordig verschuldigd?";
- "Welk soort olie moet er in dit carter?";
- "Welke soorten straffen kunnen volgens het militair tuchtrecht worden opgelegd?".

7.3.42 Stel begripsvragen.

De begripsvraag is een vraag van een hoger niveau dan de geheugenvraag. In de formulering komt vaak het woord "waarom" voor. Het antwoord is te beoordelen als goed of fout. U stelt begripsvragen om te zien of de leerlingen bepaalde gegevens kunnen rangschikken, regels kunnen toepassen, berekeningen kunnen maken enz. Begripsvragen worden gehanteerd als er een beroep gedaan wordt op vaststaande kennis, inzicht en denkvermogen.

Voorbeelden:

- "Waarom dient camouflage steeds te worden aangepast?";
- "Waarom is bij dit weertype een gasaanval minder effectief?";
- "Waarom moet je bij het spellen van woorden het NATO-spelalfabet gebruiken?";
- "Wat is het belang van een lesplan?".

7.3.43 Stel creatieve vragen.

Een creatieve vraag is ruimer dan een geheugen- en een begripsvraag. Het gaat bij dit soort vragen om de creativiteit van het antwoord of de oplossing. De antwoorden op een creatieve vraag zijn minder voorspelbaar; er zijn meerdere acceptabele antwoorden mogelijk. U stelt een creatieve vraag om te zien of de leerling veronderstellingen kan maken, voorspellingen kan doen, iets origineels of meerdere manieren kan bedenken, enz. De creatieve vraag wordt gesteld als de leerlingen gesti-

muleerd moeten worden tot onderzoek, moeten leren nieuwe problemen op te lossen, enz.

Voorbeelden:

- "Op welke wijze zou men de voertuigen op de juiste locatie kunnen krijgen?";
- "Voor welke straf zou men in dit geval kunnen pleiten?";
- "Op welke wijze kun je in zo'n situatie je groep motiveren?";
- "Op welke wijze zou jij als groepscommandant dit probleem oplossen?".

7.3.44 **Stel persoonlijke mening vragen.**

Deze kerngedraging heeft betrekking op het vragen naar oordelen, persoonlijke meningen, enz. U stelt een persoonlijke mening vraag om te zien of de leerling een keuze kan verantwoorden, een stellingname kan verdedigen enz. De antwoorden op deze vragen zijn moeilijk te beoordelen als goed of fout. Op basis van de argumenten die de leerling hanteert, kunt u wel de kennis, inzicht en houdingsaspecten van de leerling beoordelen.

Voorbeelden:

- "Wat is jouw mening over de opvatting van P.?";
- "Waarom vind jij dat de beste oplossing?";
- "Wat vind jij van het gebruik van NBC-strijdmiddelen?";
- "Wat vind jij van de strafreden die je buurman heeft opgeschreven?".

KERN VAN DE LES:

Of

Kerngedragingen behorende bij de **Gespreksvorm (techniek van vragenstellen)**

7.3.45 **Stel de vraag technisch juist (vraag - pauze - naam).**

U stelt de vraag, kijkt de klas rond, pauzeert enige seconden en noemt daarna de naam van een leerling. U stimuleert zo alle leerlingen om over de vraag na te denken. Door even te pauzeren kunt u ook bewuster de leerling kiezen die het antwoord moet geven. De duur van de pauze hangt af van de moeilijkheidsgraad van de vraag. Soms is het nodig om over het gebruik van dit kerngedrag afspraken met de leerlingen te maken.

7.3.46 **Verdeel de beurten over de klas.**

U verdeelt de beurten kriskras over de klas en zorgt zo dat alle leerlingen aan bod komen. Zou u uw vragen spontaan laten beantwoorden dan zouden slechts enkele leerlingen steeds weer het antwoord geven. Dan bestaat het gevaar dat slechts een klein gedeelte van de klas meedoet. Daarom zult u al te enthousiaste leerlingen moeten afremmen en passieve leerlingen moeten stimuleren. Door een passieve leerling het

antwoord te laten geven weet deze leerling dat er op hem gelet wordt en zal daardoor eerder geneigd zijn de aandacht bij het onderwerp te houden.

7.3.47 **Vraag oplettendheid.**

U moedigt de leerlingen aan om hun best te doen en goed op te letten omdat een bepaald stuk leerstof belangrijk is. U wijst erop dat zij elk moment een antwoord moeten kunnen geven.

Voorbeelden:

- "Luister goed naar wat ik nu ga zeggen, want...";
- "Kijk nu eens goed naar de vorm, dan zal ik daar zo een vraag over stellen";
- "Ik zal zo aan één van jullie vragen om het ons uit te leggen".

7.3.48 **Stel juist geformuleerde vragen.**

De te stellen vraag dient:

- **niet te moeilijk/gemakkelijk** te zijn.
De leerlingen worden dan namelijk niet geactiveerd, de uitdaging om de vraag te beantwoorden ontbreekt;
- met een **vregend voornaamwoord te beginnen**.
Door de vraagstelling te beginnen met een vragend voornaamwoord wie, wat, waar, welke, enz. wordt de vraagstelling duidelijker.
Voorbeelden:
 - "Wat zijn de verschijnselen bij een zenuwgasbesmetting?";
 - "Waarom moet je vragen juist formuleren?";
 - "Welke verschillen....?";
- "Waar zou je deze locatie....?".
begrijpelijk geformuleerd te zijn.
De formulering dient zodanig te zijn dat de leerlingen begrijpen wat van hen wordt verwacht.
Voorbeeld:
 - "Waar tegen biedt het NBC-masker bescherming?" in plaats van: "Waar kun je het NBC-masker voor gebruiken?".
- **niet samengesteld** te zijn.
U vraagt één ding tegelijk. Dan kunnen de leerlingen zich beter op het antwoord concentreren.
Voorbeelden:
 - "Wat zijn de eigenschappen van dit wapen?";
 - "Uit welke hoofdonderdelen bestaat het wapen?";
 - "In welke gevechtssituatie kan dit wapen het best worden gebruikt?".
- **niet suggestief** te zijn.
Suggestieve vragen zijn vragen waarbij het antwoord eigenlijk al gegeven wordt. De vragen zetten de leerlingen nauwelijks aan tot denken, eerder tot denkluheid.

Voorbeelden:

- "Welke persoonlijke camouflage moet je toepassen om te voorkomen dat je bij nacht wordt gezien?" in plaats van "Denk jij ook niet dat jij 's nachts het beste...";
 - "Wat is jouw mening over het antwoord van je buurman?" in plaats van: "Ben je het met mij eens dat het antwoord van je buurman maar zo - zo is?".
- **geen ja/nee, goed/fout vraag** te zijn.
De kans dat de leerlingen bij deze vraagvorm door raden een goed antwoord geven is 50%. De suggestieve vraag en de ja/nee vraag komen vaak in één vraag voor.

Voorbeeld:

- "Aan wie is de OKP verantwoording verschuldigd?" in plaats van: "Is de OKP verantwoording verschuldigd aan de Officier van Dienst?".

7.3.49 **Speel dezelfde vraag door naar andere leerlingen.**

U stelt dezelfde vraag aan meerdere leerlingen. U stelt de vraag, pauzeert en noemt dan de naam van de leerling die de vraag moet gaan beantwoorden. Zonder een waardeoordeel te geven over het antwoord noemt u een andere naam, of knikt in de richting van een andere leerling en laat deze dezelfde vraag (verder) beantwoorden. Op deze wijze activeert u een groter aantal leerlingen. Vooral bij vragen van een hoger niveau is doorspelen effectief.

7.3.50 **Vat antwoorden van leerlingen samen.**

Wanneer door meerdere leerlingen antwoorden zijn gegeven, vat u deze kort en kernachtig, met eigen woorden samen. Het gaat er bij dit kerngedrag om de antwoorden te sturen in de richting van het leerdoel. Bovendien geeft het de leerling het gevoel dat er "iets" met zijn bijdragen gedaan wordt.

7.3.51 **Vraag door/spitst toe (bij dezelfde leerling).**

U vraagt door wanneer de leerling een onvolledig of onduidelijk antwoord geeft. U stelt aanvullende vragen en stimuleert de leerling zo toch het goede antwoord te geven. U maakt daarbij gebruik van goede gedeelten van het antwoord en bouwt dat met de leerling samen op in de richting van het volledige antwoord.

U spitst de vraag toe wanneer de leerling een fout antwoord geeft of het antwoord schuldig blijft. D.w.z. u stelt een aantal vereenvoudigde, tussenliggende vragen. Met de antwoorden op deze vragen kan de leerling de oorspronkelijke vraag misschien alsnog beantwoorden.

Door zo te handelen geeft u de leerling het gevoel dat er aandacht aan hem wordt besteed, waardoor de leerlingen gestimuleerd worden om mee te blijven doen.

Voorbeelden van doorvragen:

- vraag: "Noem eens enkele redenen, waarom je in je les het onderwijsleergesprek wilt hanteren.....P."
Antwoord P: "Om de leerlingen te activeren."
(Door) vraag: "Ja, om welke redenen nog meer?";
- vraag: "Waarom zou het verzoekje via de PC moeten worden ingeleverd.....A?"
Antwoord A: "Die is de baas."
(Door) vraag: "Waarom is het belangrijk dat je baas verzoekjes parafeert?".
Voorbeelden van toespitsen: (Onderwerp colonne rijden)
- vraag: "Wat zijn de consequenties als we ons onvoldoende houden aan de gemiddelde snelheid.....P?"
Antwoord P: (Blijft uit).
(Toespits)vraag aan P: "Hoeveel tussenruimte moet er tussen de marseenheden zijn?"
Antwoord P: "3 minuten."
(Toespits)vraag aan P: "Wat gebeurt er in het kader van de gemiddelde snelheid als je je marseenheid langs de weg zet omdat er een voertuig uitvalt?"
Antwoord P: "Dan komt het tijdschema in gevaar en...."
Oorspronkelijke vraag aan P: "Ja, dus wat zijn de consequenties dan....".

7.3.52 **Speel de vraag van leerlingen terug naar andere leerlingen.**

U laat beantwoording van een aan u gestelde vraag over aan andere leerlingen. U geeft de vraag terug aan de klas en gebruikt de daar aanwezige kennis. U stimuleert zo leerlingen om over vragen van andere leerlingen na te denken en activeert daardoor de hele klas.

Voorbeelden:

- "A. vraagt of de omlooptijd er iets mee te maken kan hebben. Wie zou daar antwoord op kunnen geven?";
- "B. vraagt of we daarvoor een detaillijst nodig hebben. Waarom zou dat voor deze apparatuur noodzakelijk kunnen zijn?".

KERN VAN DE LES:

Of

Kerngedragingen behorende bij de Opdrachtvorm (niveaus van opdrachten)

7.3.53 **Geef reproductie opdracht.**

De reproductie opdracht is een opdracht van een laag niveau. Het resultaat van de opdracht is te beoordelen als goed of fout. U geeft een re-

productie-opdracht om te zien of de leerlingen routinematige vaardigheden beheersen.

U geeft reproductie opdrachten:

- ter controle van eerder geleerde handelingen (bijvoorbeeld in het begin van de les);
- als opstap voor het verdere verloop van de les;
- als voorbereiding op opdrachten van een hoger niveau.

Voorbeelden:

- "Zet nu je NBC-masker op en controleer de gasdichtheid";
- "Pak je liniaal en meet de afstand tussen RK en de PK te Nijkerk";
- "Neem de veiligheidsmaatregelen";
- "Sluit de draden van de centrale aan op de telefoon".

7.3.54 **Geef toepassingsopdracht.**

De toepassingsopdracht is een opdracht van een hoger niveau dan de reproductieopdracht. Het resultaat van de opdracht is te beoordelen als goed of fout. U geeft een toepassingsopdracht om te zien of de leerlingen bepaalde gegevens kunnen rangschikken, combineren, vergelijken, berekenen enz.. Een toepassingsopdracht wordt gegeven, als er een beroep wordt gedaan op het toepassen van regels, procedures of vaststaande kennis. De leerlingen hoeven bij het uitvoeren van dit soort opdrachten geen originele oplossingen te geven.

Voorbeelden:

- "Bereken de intensiteit van de straling aan de hand van de volgende gegevens.....";
- "Leg met de volgende apparatuur....een verbinding tussen de punten A, B en C op het oefenterrein.....";
- "Maskeer dit voertuig tegen luchtwaarneming".

7.3.55 **Geef creatieve opdracht.**

Een creatieve opdracht is ruimer dan een reproductie- of een toepassingsopdracht. De resultaten zijn minder voorspelbaar, d.w.z. er zijn meerdere goede oplossingen mogelijk, als deze maar binnen de in de opdracht gestelde randvoorwaarden blijven.

U geeft een creatieve opdracht om te zien of de leerlingen voorspellingen kunnen doen, iets origineels kunnen uitvoeren enz.. De creatieve opdracht wordt gegeven als de leerlingen gestimuleerd moeten worden tot onderzoek, moeten leren nieuwe problemen op te lossen enz..

Voorbeelden:

- "Bedenk een aantal manieren, waarop je die verkenning zou kunnen uitvoeren";
- "Maak een geïmproviseerd vlot van deze uitrustingsstukken om dit water over te steken";
- "Voer een verkenning uit op FT 26128713. Zorg er voor dat er geen enkel contact met de vijand plaatsvindt";
- "Ontwerp een plan van actie voor"

7.3.56 **Geef persoonlijke mening opdracht.**

Deze opdrachten hebben betrekking op het geven van oordelen, meningen, op het innemen van een persoonlijk standpunt, gebaseerd op bepaalde argumenten. Het resultaat van deze opdrachten is moeilijk te beoordelen als goed of fout. De argumenten en/of de normen die de leerling bij de uitvoering van de opdracht hanteert, zijn van doorslaggevend belang bij de beoordeling van het resultaat. Op basis hiervan kunt u inzicht krijgen in kennis, inzicht, vaardigheden en houdingsaspecten van de leerling.

Voorbeelden:

- "Zet je mening over jouw detachering, voorzien van argumenten, op papier";
- "Geef je mening over de oplossing van het andere syndicaat en onderbouw deze".

KERN VAN DE LES:

Of

Kerngedragingen behorende bij de **Opdrachtvorm (omgaan met opdrachten)**

7.3.57 **Verstrek (deel)opdrachten op de juiste wijze.**

Deze kerngedraging geeft de procedure aan van het verstrekken van de opdracht. U brengt hiermee structuur aan in de door de leerlingen uit te voeren opdrachten. Het resultaat van de uitgevoerde opdracht is in hoge mate afhankelijk van de duidelijkheid van de opdracht zelf. In sommige gevallen, bijv. bij cases of simulatiespelen, zijn hiertoe aanwijzingen voor u opgenomen in de syllabus. In die gevallen is het van belang dat u deze aanwijzingen nauwgezet opvolgt.

In algemene zin is de werkwijze als volgt:

- u maakt bekend welke doelen, resultaten van de leerlingen worden verwacht;
- u maakt bekend hoeveel tijd er beschikbaar is;
- u geeft aan wat er met het resultaat moet gebeuren en op welke wijze de nabespreking zal plaatsvinden;
- u geeft aan of er individueel of in groepen gewerkt wordt en hoe deze groepen dan samengesteld zijn;
- u geeft aan welke middelen en methoden er mogen/moeten worden gehanteerd;
- u maakt bekend welke regels of beperkingen er eventueel in acht moeten worden genomen (bijv. veiligheid!);
- u geeft de leerlingen de gelegenheid de opdracht te bestuderen;
- u geeft de leerlingen de gelegenheid vragen te stellen;
- u controleert of de opdracht begrepen is.

7.3.58 **Observeer vorderingen en handelingen tijdens het werk.**

U heeft de opdracht gegeven, loopt door de klas en volgt nauwgezet de handelingen en vorderingen van de leerlingen. Zo controleert u de wijze waarop de leerlingen bezig zijn met de opdracht. Naar aanleiding hiervan kunt u besluiten of de leerling(en) begeleiding nodig heeft (hebben).

7.3.59 **Stel vragen over vorderingen en handelingen tijdens het werk.**

Indien de observatie daartoe aanleiding geeft stelt u vragen aan de leerling(en). Door het stellen van vragen geeft u blijk van belangstelling en krijgt u tevens inzicht in de wijze van werken en de vorderingen, zodat u indien nodig kan bijsturen. Ook de bijsturing dient zoveel mogelijk te geschieden in vragende vorm en alleen in uiterste noodzaak door het geven van tips of aanwijzingen. Door deze manier van werken worden leerlingen gedwongen om zo lang mogelijk zelf naar oplossingen te zoeken.

Voorbeelden:

- Vragen over vorderingen:
 - "Hoe ver zijn jullie?";
 - "Wie is er nog niet klaar?".
- Informatie over de werkwijze:
 - "Hoe denk je dit probleem aan te pakken?";
 - "Waar ben je nu mee bezig?".
- Vragen om bij te sturen:
 - "Voldoet deze opstelling aan de eisen die je net opnoemt?";
 - "Kun je een opstelling vinden die wel aan deze eisen voldoet?";
 - "Waarop zou je met name moeten letten als je een MAG-ploeg weglegt?".

7.3.60 **Besprek het resultaat van het werk.**

U maakt bij aanvang van de opdracht bekend op welke momenten de opdracht of een afgerond gedeelte daarvan moet worden gepresenteerd. Omdat de leerlingen weten dat zij hun werk moeten laten zien, zullen zij zich meer inspannen. U bespreekt het resultaat en beoordeelt de kwaliteit. In sommige gevallen, bijv. bij bepaalde cases of simulatiespelen, zijn hiertoe aanwijzingen voor u als instructeur opgenomen in de syllabus. In die gevallen is het van belang dat u deze aanwijzingen nauwgezet opvolgt.

In algemene zin is de volgorde van de nabespreking:

- u laat de leerlingen verslag uitbrengen over het resultaat en de wijze van werken;
- u vergelijkt (eventueel samen met de leerlingen) de resultaten en de werkwijzen;
- u stelt (eventueel samen met de leerlingen) vast of aan de gestelde eisen van de opdracht is voldaan;
- u bespreekt samen met de leerlingen wat goed ging en wat verbeterd kan worden, dit alles op basis van argumenten.

7.3.61 **Betrek leerlingen bij elkaars werk.**

U laat leerlingen samenwerken en/of op elkaars werk reageren of elkaars werk controleren. Hierdoor wordt het individuele leerproces in positieve zin beïnvloed, immers de leerling kan zijn manier van benaderen van het probleem vergelijken met de aanpak van anderen.

U kunt dit doen door:

- bij het **verstrekken van een opdracht** groepjes samen te stellen zodat leerlingen samen moeten werken, het werk moeten verdelen, enz.;
- tijdens de **uitvoering van de opdracht** de leerling die klaar is, te vragen om anderen te helpen;
- tijdens de **rapportage/evaluatie** de leerlingen:
 - elkaars werk te laten controleren;
 - op elkaars werk te laten reageren.

EINDE VAN DE LES

Kerngedragingen behorende bij het einde van de les

7.3.62 **Vat de leerstof samen.**

U vat aan het einde van de les de gehele leerstof, kort en kernachtig in hoofdpunten samen. U kunt dit doen aan de hand van een bordschema, stencil, plaat enz. of door een afrondende demonstratie. Zo wordt voor de leerlingen de leerstof nog eens in het kort herhaald. Vermijd het inbrengen van nieuwe leerstof.

7.3.63 **Verwijs naar de leer- en vormingsdoelen.**

U verwijst naar de leer- en vormingsdoelen, die aan het begin van de les bekend zijn gesteld. U herhaalt deze en laat de leerlingen zien wat in deze les bereikt moest worden.

7.3.64 **Ga na of de leer- en vormingsdoelen zijn gehaald.**

U controleert of de leerlingen de doelen hebben gehaald, d.w.z. voldaan hebben aan de gestelde normen.

U doet dit:

- bij kennis, inzicht en verstandelijke vaardigheidsdoelen:
 - mondeling, door aan enkele leerlingen controlevragen te stellen (steekproef);
 - schriftelijk, d.m.v. opdrachten.
- bij lichamelijke vaardigheidsdoelen d.m.v. een opdracht en m.b.v. een observatieschema;
- bij vormingsdoelen d.m.v. persoonlijke mening vragen of opdrachten.

Ook tijdens de kern van de les controleert u regelmatig of de leerlingen de tot dan toe behandelde doelen bereiken c.q. hebben bereikt.

7.3.65 **Bespreek de resultaten.**

U deelt de leerlingen mede in hoeverre de doelen gehaald zijn. U laat zien waar problemen of fouten zitten. U vergelijkt verschillende oplossingen. U geeft zo de leerlingen de gelegenheid van de goede oplossingen te leren en fouten in de toekomst te vermijden. U stelt vast welke leerlingen wel en welke niet hebben voldaan aan de doelen. Met leerlingen die de doelen niet helemaal hebben gehaald, maakt u afspraken voor aanvullende (studie)opdrachten of persoonlijke begeleiding om de doelen alsnog te halen.

7.3.66 **Leg relatie tussen doel en toekomst.**

U geeft het verband aan tussen deze les en andere lessen. U geeft het geleerde een duidelijke plaats in het geheel van een serie lessen of van een hele opleiding. Bovendien geeft u het belang aan van het geleerde voor de leerlingen in het kader van hun toekomstig functiegedrag. Dit kan stimulerend werken voor de leerlingen bij volgende lessen. Zowel de relatie met andere lessen als het belang voor de toekomstige functie kunnen tijdens het einde van de les veel meer inhoud hebben dan in het begin, aangezien de leerlingen op het einde meer weten en kunnen dan in het begin.

7.3.67 **Stel het lesverloop aan de orde.**

U geeft de leerlingen de gelegenheid om te reageren op alle aspecten van deze les, zoals de leer- en vormingsdoelen, de methoden, de middelen, uw optreden, optreden van medeleerlingen enz.. U kan dit doen d.m.v. een algemene open vraag. Hierna is doorvragen en doorspelen mogelijk. Door deze handelwijze krijgt u informatie over alle aspecten die in uw les aan de orde zijn geweest. Met deze informatie kunt u uw lessen bijstellen en uw gedrag als instructeur verbeteren. U hoeft uw optreden niet te verantwoorden.

Vragen die gesteld kunnen worden zijn o.a.:

- "Wie wil er n.a.v. de gegeven lessen nog wat opmerken?";
- "Wat vonden jullie van de manier waarop jullie hebben gewerkt?".

U dient alert te zijn op de gegeven antwoorden en dient, eventueel d.m.v. doorvragen, antwoord te krijgen op de vragen:

- "Wat ging goed?";
- "Wat kan beter?";
- "Hoe kan het beter?".

7.4 Tot slot

In de voorafgaande paragraaf zijn alle kerngedragingen vermeld en toegelicht. Beschouw de kerngedragingen als gereedschap om uw vak als instructeur op een professionele wijze uit te kunnen voeren. Bij uw opleiding als instructeur, bijvoorbeeld tijdens de opleiding Elementaire of Aanvullende Instructie Bekwaamheid, zult u de kerngedragingen instrumenteel leren toepassen. Dit kan soms wat onnatuurlijk overkomen, maar is noodzakelijk om uw opleiders gelegenheid te geven om zich een beeld te vormen in hoeverre u de gedragingen beheerst en voor u om, op grond van deze basis, later te kunnen “spelen” met deze gedragingen.

In de opleidingspraktijk op uw onderdeel past u uiteindelijk de kerngedragingen situatiegericht toe. In de praktijk blijken de kerngedragingen, ook voor ervaren instructeurs, een goede steun bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van lessen. Bovendien worden kerngedragingen ook gebruikt door functionarissen die u ondersteunen, zoals de opleidingsontwikkelaar en de opleidingsbegeleider.