

# Intercollegiale consultatie in de praktijk

## HOE LEREN DEELNEMERS?

Intercollegiale consultatie (ICC) is een vorm van leren met collega-professionals die steeds meer bekendheid en populariteit geniet. In intercollegiale consultatiegroepen brengen professionals vragen uit hun praktijk op een praktische en systematische manier onder elkaars aandacht. Intercollegiale consultatie wordt door veel opleiders gezien als een methode bij uitstek om 'leren' en 'werken' dichtbij elkaar te brengen. Intercollegiale consultatiebijeenkomsten zijn dan ook gericht op concrete werkvragen en vinden vaak plaats op de werkplek zelf.

In dit onderzoek zijn we benieuwd of de beloftes van ICC inderdaad waargemaakt worden:

- Lukt het deelnemende professionals om daadwerkelijk tot leren te komen?
- Zo ja, welk type leren rapporteren de professionals?
- Heeft dit type leren effect op de manier waarop de professionals werken?

Aan het onderzoek hebben 126 deelnemers aan ICC-groepen meegedaan. Zij responderden op een schriftelijke enquête met 35 vragen.

Deelnemers aan dit onderzoek rapporteren in meerderheid dat ICC een waardevol traject is geweest en koppelen de waarde van het instrument aan 'leereffecten'. Zij hebben het traject dus als een leertraject ervaren.

Deze conclusie blijft ook na afronding van het ICC-traject bestaan.

Verwachtingen van zelfeffectiviteit, de sekse van deelnemers en het wel of niet nemen van eigen initiatief tot ICC, blijken geen invloed te hebben op de gerapporteerde leereffecten. Deelnemers rapporteren vooral te leren bij ICC door de feedback die zij van anderen ontvangen, door tijdens ICC 'naar de kern van de vraag' te gaan en doordat vragen op een goede manier worden uitgediept. Zij leren relatief minder op gebied van toepassing en aanpassing van werkwijzen, en verbetering van hun contacten op het werk. Het leren lijkt dus geen groot direct effect te hebben op hun werkpraktijk.



Erik de Haan en Isabelle de Ridder



Dr. E. de Haan is organisatieadviseur bij Asbridge Consulting nabij Londen en zelfstandig adviseur in Nederland.

Drs. E. de Ridder is werkzaam als (reïntegratie-) coach van ontslagwerkløzen bij Kliq.

## Inleiding

Het is een gemeenplaats geworden om te stellen dat leren en professionaliseren tegenwoordig van levensbelang zijn voor arbeidsorganisaties (De Haan, 2002). Alle deskundigen zijn het erover eens: concurrentievoordeel behaal je vandaag de dag vooral door de unieke bijdrage van hooggespecialiseerde professionals. Je kunt daarbij niet bouwen op hoogontwikkelde expertkennis alleen, want deze kennis verouderd snel. Om succesvol te zijn dien je als organisatie 'mee te leren' met voortdurend veranderende contexten en markten. Het gaat daarbij niet zozeer om een *éducation permanente* van de professionals, maar vooral om het binnenbrengen van het geleerde op de werkplek. Het gaat erom een 'lerende organisatie' te worden, die het aan elkaar overdragen en met elkaar onderhouden en toepassen van nieuwe kennis stimuleert. De noodzaak om te leren en voortdurend het eigen vakgebied te vernieuwen, geldt in het bijzonder voor adviserende professionals, die in sterke mate zelf het instrument van hun professioneel handelen zijn (Van Delden, 1982).

### INTERCOLLEGIALE CONSULTATIE ALS PROFESSIONALISERINGSINSTRUMENT

In dit onderzoek staat een professionaliseringsinstrument centraal dat een groeiend aantal beoefenaren kent, en dat bij uitstek bekend staat als een leervorm die het leren dichtbij de professionele praktijk brengt: intercollegiale consultatie (ICC). Bij ICC komen collega-professionals uit hetzelfde vakgebied bij elkaar om methodisch en gezamenlijk te reflecteren op vragen die zij in hun professie tegenkomen. ICC kan op vele verschillende manieren worden vormgegeven: meer of minder gestructureerd, meer of minder gepland, meer of minder ingebed in managementsystemen. ICC is een instrument dat binnen de organisatieadviesing al ruim tien jaar wordt toegepast, ondersteund door beroepsorganisaties en professionele netwerken, zoals de Orde van organisatieadviseurs (Ooa) en de Stichting interuniversitair centrum voor ontwikkeling op het terrein van organisatie- en veranderkunde (Sioo). Kenmerken van de ICC-groepen die aan dit onderzoek hebben meegedaan, zijn de volgende (zie ook De Haan, 2001):

- samenstelling relatief homogeen: vier tot acht deelnemers, meest zonder voorafgaande ervaring met ICC. Voorbeelden:
  - interne adviseurs van een bepaalde 'denominatie' zoals beleid, financiën, personeel & organisatie;
  - managers met een vergelijkbare rol in hun organisatie;
  - externe adviseurs met een vergelijkbare beroepspraktijk;
- commitment van de groep professionals aan zo'n tien sessies met een interval van vier tot tien weken, gebruik makend van een externe begeleider voor circa vijf sessies, die gericht is op het overdragen van de begeleidersrol;
- sterke structurering van de sessies met een ICC-methodiek en een duidelijke rolverdeling tussen één inbrenger, een aantal 'adviseurs' en één procesbegeleider;
- losse inbedding in kwaliteits- dan wel kennismanagementsystemen.

## ERVARINGSLEREN: EEN RAAMWERK VOOR HET LEREN VAN PROFESSIONALS

David Kolb beschrijft in zijn boek *Experiential learning* (Ervaringsleren, 1984) een cyclisch leermodel met twee polariteiten van leren, die vier verschillende leerstijlen omspannen:

De eerste polariteit heeft betrekking op het 'kennen' versus het 'weten'.

- Kennen gaat om een ervaring *met* iets, een ervaring die uniek is en die niet overgedragen kan worden, anders dan door iemand te vertellen waarheen te gaan en wat te doen om dezelfde ervaring te ondergaan.
- Weten gaat om het in bezit zijn van een feit *over* iets. Dit weten kan in taal uitgedrukt worden en is daarmee gemakkelijk over te dragen.

De tweede polariteit heeft betrekking op het 'naar binnen gericht zijn' versus het 'naar buiten gericht zijn'.

- Het naar binnen gericht zijn gaat om het intern verwerken of opwekken van kennis, door observeren, concentreren en reflecteren.
- Het naar buiten gericht zijn gaat om het extern verwerken of opwekken van kennis, door experimenteren en handelen.

Tussen deze twee polariteiten bewegen zich volgens Kolb (1984) vier verschillende leerstijlen:

- *divergeren* komt tot stand door het combineren van 'kennen' en 'je naar binnen richten'. Bij de divergerende leerstijl bekijken individuen concrete situaties vanuit vele verschillende perspectieven, en leggen zij relaties tussen allerlei aspecten en invalshoeken. Het gaat hier om observatie en reflectie op concrete ervaringen;
- *assimileren* vormt zich door de combinatie 'weten' en 'je naar binnen richten'. In de assimilerende leerstijl brengen individuen uiteenlopende observaties en reflecties onder in een geïntegreerde verklaring of in theoretische modellen. Het gaat hier om het inpassen van uiteenlopende reflecties in een overkoepelend theoretisch kader;
- *convergeren* is een combinatie van 'weten' en 'je naar buiten richten'. In de convergente leerstijl brengen individuen theorie en praktijk bij elkaar samen in actiemogelijkheden. Het gaat hier om het bereiken van focus, dus van een hypothese om te gaan toetsen of een besluit over hoe verder te gaan;
- *accommoderen* is een combinatie van 'kennen' en 'je naar buiten richten'. In de accommoderende leerstijl kunnen individuen praktische resultaten bereiken, doordat zij de handen uit de mouwen steken, dingen uitproberen en op zoek gaan naar nieuwe ervaringen.

De vier leerstijlen zijn onafhankelijk van elkaar en twee-aan-twee complementair (divergeren tegenover convergeren, assimileren tegenover accommoderen). Individuele voorkeuren voor leerstijlen verschillen.

Kolb rapporteert in zijn boek ook resultaten van kwantitatief onderzoek onder studenten van verschillende studierichtingen (N = 583) en managers in verschillende beroepsgroepen (N = 100). Hij toont aan dat studenten en managers vooral leren en werken in de assimilerende, convergerende en accommoderende leerstijlen (Kolb, 1984). Door hun opleiding zijn zij voorzien van de voor hun vak noodzakelijke inhoud (assimilatie), in de praktijk leren zij hoe zij op basis van die

inhoud beslissingen kunnen nemen (convergentie) en hoe zij actief kunnen experimenteren met gedrag (accommodatie). Door specialisatie en socialisatie hebben professionals vaak een van de leerstijlen ten koste van de andere ontwikkeld. Divergerend leren blijkt dus relatief afwezig uit de meeste professionele opleidingen en treedt ook in de alledaagse praktijk niet sterk op de voorgrond. Kolb stelt echter dat deze leerstijl complementair is aan de manieren waarop professionals gewend zijn te leren en dat divergeren dus een grote meerwaarde heeft: observatie, inlevingsvermogen en verbeeldingskracht, allen onderdeel van divergerend leren, helpen om problemen van vele kanten te beschouwen.

Wij kiezen voor Kolbs model van ervaringsleren als een raamwerk voor ons onderzoek. Het model wordt algemeen toegepast als een breed en instrumenteel kader om leerstijlen te onderzoeken. Nadeel van het gebruik van dit model is dat het geen expliciet onderscheid maakt tussen 'leren' en 'metaleren' (leren over het eigen leerproces) en tussen extern gestuurd en zelfsturend leren. Wij vragen in ons onderzoek wel expliciet naar metaleren en naar zelfsturing, door te vragen naar de verwachtingen van zelfeffectiviteit en het nemen van initiatief tot ICC.

## EERDER ONDERZOEK NAAR LEEREFFECTEN BIJ INTERCOLLEGIALE CONSULTATIE

Het enige ons bekende empirische onderzoek naar de uitkomsten van intercollegiale consultatie is een onderzoek van Maarten Driehuis die een kwalitatieve analyse uitvoerde van twintig ICC-sessies van organisatieadviseurs (1997). Driehuis' resultaten zijn niet ondubbelzinnig: hij vindt aanwijzingen voor positieve effecten door kritische reflectie en nieuwe inzichten (divergeren), en door de impuls om het eigen handelen bij te sturen (convergeren), maar aan de andere kant constateert Driehuis dat onvoldoende diepgang bereikt wordt om onderliggende factoren te vinden (divergeren) en dat de ICC-omgeving te liberaal is waardoor er te weinig externe druk is op leeropbrengsten (convergeren). Ten slotte vindt Driehuis onvoldoende gerichtheid op langetermijnleeropbrengsten.

Wanneer we kijken naar de handboeken op gebied van intercollegiale consultatie, dan vinden we enerzijds de expliciete vooronderstelling dat alle leerstijlen van Kolb tijdens ICC evenwichtig aan bod kunnen komen (Hendriksen, 1986), en anderzijds een benadrukking van de divergerende leerstijl tijdens ICC (De Haan, 2001). De Haan noemt de volgende voordelen van ICC:

- reflecteren naar aanleiding van praktijksituaties;
- oefenen in langzaam denken en uitstellen van het oordeel, waardoor nieuwe verbindingen en antwoorden kunnen ontstaan;
- persoonlijke feedback geven en ontvangen;
- leren van de verbinding tussen gedrag binnen en buiten de ICC-sessie;
- rust in combinatie met wederzijdse ondersteuning, waardoor verdieping mogelijk wordt.

Nadelen van ICC komen volgens sommige auteurs voort uit relatief geringe mogelijkheden gebruik te maken van de convergerende, accommoderende en assimilerende leerstijlen (Driehuis, 1997; De Haan, 2001):

- ICC bereikt niet altijd genoeg focus om over te kunnen gaan tot toepassing in de eigen werkpraktijk, doordat oordelen en adviezen worden uitgesteld en de werkpraktijk zelf buiten de consultatiegroep blijft;
- de druk tot vernieuwing en verandering dient binnen de inbrenger te ontstaan: het accommoderende leren dat ontstaat bij implementeren of uitproberen van het geleerde, blijft hierdoor onderbelicht;
- het verankeren en ordenen van het geleerde door middel van theoretische modellen en eerder ontwikkelde kennis blijven beperkt, want assimileren door koppeling van het geleerde aan voorhanden zijnde literatuur en kennis is afhankelijk van de toevallige inbreng van de aanwezige professionals.

Tot zover een aantal in de literatuur genoemde voor- en nadelen van intercollegiale consultatie. Wij stellen ons met dit artikel tot doel deze kwalitatieve uitspraken door kwantitatieve onderzoeksresultaten te toetsen.

## ONZE ONDERZOEKSVRAAGSTELLING

Bovenstaande vermoedelijke voor- en nadelen van ICC leiden tot de volgende vraagstelling voor dit onderzoek:

*Welke zijn aantoonbare leereffecten van intercollegiale consultatie (ICC) voor deelnemende professionals?*

Met als meer specifieke vervolgvraag:

*In welke mate stimuleert ICC de divergerende, convergerende, accommoderende en assimilerende leerstijlen?*

Deze uitgangsvraagstelling onderzoeken we door middel van een deels kwantitatief en deels kwalitatief onderzoek. Met behulp van een enquête met gesloten vragen bevragen we de subjectief waargenomen leereffecten van ICC bij (oud-)deelnemers. Dit onderzoek vullen we aan door één open vraag, en door het bevragen van ICC-begeleiders en het bijwonen van ICC-bijeenkomsten. De enquête beslaat de vier leerstijlen van Kolb (1984). Daarnaast zijn er zes onafhankelijke variabelen:

1. wie neemt initiatief tot participeren in ICC;
2. mate van onderstrepen van het belang van reflectie op het werk;
3. wanneer gestart met ICC;
4. totaal aantal gevolgde ICC-sessies;
5. toegekende waardering aan het ICC-traject;
6. verwachtingen van zelfeffectiviteit.

De laatstgenoemde variabele voegen we toe om de samenhang te meten tussen leerstijlen van deelnemers en persoonlijke verwachtingen over het eigen succes of falen in de omgang met moeilijke situaties. Onderzoek van Anderson en Betz (2001) toont aan dat zelfeffectiviteitsverwachtingen van individuen van directe invloed zijn op de persoonlijke en carrièreontwikkeling. Persoonlijke zelfeffectiviteitsverwachtingen worden vaak gezien als primaire determinanten van

gedragsverandering (Sherer en Maddux, 1982). Individuen met een hoge zelf-effectiviteit zijn flexibeler en hebben meer volharding om moeilijke situaties het hoofd te bieden. Zelfeffectiviteitsverwachtingen blijken het initiële besluit te bepalen om tot een bepaald gedrag over te gaan. Vervolgens bepalen zij hoeveel inspanning individuen leveren en het doorzettingsvermogen van het individu bij de confrontatie met obstakels (Sherer en Maddux, 1982). Eerder onderzoek laat verder zien dat zelfeffectiviteit een centrale rol speelt in de effectiviteit van trainingen en de transfer naar de praktijk (Bandura, 1982; Gist, Stevens en Bavetta, 1991; Mathieu, 1993; Saks, 1996). Trainers en leeradviseurs kunnen bovendien de zelfeffectiviteit van deelnemers beïnvloeden, zo stelt Mathieu (1993). Op grond van de theorie verwachten we dat deelnemers aan ICC met hoge zelfeffectiviteitsverwachtingen de meeste leereffecten laten zien.

## 1. Methode

### PROEFPERSONEN

In dit onderzoek verwerken we gegevens van 126 professionals en leidinggevendenden, met uiteenlopende functieprofielen, werkend in zowel profit- als non-profitorganisaties. Het gaat om ten minste 39 verschillende organisaties waarvan de werknemers in de afgelopen vijf jaar deelnamen aan ICC-sessies begeleid door adviseurs van De Galan & Voigt (zes deelnemers geven niet aan uit welke organisatie zij afkomstig zijn). Van hen is 60,3 procent man en 35,7 procent is vrouw (van 4 procent is de sekse onbekend). Zij variëren in leeftijd van 23 tot 58 jaar, met een gemiddelde van 40 jaar (vijf deelnemers geven niet aan hoe oud ze zijn). Het gaat hier om zowel ICC-groepen samengesteld uit professionals van één organisatie, als ICC-groepen samengesteld uit professionals van verschillende organisaties maar vergelijkbare beroepspraktijk. De enquêtes zijn zowel via de mail als via de post naar organisaties of privé-adressen gestuurd. Het invullen van de enquête is op basis van vrijwilligheid. De *response rate* is 42 procent (126 ingevulde enquêtes).

### VRAGENLIJST

Met behulp van een zelfgeconstrueerde vragenlijst (zie Bijlage I) onderzoeken we alle in aanmerking komende aspecten van de uitgangsvraagstelling. De vragenlijst bevat 32 items, bestaande uit 31 gesloten vragen en 1 open vraag. Hierna geven we op een schematische wijze de structuur van de vragenlijst weer:

- *Afhankelijke variabelen*

We kiezen voor ten minste twee vragen per leerstijl, zoveel mogelijk onafhankelijk, te beantwoorden op een vierpuntsschaal van 'nee, beslist niet' tot 'ja, zeker'. Zo komen we tot vijftien afhankelijke variabelen (zie tabel 1).

- *Onafhankelijke variabelen*

Om de uitgangspositie van een deelnemer te checken, nemen we vijf filtervragen in de vragenlijst op en meten we de verwachtingen van de deelnemers met betrekking tot 'zelfeffectiviteit'. Dit leidt tot de volgende onafhankelijke variabelen:

1. De deelname aan ICC. Is dit op basis van *eigen initiatief of initiatief vanuit de werkgever*?
2. Een metavraag over de motivatie tot ICC: het inzien van het *belang van reflectie* op het werk. De antwoordmogelijkheden variëren van (1) 'niet op mij van toepassing', tot (4) 'in bijzonder sterke mate op mij van toepassing'.
3. Twee vragen betreffende de *periode waarin gestart wordt* met ICC:
  - Ik ben begonnen met ICC..., met antwoordmogelijkheden (1) 'in de afgelopen 0-3 maanden' (2) '3 maanden tot 1 jaar geleden' (3) '1 tot 2 jaar geleden' (4) 'meer dan 3 jaar geleden'.
  - Ik zit op dit moment in een consultatiegroep..., met antwoordmogelijkheden, (1) 'nee', (2) 'ja'.
4. Het *totaal aantal gevolgde ICC-sessies*, met antwoordmogelijkheden (1) 'minder dan 4 sessies', (2) 'tussen 4 en 8 sessies', (3) 'meer dan 8 sessies'. Het is niet zo dat dezelfde deelnemers worden gevolgd gedurende hun ICC-traject. Dus als we uitspraken doen over de invloed van het aantal gevolgde sessies, dan vergelijken we verschillende deelnemers met elkaar.
5. Als evaluatie van de *kwaliteit* van ICC vragen we aan deelnemers om een cijfer toe te kennen aan het doorlopen ICC-traject, tussen 1 en 10.
6. Met behulp van een Nederlandstalige vragenlijst van Teeuw, Schwarzer en Jerusalem (1994) meten we de waargenomen *zelfeffectiviteit* van deelnemers. Het gaat hier om een internationale vragenlijst, die in eerder onderzoek betrouwbaarheden (alpha's) liet zien variërend van .81 tot .91 (Schwarzer, Bäßler, Kwiatek en Schröder, 1997). De zelfeffectiviteitsschaal bestaat uit tien items. Twee voorbeeldvragen zijn: (23) 'Als iemand mij tegenwerkt, vind ik toch manieren om te krijgen wat ik wil'. (29) 'Als ik geconfronteerd word met een probleem, heb ik meestal meerdere oplossingen'. Antwoordmogelijkheden variëren van (1) nee, beslist niet, tot (4) ja, zeker.

Tabel 1.  
Een overzicht van alle items behorende bij de verschillende leerschalen

Leerschalen	Item	Vraag
Divergeren	6	'Tijdens ICC ontvang ik waardevolle feedback van andere deelnemers.'
	8	'Tijdens ICC herken ik veel van mezelf in de vraagstukken die anderen inbrachten.'
	9	'Tijdens ICC ga ik anders tegen vraagstukken aankijken door de gezichtspunten van anderen.'
	11	'Tijdens ICC leer ik mij te concentreren op de kern van de ingebrachte vraagstelling.'
	12	'Tijdens ICC zorgen methodieken ervoor dat vraagstukken worden uitgediept.'
	15	'Als gevolg van ICC ben ik alert geworden op de vragen achter een vraagstuk.'
	17	'Als gevolg van ICC heb ik meer inzicht in de sterke kanten van mijn functioneren.'
	19	'Als gevolg van ICC ben ik bewuster van zwakke punten in mijn functioneren.'
Assimileren	7	'Tijdens ICC leer ik dingen te koppelen aan eerder opgedane kennis.'
	13	'Tijdens ICC doe ik nieuwe kennis op.'
Accommoderen	10	'Tijdens ICC doe ik ervaring op met een nieuwe vorm van leren.'
	20	'Als gevolg van ICC zijn mijn contacten met opdrachtgevers/afnemers/leidinggevend verbeterd.'
Convergeren	14	'Als gevolg van ICC bewandel ik nieuwe wegen in mijn werkpraktijk.'
	16	'Als gevolg van ICC pas ik nieuwe ideeën toe in mijn werk.'
	18	'Als gevolg van ICC heb ik mijn manier van werken aangepast.'

- *Aanvullende kwalitatieve gegevens: de open vraag*  
Tot slot konden deelnemers in de open vraag (32) op- of aanmerkingen kwijt over intercollegiale consultatie. Zij maakten hier in groten getale gebruik van. Voor een samenvatting van hun vele reflecties en suggesties verwijzen we naar Bijlage II.

## PROCEDURE

In de eerste fase van het onderzoek bestudeert Isabelle de Ridder vanuit de Universiteit van Amsterdam de bestaande theorie en literatuur over intervisie en intercollegiale consultatie. Bovendien interviewt zij zes verschillende adviseurs van De Galan & Voigt, waardoor zij meer inzicht krijgt in de praktijk van ICC door de ogen van begeleiders. Ten slotte gaat zij mee als observator naar vier ICC-sessies, zodat ze een duidelijk beeld krijgt van de concrete invulling van het consultatieproces.

Op basis van literatuur, interviews, observaties van ICC-sessies en suggesties van ICC-begeleiders construeren we de vragenlijst die beantwoordt aan de onderzoeksvraagstelling. Na het verzamelen van namen en adressen van (oud)deelnemers en het bellen van (voormalige) opdrachtgevers voor toestemming en medewerking, versturen we de vragenlijsten zowel per post als per mail. Na het ingevuld retour ontvangen van zoveel mogelijk vragenlijsten, analyseren we de gegevens met behulp van het statistische softwareprogramma SPSS.

## 2. Resultaten

### VERDELING VAN PROEFPERSONEN

Om de uitgangspositie van deelnemers aan dit onderzoek te inventariseren, kijken we allereerst naar de frequentie- en percentageverdeling over alle antwoordcategorieën voor de eerste vijf onafhankelijke variabelen. Zie tabel 2 voor een overzicht. Iedere proefpersoon kent ook een cijfer toe aan het doorlopen ICC-traject. Zij scoren allen tussen 5 en 9, met een gemiddelde van 7,4 (standaarddeviatie: 0,73) (zie tabel 2).

### BETROUWBAARHEID VAN DE SCHALEN

De *interne consistentie* van alle door ons geïntroduceerde schalen is te vinden in tabel 3. De items binnen de divergerende, convergerende en assimilerende leerstijlen correleren vrij hoog met elkaar ( $\alpha = .64$ ), zeker wanneer we het lage aantal items in beschouwing nemen. De interne consistentie binnen accommoderend leren ( $\alpha = .47$ ) is zonder meer laag te noemen: we kunnen dus voor accommoderend leren als zodanig geen uitspraken doen. Zelfeffectiviteit is gemeten met de bestaande vragenlijst van Teeuw, Schwarzer en Jerusalem (1994). De tien items van deze vragenlijst laten een interne consistentie zien van .79. Dit is iets lager dan voorgaand onderzoek, waar de alpha's varieerden tussen de .81 en .91, maar is zeker hoog te noemen.



Tabel 2.  
De frequentie- en procentverdeling over alle antwoordcategorieën per onafhankelijke variabele

Onafhankelijke variabelen	Antwoordcategorieën	Frequentie	%
Wanneer gestart met ICC? N= 126	In afgelopen 3 mnd.	14	11,1%
	3 mnd. tot 1 jr. geleden	33	26,2%
	1 tot 2 jr. geleden	60	47,6%
	> 3 jr. geleden	19	15,1%
Momenteel in een ICC-groep? N= 126	Ja	91	72,2%
	Nee	35	27,8%
Hoe begonnen met ICC? N= 126	Eigen initiatief	63	50,0%
	Initiatief werkgever	63	50,0%
Aantal gevolgde ICC-sessies... N= 126	< 4	29	23,0%
	4-8	48	38,1%
	> 8	49	38,9%
Belang reflectie op werk? N= 126	Nee, beslist niet	0	0,0%
	Nee, nauwelijks	4	3,2%
	Ja, enigszins	33	26,2%
	Ja, zeker	88	69,8%
	Niet ingevuld	1	0,8%
Rapportcijfer doorlopen ICC-traject	5	1	0,8%
	6	10	7,9%
	6,5	1	0,8%
	7	50	39,7%
	7,5	7	5,6%
	8	50	39,7%
	8,5	3	2,4%
	9	4	3,2%

Helaas blijkt uit de resultaten dat de *onderlinge correlatie* tussen de verschillende leerstijlenscalen ook vrij hoog is (Correlaties tussen .36 en .65, met  $p < .01$ ; zie tabel 3). Dit komt omdat de respondenten over het algemeen vrij veel leereffecten rapporteren en dus voor de meeste items positief scoren. Met het trekken van conclusies over leerstijlen zullen we dus voorzichtig moeten zijn. Hiervoor is replicatieonderzoek met betrekking tot de schalen een vereiste en verdient het aanbeveling aanvullende items op te nemen, met name voor de accommoderende leerstijl. Uit de correlaties in tabel 3 blijkt verder dat de leerstijlenscalen onafhankelijk zijn van de zelfeffectiviteitsschaal.

## HOE LEREN DEELNEMERS?

Zoals geschetst in de inleiding verwachten we op grond van de theorie over ervaringsleren van Kolb (1984), dat deelnemers aan ICC voornamelijk leren op een divergerende manier. Dit wil zeggen dat zij zich in ICC vooral bezighouden met observeren en reflecteren op concrete situaties. We verwachten dus dat de assimilerende, convergerende en accommoderende leerstijlen relatief onderbelicht blijven.

Tabel 3.  
Gemiddelde waarden, standaarddeviaties, interne consistenties en onderlinge correlaties van de gebruikte schalen

Schalen:	N	Aantal items	M	SD	Alpha	Correlatiecoëfficiënten				
						Divergerende leerstijl	Assimilerende leerstijl	Accomoderende leerstijl	Convergerende leerstijl	Zelfeffectiviteit
Divergerende leerstijl	126	8	3.31	.31	.75	1.00				
Assimilerende leerstijl	126	2	3.28	.38	.64	.56**	1.00			
Accomoderende leerstijl	126	2	3.20	.51	.47	.44**	.36**	1.00		
Convergerende leerstijl	124	3	2.91	.60	.79	.65**	.54**	.53**	1.00	
Zelfeffectiviteit	124	10	2.70	.57	.79	-.05	.08	-.12	.04	1.00

\*\* p < .01

### Deelnemers scoren vooral op 'divergeren'

Uit de vorige paragraaf blijkt dat het belangrijk is om voorzichtig te zijn met uitspraken op basis van de gemeten leerstijlen. Meer betrouwbare uitspraken over onze uitgangsvraag verkrijgen we door te kijken naar de antwoordtendenties van deelnemers. Om te zien wat deelnemers meer of minder aanspreekt binnen intercollegiale consultatie, maken we daarom een onderverdeling in hoge, middelhoge, middellage en lage scores van deelnemers op items (zie tabel 4). We zien dat de scores voor items met lage en hoge scores ruim één standaardafwijking uit elkaar liggen. Op basis van deze tabel kunnen we concluderen dat ICC volgens deelnemers zelf vooral het type leren aanspreekt dat beschreven wordt door items 6, 11 en 12. Deze items representeren een specifiek type divergerend leren: deelnemers vinden dat zij binnen intercollegiale consultatie waardevolle feedback ontvangen van andere deelnemers, zich leren te concentreren op de kern van de ingebrachte vraagstelling en vraagstukken leren uit te diepen met behulp van methodieken. De items 16, 18 en 20 beschrijven het type leren dat volgens deelnemers het minst wordt aangesproken binnen intercollegiale consultatie. Dit betreft met name leren op een convergerende manier. Het gaat dan om de toepassing van nieuwe ideeën en de aanpassing van de eigen manier van werken als gevolg van intercollegiale consultatie. Deelnemers rapporteren bovendien dat ICC een relatief kleine invloed heeft op de verbetering van hun contacten met opdrachtgevers, leidinggevenden of afnemers. Opvallend is verder dat de items 14-20, die betrekking hebben op leren *als gevolg van* ICC, relatief laag scoren ( $M < 3.06$ ; behalve item 15). Dit in tegenstelling tot de items 6-13, die betrekking hebben op leren *tijdens* ICC-sessies, die juist relatief hoog scoren ( $M > 3.20$ ). Hieruit blijkt dat deelnemers als gevolg van ICC minder zeggen te leren dan tijdens ICC.

### Deelnemers met meer ICC-ervaring rapporteren meer leereffecten

Uit de resultaten blijkt dat er een significant verschil bestaat in gerapporteerd leren tussen deelnemers die minder dan vier ICC-sessies hebben gevolgd, en deel-

Tabel 4.  
De gemiddeldes en standaardafwijking op alle items (schalen) onderverdeeld in hoge, middel-hoge, middellage en lage scores

	Schalen	Items	M	SD	N	
Hoge scores (groter dan 3.4)	Divergeren	Item 6	3.51	.52	126	
		Item 11	3.45	.61	126	
		Item 12	3.54	.54	126	
	Zelfeffectiviteit	Item 22	3.40	.53	125	
		Item 27	3.50	.48	125	
		Item 31	3.50	.52	125	
Middelhoge scores (tussen 3.1 en 3.4)	Assimileren	Item 7	3.20	.57	126	
		Item 13	3.21	.62	126	
	Divergeren	Item 8	3.35	.58	126	
		Item 9	3.25	.68	126	
		Item 15	3.19	.67	126	
	Accommoderen	Item 10	3.25	.72	126	
		Item 23	3.10	.45	125	
	Zelfeffectiviteit	Item 24	3.20	.52	125	
		Item 25	3.30	.59	125	
		Item 26	3.30	.57	125	
		Item 28	3.30	.57	125	
	Middellage scores (tussen 2.8 en 3.1)	Divergeren	Item 17	2.94	.67	126
			Item 19	3.06	.72	126
Convergeren		item 14	2.80	.66	125	
Lage scores (lager dan 2.8)	Accommoderen	Item 20	2.58	.77	126	
		Item 16	2.74	.72	126	
	Convergeren	Item 18	2.56	.66	125	

Antwoordcategorieën: 1= Nee, beslist niet; 2= Nee, nauwelijks; 3= Ja, enigszins; en 4= Ja, zeker.

nemers die aan meer dan acht ICC-sessies deelnamen (zie tabel 5). Aangezien het hier gaat om vergelijkingen tussen verschillende personen, krijgen we hier slechts aanwijzingen over een eventuele toename in leereffecten door het volgen van meer ICC-sessies.

Deelnemers die aan meer dan acht ICC-sessies hebben deelgenomen, rapporteren significant meer divergerend leren (met name in items 8, 9, 12, 15, 17 en 19) dan deelnemers die aan minder dan vier sessies hebben deelgenomen (zie ook tabel 5). Ook rapporteren deze 'gevorderden op gebied van ICC' significant meer convergerend leren, met name in items 14 en 16. De vraag blijft of deze verhoogde leereffecten het gevolg zijn van meer ICC, of dat zelfselectie optreedt binnen de ICC-populatie, waarin zij die meer leren, langer doorgaan met ICC. Dit kan alleen uitgewezen worden door vervolgonderzoek met voor- én nametingen.

### Zelfeffectiviteitsverwachtingen hebben geen invloed

Wat betreft zelfeffectiviteitsverwachtingen vinden we geen enkel significant effect (zie tabellen 3 en 5). Dit ondanks de vrij hoge interne consistentie van deze schaal en haar aangetoonde validiteit in voorgaand onderzoek. Als we kijken naar de

Tabel 5.  
Samenhang tussen een  
aantal onafhankelijke  
variabelen en gerapporteerd  
leereffecten op  
verschillende schalen

Schalen	R			
	Aantal sessies? (<4 versus >8)	Momenteel in ICC-groep?	Reflecteren op werk belangrijk?	Waardering voor eigen ICC-traject?
Divergeren	.45**	.21*	.23**	.49**
Assimileren	.11	.04	.22*	.35**
Accommoderen	.24**	.05	.16	.34**
Convergeren	.27**	.24**	.26**	.45**
Zelfeffectiviteit	.05	.11	.02	.04

\*  $p < .05$   
\*\*  $p < .01$

scores op de items zien we dat de gehele doelgroep vrij hoge zelfeffectiviteitsverwachtingen heeft. Dit kan er ofwel op wijzen dat deelnemers de items sociaal wenselijk invulden ofwel dat zij werkelijk een grote zelfeffectiviteit hebben. In ieder geval is de spreiding op de zelfeffectiviteitsitems te klein om een effect aan te kunnen tonen. Er is aanvullend onderzoek nodig om na te gaan welke invloed zelfeffectiviteitsverwachtingen hebben op leereffecten bij ICC.

#### Deelnemers nu in een ICC-groep rapporteren meer leereffecten

Deelnemers die op het moment van enquêteafname in een ICC-groep zitten, rapporteren significant meer divergerend ( $p < .05$ ) en convergerend ( $p < .01$ ) leren. Dit betekent dat zij meer observeren en reflecteren op concrete situaties en nieuwe ideeën toepassen in hun werkpraktijk (zie tabel 5).

#### Belang van reflectie meer inzien leidt tot hogere scores

Verder blijken deelnemers die het belang van reflectie met collega's op het werk belangrijker vinden dan anderen, meer divergerend en convergerend leren te rapporteren ( $p < .01$ ; zie tabel 5). Deelnemers die het belang van reflecteren meer inzien, kennen vervolgens ook een hoger cijfer toe aan het doorlopen ICC-traject ( $R = .20$ ;  $p < .05$ ).

#### Waardering en gerapporteerde leereffecten zijn evenredig

Uit de resultaten blijkt er een duidelijke samenhang te bestaan tussen het cijfer dat deelnemers aan het ICC-traject toekennen, en de gerapporteerde leereffecten ( $p < .01$ ; zie tabel 5). Hoe hoger het cijfer dat zij geven, hoe meer zij menen te leren van ICC en vice versa. Dit geldt voor zowel divergerend, convergerend, assimilerend en accommoderend leren. Er bestaat zoals verwacht geen samenhang tussen het cijfer dat deelnemers aan ICC toekennen en hun verwachtingen van zelfeffectiviteit.

#### Resultaat is onafhankelijk van wie het initiatief neemt tot ICC

In dit onderzoek is een extra filtervraag opgenomen om de uitgangspositie van deelnemers te checken. We hadden verwacht dat deelnemers die vanuit eigen initiatief met ICC beginnen zich anders tegenover het leerproces verhouden dan deelnemers die via initiatieven van hun werkgever in een ICC-groep belanden.

Tussen beide groepen blijkt echter geen significant verschil te bestaan. Ook vinden we geen significante verschillen in leren tussen vrouwen en mannen.

## SAMENVATTING KWANTITATIEVE RESULTATEN

In dit onderzoek staat de volgende vraag centraal:

*Wat zijn de leereffecten van intercollegiale consultatie (ICC) voor deelnemers?  
Met als specifieke vraagstelling: In welke mate stimuleert ICC de divergerende, convergerende, accommoderende en assimilerende leerstijlen?*

Vanwege de beperktheid van dit onderzoek willen we slechts spreken van wel of niet significante *aanwijzingen* en nergens van *aangetoonde effecten*. Onze resultaten zijn de volgende:

*Aanwijzingen dat deelnemers binnen ICC voornamelijk divergerend leren*

Het gaat hier met name om drie aspecten van divergerend leren:

- deelnemers vinden dat zij tijdens ICC waardevolle feedback ontvangen van andere deelnemers;
- deelnemers leren zich te concentreren op de kern van de ingebrachte vraagstelling;
- deelnemers leren vraagstukken uit te diepen met behulp van methodieken.

*Aanwijzingen dat met name het convergerende leren binnen ICC relatief onderbelicht blijft*

Het gaat hier om de volgende punten:

- deelnemers rapporteren een minimale toepassing van nieuwe ideeën in de eigen werkpraktijk;
- deelnemers passen de eigen manier van werken nauwelijks aan als gevolg van ICC;
- deelnemers rapporteren een minimale verbetering van contacten met opdrachtgevers, leidinggevend en afnemers als gevolg van ICC.

*Aanwijzingen voor een toename van leereffecten bij het volgen van meer ICC-sessies*

Het gaat hier om indirecte aanwijzingen, aangezien verschillende deelnemers met elkaar worden vergeleken.

- deelnemers die meer dan acht ICC-sessies volgden, rapporteren significant meer divergerend en convergerend leren dan deelnemers die er minder dan vier volgden.

*Weinig aanwijzingen voor eigen initiatief of zelfeffectiviteit als relevante dimensie*

- er zijn geen verschillen in gerapporteerd leren tussen deelnemers die vanuit eigen initiatief beginnen aan ICC, en deelnemers die door hun werkgever in een ICC-groep terechtkomen;
- verwachtingen van zelfeffectiviteit van deelnemers blijken geen invloed te hebben op gerapporteerde leereffecten.

### *Significant effect bij drie filtervragen*

- deelnemers die momenteel in een ICC-groep zitten, rapporteren significant meer divergerende en convergerende leereffecten dan deelnemers die er inmiddels mee zijn gestopt;
- deelnemers die het reflecteren met collega's op het werk belangrijker vinden dan anderen, rapporteren meer divergerende en convergerende leereffecten. Ook kennen deze deelnemers een hoger cijfer toe aan het doorlopen ICC-traject.
- deelnemers die een hoger cijfer aan het doorlopen ICC-traject toekennen, rapporteren significant meer leereffecten.

## **SAMENVATTING KWALITATIEVE RESULTATEN**

Als aanvulling op de enquête met gesloten vragen benadrukken proefpersonen in hun kwalitatieve op- en aanmerkingen vooral het 'niets verbloemende', 'positief confronterende' karakter van ICC en het belang dat zij daardoor hechten aan het op peil houden van de veiligheid binnen de groep en het onderling vertrouwen en respect (zie Bijlage I). Wij zien dat als een extra bevestiging dat in ICC-groepen vooral sprake is van divergerend leren, want divergerend leren doet een beroep op emoties, onderlinge relaties tussen en sensitiviteit voor mensen (Kolb, 1984). Ook valt op dat deelnemers rapporteren dat de toepasbaarheid in de praktijk soms tekortschiet (zie Bijlage II), een andere aanwijzing voor het tekortschieten van convergeren en accommoderen in ICC.

## 3. Conclusie

Deelnemers aan dit onderzoek rapporteren dat ICC voor hen een waardevol traject is geweest (gemiddelde waardering: 7.4) en zij koppelen de waarde van het instrument aan 'leereffecten'. Zij hebben het traject dus als een leertraject ervaren. Deze conclusie blijft robuust na afronding van het ICC-traject en is nog sterker bij de deelnemers die meer van mening zijn dat reflectie op het eigen werk van belang is. Gevoelens van zelfeffectiviteit, de sekse van deelnemers en het wel of niet nemen van initiatief tot ICC blijken geen invloed te hebben op de gerapporteerde leereffecten.

Deelnemers rapporteren dat zij bij ICC meer leren tijdens de ICC-sessies dan als gevolg van de ICC-sessies. Zij leren vooral door de feedback die zij van anderen ontvangen, door tijdens ICC 'naar de kern van de vraag' te gaan en doordat vragen op een goede manier worden uitgediept (items 6, 11, 12). Op de tweede plaats leren zij over hun eigen sterktes en zwaktes, krijgen zij nieuwe perspectieven en inzicht in 'de vraag achter de vraag', nieuwe kennis, nieuwe vormen van leren, en nieuwe wegen in de praktijk (items 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 19). Ten slotte leren zij het minst op gebied van toepassing en aanpassing van werkwijzen en op gebied van verbetering van hun contacten op het werk (items 16, 18, 20). Opvallend is dat van de acht sterkst gerapporteerde leereffecten er zes ondubbelzinnig tot de leerstijl *divergeren* behoren (zie tabel 4). Ook valt op dat onder de

vier minst sterke leereffecten alle drie de elementen uit de leerstijl *convergeren* worden genoemd. We vinden dus duidelijke aanwijzingen dat ICC de leerstijl divergeren het meest en de complementaire leerstijl convergeren het minst aanspreekt. Over het accommoderend en assimilerend leren als leerstijlen kunnen geen algemene uitspraken worden gedaan, maar de verschillende items die wij met deze leerstijlen associëren, scoren matig tot laag. We vinden dus zeker niet een evenwichtig aanspreken van alle vier de leerstijlen, zoals Hendriksen (1986) suggereert.

In antwoord op de vraag waarmee dit artikel begon: ‘Hoe leren deelnemers?’, rijst nu een beeld op van een leergroep die vooral tijdens de ICC-bijeenkomsten leert, en wel door het verdiepen van de vraagstelling en het ontvangen van persoonlijke feedback. Divergerend leren lijkt te overheersen.

In grote lijnen bevestigen we hiermee de onderzoeksresultaten van Driehuis (1997) en de verwachtingen van De Haan (2001), die beiden ook nadruk leggen op het reflecterend en divergerend leren. Driehuis rapporteert daarnaast ook aanwijzingen voor een positieve ‘impuls om het eigen handelen bij te sturen’. Wij vinden juist erg lage scores voor de items die gericht zijn op bijsturen van het eigen handelen (items 14, 16 en 18; zie tabel 4). Toch vindt Driehuis vooral een ‘voornemen tot bijsturen van handelen’ en een ‘verwacht bijsturen van anderen’, terwijl daadwerkelijk ‘experimenteren met bijsturen van handelen’ duidelijk lager scoort (zie Driehuis, 1997, tabel 3.13 op p. 63, over leeropbrengsten voor de case-inbrenger).

Tot besluit van dit artikel tekenen wij aan:

- dat er nu aanwijzingen zijn dat het leren in een ICC-groep zich in de tijd langzaam versterkt, met name in de richting van verdere verdieping (divergeren) en in de richting van toepassingen (convergeren). We kunnen daarbij helaas het effect van zelfselectie, dus het aangesloten blijven van deelnemers die vanaf het begin meer convergerend en divergerend leren ervaren, niet uitsluiten. Wel concluderen we dat deelnemers die van zichzelf al meer gemotiveerd zijn voor reflectie op werkvragen, dus voor divergerend leren, meer halen uit het ICC-traject;
- dat hetzelfde convergerende en divergerende leren in de ogen van deelnemers vooral *afneemt* naarmate het ICC-traject langer achter de rug is. Dit lijkt op een terugval in leren na afronding van het traject, zoals consistent is met onderzoek in de trainingsliteratuur naar transfer van trainingen (Broad en Newstrom, 1992). Het is interessant om te zien dat er omgekeerd bij langere participatie in ICC-groepen wel degelijk aanwijzingen zijn in de richting van meer convergentie, dus toepassing;
- dat we tot onze verrassing veel kwalitatieve uitspraken van deelnemers hebben, die eigen wil, doorzettingsvermogen en eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces benadrukken (zie Bijlage II), terwijl het kwantitatieve deel van ons onderzoek juist aanwijzingen geeft dat eigen initiatief en verwachtingen van zelfeffectiviteit geen verschil maken voor leereffecten. Het zou kunnen zijn dat dit een rationalisatie betreft die weinig te maken heeft met de werkelijk-

heid, een *espoused theory* die geen verankering kent in de *theory in use* (in de woorden van Argyris en Schön, 1978). Allerlei vormen van zelfsturend en zelfstandig leren genieten gedurende het laatste decennium in Nederland een toenemende populariteit en worden vooral onder professionals en opleiders aangeprezen als essentieel voor een succesvol leerproces (zie bijvoorbeeld het januarinumnummer 2001 van het tijdschrift *Opleiding & Ontwikkeling*). Op grond van de resultaten van ons onderzoek betwijfelen we echter of zelfsturing echt wel zo belangrijk is voor het vooral divergerende leren van ICC. ICC is in de ogen van deelnemers spannend, confronterend en niets verbloemend (zie weer Bijlage II) en roept dus veel onzekerheden en twijfels op. Het is volgens ons in dergelijke omstandigheden niet altijd zo verstandig om lerenden zelf geheel verantwoordelijk te houden voor hun eigen leerproces. Integendeel, wij denken dat de leersituatie juist gediend is door de externe sturing die we bij ICC aanbrengen, zoals de verdeling van drie duidelijk onderscheiden rollen (inbrenger, procesbegeleider, adviseurs) en het aanbieden van zeer gestructureerde methodieken. Aangezien ons onderzoek zich niet expliciet met deze vraag heeft beziggehouden, stellen wij hiervoor verder onderzoek voor.

## Dankwoord

Wij willen graag een aantal mensen bedanken die een belangrijke bijdrage hebben geleverd aan de totstandkoming van dit artikel. In de eerste plaats Dirk van Dierendonck van de Universiteit van Amsterdam, als sparring partner voor de onderzoeksopzet en als wetenschappelijk supervisor van het onderzoek. Dan de adviseurs van De Galan & Voigt voor het actief participeren in het onderzoek en het openstellen van 'hun' ICC-groepen voor de enquêtes. En tot slot de meer dan 120 (ex-)deelnemers aan intercollegiale consultatie die de moeite hebben genomen om het formulier in te vullen en terug te sturen.

## Literatuur

- Anderson, S. L. en Betz, N. E. (2001), 'Sources of Social Self-Efficacy Expectations: Their Measurement and Relation to Career Development'. – In: *Journal of Vocational Behavior*, 58, p. 98-117
- Argyris, C. en Schön, D. (1978), *Organizational learning: a theory of action perspective*. – Reading (MA): Addison-Wesley
- Bandura, A. (1982), 'Self-Efficacy Mechanism in Human Agency'. – In: *American Psychologist*, 37, 2, p. 122-147
- Broad, M.L. en Newstrom, J.W. (1992), *Transfer of training: action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. – Reading (MA): Addison-Wesley
- Delden, P.J. van (1982), *Professionals: kwaliteit van het beroep*. – Amsterdam: Veen



- Driehuis, M. (1997), *De lerende adviseur: een onderzoek naar intercollegiaal consult in organisatieadviesing*. – Delft: Eburon
- Gist, M. E., Stevens, C. K. en Bavetta, A. G. (1991), 'Effects of Self-Efficacy and Posttraining Intervention on the Acquisition and Maintenance of Complex Interpersonal Skills'. – In: *Personnel Psychology*, 44, p. 837-861
- Haan, E. de (2001), *Leren met collega's-Praktijkboek intercollegiale consultatie*. – Assen, Koninklijke Van Gorcum
- Haan, E. de (2002), 'Daar valt niet tegenop te leren!' – In: *Manager & Literatuur*, Deel 1 en 2, 8.6 en 8.9
- Haan, E. de en Ridder, I. de (2002), 'Kwaliteit door gezamenlijke reflectie op de eigen praktijk'. - In: *Handboek Integrale Kwaliteitszorg*, 2.16A
- Hendriksen, J. (1986), *Intervisie bij werkproblemen: procesmatig en taakgericht problemen oplossen*. – Baarn: Uitgeverij H. Nelissen
- Kolb, D.A. (1984), *Experiential learning- experience as the source of learning and development*. – Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall
- Mathieu, J. E., Martineau, J. W. en Tannenbaum, S. I. (1993), 'Individual and Situational Influences on the Development of Self-Efficacy: Implications for Training Effectiveness'. – In: *Personnel Psychology*, 46, p. 125-147
- Saks, A. M. (1997), 'Transfer of Training and Self-efficacy: What is the dilemma?' – In: *Applied Psychology: an international review*, 46, 4, p. 365-370
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P. en Schröder, K. (1997), 'The Assessment of Optimistic Self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese Versions of the General Self-efficacy Scale'. In: *Applied Psychology: An International Review*, 46, 1, p. 69-88
- Sherer, M. en Maddux, J. E. (1982), 'The self-efficacy scale: Construction and Validation'. – *Psychological Reports*, 51, p. 663-671
- Teeuw, B. Schwarzer, R. en Jerusalem, M. (1994), *Dutch adaptation of the general self-efficacy scale*. Zie: [www.fu-berlin.de/gesund/skalen](http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen)

# Bijlage I

## Vragenlijst Intercollegiale consultatie, leren met collega's

1. Ik ben begonnen met intercollegiale consultatie...
 

<input type="radio"/> in de afgelopen 3 maanden	<input type="radio"/> 1 tot 2 jaar geleden
<input type="radio"/> 3 maanden tot 1 jaar geleden	<input type="radio"/> meer dan 3 jaar geleden
  
2. Ik zit op dit moment in een intercollegiale consultatiegroep...
 

<input type="radio"/> nee
<input type="radio"/> ja

 Indien 'nee', wanneer bent u ermee gestopt?.....
  
3. Ik ben begonnen aan intercollegiale consultatie...
 

<input type="radio"/> op basis van eigen keuze
<input type="radio"/> naar aanleiding van initiatief werkgever
  
4. Ik heb aan ... intercollegiale consultatiesessies deelgenomen
 

<input type="radio"/> minder dan 4
<input type="radio"/> tussen 4 en 8
<input type="radio"/> meer dan 8
  
5. Als u een rapportcijfer (1 t/m 10) zou willen toekennen aan het doorlopen ICC-traject, welk cijfer zou u dan geven?  
 Rapportcijfer: .....

*Bij de vragen 6 t/m 20 gaat het erom dat u de verschillende intercollegiale consultatie-sessies in uw achterhoofd houdt. Kruis het antwoord aan dat het best aansluit bij uw ervaring met intercollegiale consultatie.*

### Tijdens intercollegiale consultatiesessies...

6. ...ontvang ik waardevolle feedback van andere deelnemers.

----- ----- ----- -----
nee, beslist niet                      nee, nauwelijks                      ja, enigszins                      ja, zeker

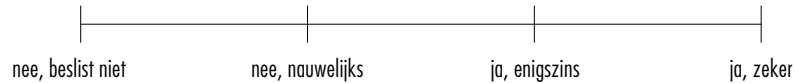
7. ...leer ik dingen te koppelen aan eerder opgedane kennis.

----- ----- ----- -----
nee, beslist niet                      nee, nauwelijks                      ja, enigszins                      ja, zeker

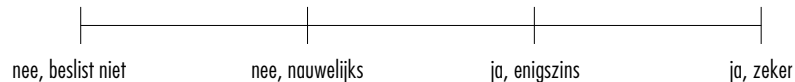
8. ...herken ik veel van mezelf in de vraagstukken die anderen inbrachten.

----- ----- ----- -----
nee, beslist niet                      nee, nauwelijks                      ja, enigszins                      ja, zeker

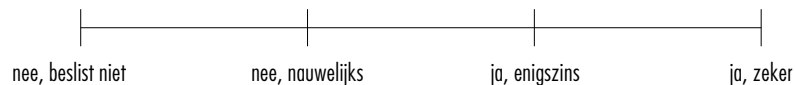
9. ...ga ik anders tegen vraagstukken aankijken door de gezichtspunten van anderen.



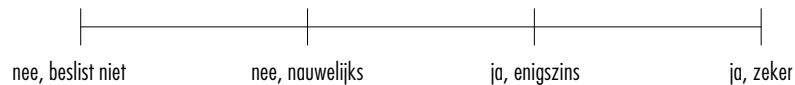
10. ...doe ik ervaring op met een nieuwe vorm van leren.



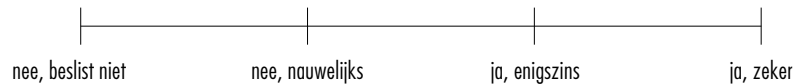
11. ...leer ik mij te concentreren op de kern van de ingebrachte vraagstelling.



12. ...zorgen methodieken ervoor dat vraagstukken worden uitgediept.

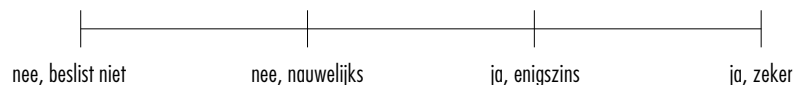


13. ...doe ik nieuwe kennis op.



**Als gevolg van intercollegiale consultatie (ICC)...**

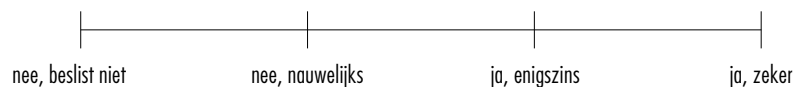
14. ...bewandel ik nieuwe wegen in mijn werkpraktijk.



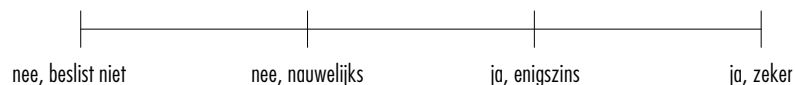
15. ...ben ik alert geworden op de vragen achter een vraagstuk.



16. ...pas ik nieuwe ideeën toe in mijn werk.



17. ...heb ik meer inzicht in sterke kanten van mijn functioneren.



18. ...heb ik mijn manier van werken aangepast.

-----	-----	-----	-----
nee, beslist niet	nee, nauwelijks	ja, enigszins	ja, zeker

19. ...ben ik bewuster van zwakke punten in mijn functioneren.

-----	-----	-----	-----
nee, beslist niet	nee, nauwelijks	ja, enigszins	ja, zeker

20. ...zijn mijn contacten met opdrachtgevers/afnemers/leidinggevenden verbeterd.

-----	-----	-----	-----
nee, beslist niet	nee, nauwelijks	ja, enigszins	ja, zeker

*Bij de vragen 21 t/m 32 gaat het om uw algemene instelling ten aanzien van leren. Kruis het antwoord aan dat op dit moment het meest voor u van toepassing is.*

21. In mijn werk vind ik het belangrijk regelmatig met anderen te reflecteren op mijn functioneren.

-----	-----	-----	-----
nee, beslist niet	nee, nauwelijks	ja, enigszins	ja, zeker

22. Het lukt me altijd moeilijke problemen op te lossen als ik er genoeg moeite voor doe.

-----	-----	-----	-----
nee, beslist niet	nee, nauwelijks	ja, enigszins	ja, zeker

23. Als iemand mij tegenwerkt, vind ik toch manieren om te krijgen wat ik wil.

-----	-----	-----	-----
nee, beslist niet	nee, nauwelijks	ja, enigszins	ja, zeker

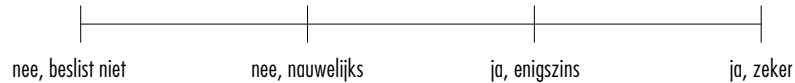
24. Het is voor mij makkelijk om vast te houden aan mijn plannen en mijn doel te bereiken.

-----	-----	-----	-----
nee, beslist niet	nee, nauwelijks	ja, enigszins	ja, zeker

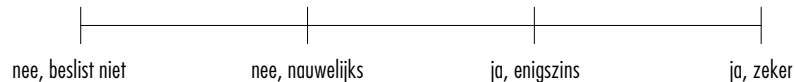
25. Ik vertrouw erop dat ik onverwachte gebeurtenissen doeltreffend aanpak.

-----	-----	-----	-----
nee, beslist niet	nee, nauwelijks	ja, enigszins	ja, zeker

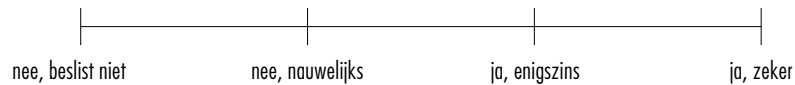
26. Dankzij mijn vindingrijkheid weet ik hoe ik in onvoorziene situaties moet handelen.



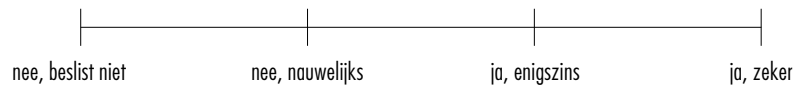
27. Ik kan de meeste problemen oplossen als ik er de nodige moeite voor doe.



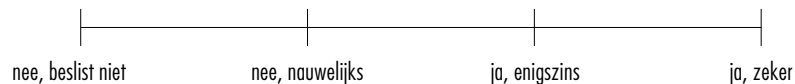
28. Ik blijf kalm als ik voor moeilijkheden kom te staan omdat ik vertrouwen op mijn vermogen om problemen op te lossen.



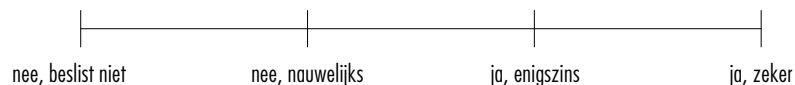
29. Als ik geconfronteerd word met een probleem, heb ik meestal meerdere oplossingen.



30. Als ik in een benarde situatie zit, weet ik meestal wat ik moet doen.



31. Wat er ook gebeurt, ik kom er wel uit.



32. Heeft u na het invullen van deze vragenlijst nog opmerkingen die u kwijt wilt over intercollegiale consultatie?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Bijlage II

### Aandachtspunten door de ogen van deelnemers

In deze Bijlage geven we een kort overzicht van de op- en aanmerkingen van deelnemers die zij naar voren brengen in de open vraag als aanvulling op de enquête. Uit deze meer kwalitatieve resultaten komt naar voren dat veel deelnemers intercollegiale consultatie zien als een waardevol leerinstrument, waarvan ze vinden dat het binnen hun organisatie meer gestimuleerd zou moeten worden. Zij ervaren ICC als een ‘niets verbloemende methode’ die tegelijkertijd een respectvolle aanpak van persoonlijke vragen garandeert.

*Naar mijn idee is het een concept dat door de hele organisatie ingevoerd zou moeten worden. Ik ben er nu mee gestart vanuit mijn middenkader functie, maar vind dat ook de medewerkers op de werkvloer dit zouden moeten kunnen doen. Ik heb voorheen bij een andere organisatie een dergelijk traject doorlopen, daar heette het Lerend Netwerk, en merkte dat op het moment dat alle medewerkers hierbij waren betrokken men veel meer problemen onder elkaar wist op te lossen (praten met elkaar in plaats van over elkaar werd daar de rode draad) en zowel de betrokkenheid als de wil om in oplossingen te denken werd sterk vergroot.*

De kracht van intercollegiale consultatie zien deelnemers voornamelijk in het vinden van steun bij collega's: zij ervaren dat ook andere professionals soms aan het ‘ploeteren’ zijn en dat ook de anderen blijkbaar nog wel wat kunnen leren. Binnen de groep leren zij de onderwerpen kennen die hun collega's op het werk bezighouden. Door de feedback van collega's leren ze meer te relativëren en maken zij in de groep gebruik van elkaars sterke kanten.

Binnen consultatiegroepen leren deelnemers, zo blijkt uit verschillende opmerkingen, vooral open vragen te stellen. Deze vorm van divergerend leren is een oefening in het uitstellen van het oordeel, om zodoende de vragen achter ingebrachte vraagstukken helder te krijgen. Uit citaten van deelnemers blijkt dat dit divergerende leren niet alleen van betrekking is op leren door reflectie binnen de grenzen van de werkpraktijk, maar ook bijdraagt aan de ontwikkeling van zelfkennis en inzicht in bredere zin.

*Voor mij is vooral de ‘paradigmadoorbreekende’ werking van consultatie heel nuttig gebleken; het heeft regelmatig mijn manier van naar problemen kijken verbreed.*

*De verdieping van de oordeelsvorming en het gestructureerd leren zoeken naar ‘dubbele bodems’ zijn erg waardevol. Het beter leren kennen van jezelf en je eigen beweegredenen helpt me niet direct in mijn werk, maar wel heel sterk bij het bepalen van mijn weg.*

*De ICC-training was een boeiende aangelegenheid: een hele nieuwe manier van vraagstukken nader bekijken en bespreken.*

*Het nut van ICC lijkt mij vooral te liggen in het persoonlijke leervlak; het ontwikkelen en het oefenen van persoonlijke vaardigheden.*

*Het gaat bij ICC ook heel erg om persoonlijk inzicht, in plaats van inzicht in je werk.*

Dat intercollegiale consultatie wel degelijk vruchten af kan werpen in de praktijk, het leren op een convergerende en/of accommoderende manier, blijkt uit het volgende citaat van een deelnemer:

*Sinds ik deelnemer ben aan twee ICC-groepen, durf ik meer volledig nieuwe dingen aan te pakken. De deelname aan de groepen geeft me de zekerheid van ondersteuning in moeilijke situaties.*

Dat het toepassen van ideeën en het experimenteren met gedrag als gevolg van ICC soms uitblijven, is volgens een aantal deelnemers toe te schrijven aan de volgende factoren:

*Theorie en praktijk. In de laboratoriumsituatie is het goed oefenen, krijg je voornemens die je vervolgens in de praktijk weer snel om redenen van voortgang, effectiviteit en vermijden van conflicten laat schieten.*

*De ICC-ervaringen zijn vaak niet direct toepasbaar in het dagelijkse werk. (Dat hoeft wat mij betreft ook niet, omdat het mij een persoonlijk leertraject lijkt, met op de lange termijn effecten voor het werk.)*

*ICC is op zich een goed instrument, echter het succes ervan staat of valt bij het wel dan niet toepassen, en in dit geval is als gevolg van de waan van de dag het hele ICC-proces op een minder dan laag pitje komen te staan en dat betreurt ik.*

Veel deelnemers benadrukken ‘eigen verantwoordelijkheid’, ‘wil’ en ‘doorzettingsvermogen’:

*Blij dat wij als groep geleerd hebben onszelf te begeleiden. Je verantwoordelijkheid naar elkaar toe wordt daarmee nog groter, je wordt sterk afhankelijk van elkaar. Jij bepaalt zelf of de groep doorgaat of niet. Het moet niet zo zijn dat een externe iedereen steeds moet pushen om te komen en om cases in te brengen. Dat is ook zo'n moderne opvatting: je bent verantwoordelijk voor je eigen leren!*

*Het is wenselijk om als groep steeds helder zicht te hebben op het ontwikkelingstraject dat je gezamenlijk doormaakt, met andere woorden 'waar gaat het naar toe, waarvoor dient het primair?'. Een goede balans tussen persoonlijke leerdoelen en gezamenlijk leertraject vraagt aandacht. Persoonlijke leerdoelen kunnen in het gedrang komen als je er zelf niet genoeg attent op bent.*

De samenstelling van de groep heeft echter ook een niet te verwaarlozen invloed op het leerproces. Zo is één deelnemer van mening:

*Als een groep is opgebouwd uit zeer ervaren en minder ervaren mensen, is het leereffect van de zeer ervaren mensen naar mijn mening gering, tenzij een minder ervaren persoon zeer verfrissende en verrassende ideeën heeft. Ik denk dat een gemengde groep beter werkt als het niet collega's zijn van hetzelfde bedrijf.*

Het succes van een consultatiegroep heeft verder alles te maken met veiligheid en vertrouwen (zie ook De Haan, 2001). Veel deelnemers benadrukken een gevoel van toenemende veiligheid wanneer zij hun lastige werksituaties kunnen bespreken met collega-professionals van andere organisaties. Zij voegen hieraan toe dat zij een bredere kijk krijgen op hoe andere organisaties functioneren en hoe in andere branches tegen problemen wordt aangekeken. De volgende citaten geven inzicht in de beperkingen van interne consultatiegroepen.

*Buiten mijn directe werkomgeving zal ik mij kwetsbaarder durven opstellen, strikt persoonlijke zaken of fouten zal ik dan eerder delen met mensen. Vooral nog zie ik de toegevoegde waarde van mijn ICC-groep met collega's binnen de organisatie met name in het verkrijgen van nieuw gereedschap om in individueel contact elkaar beter te kunnen steunen dan wel elkaar te versterken. Als vervolg hierop zie ik dan ook meer in individuele coaching en met mensen die ik zelf kies.*

*Een interne ICC-groep zou wat mij betreft minder resultaat opleveren, omdat je minder diepgang kan bereiken.*

*De huidige ICC-groep heeft als voordeel dat deze buiten de eigen organisatie staat. Twee reflectiebijeenkomsten intern leverden naast het nodige succes ook enige terughoudendheid op bij de deelnemers.*

Ook andere citaten benadrukken vertrouwen, openheid, respect en continuïteit, zoals:

*Als er vertrouwen ontstaat tussen de groepsleden, wordt het advies beter en wordt er heel (positief) kritisch naar elkaar gekeken. Hierbij speelt ook het tijdsaspect een belangrijke rol. Door gebrek aan tijd kan de groep snel uit elkaar vallen. Het is van groot belang dat dezelfde groep bij elkaar blijft.*



*Door continuïteit ontstaat er binnen de ICC-groep een bijzondere band, zeer integer en met veel respect voor elkaar. Dat vind ik nog steeds erg belangrijk.*

Indien er al een klimaat van veiligheid en vertrouwen is opgebouwd, blijft het belangrijk dat sessies frequent en langdurig worden gehouden om de continuïteit te waarborgen.

*ICC is een uitstekend middel, maar ik merk toch dat het rendement laag blijft, omdat de sessies niet zo frequent worden gehouden. Het geleerde zakt daarvoor weer weg. Een zekere follow-up naar aanleiding van een ingebrachte casus kan ook nuttig zijn in de groep. Het leereffect blijft beter hangen omdat de casus nog eens terugkomt.*

*Cruciaal is ICC gedurende een lange termijn toe te passen, anders val je snel in oude patronen terug.*

Verskillende deelnemers spreken over een stagnerende fase die op een gegeven moment in hun groepsleerproces optreedt (over groepsontwikkeling en stagnaties in ICC-groepen, zie ook De Haan en De Ridder, 2002). Zij hebben verschillende ideeën over hoe hier mee om te gaan:

*ICC vond plaats met een vaste groep personen, na verloop van tijd bemerkten we wel dat ICC nog weinig nieuwe inzichten bood. Je kwam steeds terug op al eerder benoemde patronen. Zaak om na verloop van tijd van groep te wisselen.*

*Ik denk dat het goed is de samenstelling van de intercollegiale consultatie te wijzigen om zodoende de dynamiek in de werkgroepen te kunnen behouden.*

*Wat in mijn ICC-groep wel lastig is, is dat je elkaar na 6-8 sessies eigenlijk te goed leert kennen en je een stuk minder kritisch wordt naar elkaar en de toegevoegde waarde van sessies afneemt. Bovendien worden de motivatie en inbreng van cases op termijn minder. Ik heb het daarom plezierig gevonden na 6-8 sessies weer eens met externe begeleiding te werken.*

Ten slotte wordt duidelijk dat de rol van procesbegeleider geen gemakkelijke is. Het is dus aan te bevelen om consultatiegroepen hier goed op voor te bereiden. Het volgende zeggen deelnemers zelf over de begeleiding van consultatiegroepen:

*De begeleiding van de docent was uitstekend. Heel stimulerend ook. Toen wij vervolgens zonder docent verder gingen, kwam de klad erin. De resultaten zonder docent waren aanzienlijk minder. Wellicht hadden we wat meer sessies met de docent moeten hebben waarbij we getraind werden om ICC-bijeenkomsten echt gedegen te begeleiden.*

*Ik zou graag veel aandacht willen besteden aan het zelf kunnen faciliteren van groepen; we zijn er nu nog niet klaar voor.*

*Ik heb het als essentieel ervaren dat een procesbegeleider zijn rol houdt. Indien hij/zij hiervan afwijkt, gaat dit al snel ten koste van de kwaliteit van ICC.*

Kort samengevat zijn de positieve aspecten die deelnemers noemen, dat intercollegiale consultatie niets verbloemend is, respectvol, collegiale betrokkenheid versterkend, paradigmadoorbekend en vernieuwend, en bijdragend aan persoonlijke ontwikkeling en durf. De negatieve aspecten die zij noemen, zijn de betrekkelijke toepasbaarheid in de praktijk, de mogelijke oppervlakkigheid van met name een interne consultatiegroep en de mogelijkheid van stagnatie bij langer doorgaan. Belangrijke randcondities die vaker terugkomen zijn veiligheid, vertrouwen, openheid, respect, continuïteit, frequentie van bijeenkomsten en doorzettingsvermogen met aandacht voor persoonlijke leerdoelen.