

Leren bij consulteren

Erik de haan

0. Leeswijzer:

1. Inleiding
2. Begrippen en definities
3. De vier leerstijlen van Kolb
4. Leren beter te leren
5. Inleiding intercollegiale consultatie
6. Discussie: leren binnen intercollegiale consultatie

1. Inleiding

In de informatiemaatschappij van vandaag volgen veranderingen elkaar in een steeds sneller tempo op. Indien organisaties willen overleven, zullen zij in moeten blijven spelen op deze turbulente omgeving. De praktijk van professionals en managers in organisaties is daarom ook aan grote veranderingen onderhevig. Veranderingen in de markt en nieuwe vragen van klanten doen een beroep op het aanpassingsvermogen van de professional. Er kan niet meer gebouwd worden op (expert-) kennis alleen, aangezien deze kennis snel verouderd binnen een informatiemaatschappij. De kwaliteiten van de expert, de professional die meestal een antwoord weet op vraagstukken binnen zijn vakgebied, zijn in een voortdurend veranderende omgeving niet altijd bruikbaar. Het belang van een flexibiliteit en aanpassingsvermogen nemen toe. Alleen door continue ontwikkeling in brede zin, is het functioneren van de professional te waarborgen. Het all-round leren zal leiden tot het beter tot zijn recht komen van het potentieel van de professional, waardoor zijn concurrentiepositie op de markt verbetert. Ten slotte is hijzelf als persoon het instrument van het eigen professionele handelen.

In deze bijdrage staat het professionaliseringsinstrument 'Intercollegiale Consultatie' (ICC) centraal. Bij Intercollegiale Consultatie (ICC) komen professionals bij elkaar om op een gestructureerde, open en elkaar ondersteunende manier te reflecteren op vragen die zij in hun beroepsmatig functioneren tegenkomen. Om meer inzicht te krijgen in ICC als ontwikkelingsinstrument voor professionals, zal in eerste instantie dieper in worden gegaan op het proces van ervaringsleren volgens Kolb (1984). In de laatste paragrafen van deze bijdrage kijken we naar de plaats die ICC inneemt in dit proces van leren.

We doen dit door een overzicht te geven van een aantal modellen van ervaringsleren, die een zekere bekendheid hebben verworven en goed toepasbaar zijn. We leunen vooral op *Experiential Learning* (1984) van David Kolb, dat zelf uitgebreid terugrijpt op eerdere onderzoekers. Door de overzichtelijkheid en toepasbaarheid van de modellen lijkt het soms alsof leren een goed begrepen fenomeen is, waar weinig vragen meer over bestaan. Dat is echter geenszins het geval. Leren behoort net als waarnemen tot de laatste domeinen waarmee de menselijke onderzoekende geest zich op een systematische manier is gaan bezighouden. Deze domeinen kwamen laat in het vizier juist omdat ze het menselijk onderzoek zélf betreffen. Bovendien raakt leren de

kern van menselijk gedrag en menselijke informatieverwerking, en heeft dus betrekking op de meest complexe structuur die we kennen: het menselijk brein.

Omdat er nog zoveel slecht begrepen is waar het gaat om leren, zijn de komende paragrafen vooral bedoeld om de lezer aan het denken te zetten over dit voor professionalisering en kwaliteitsmanagement hoogst relevante onderwerp. In de laatste paragraaf kijken we naar het unieke karakter van intercollegiale consultatie, en laten we zien hoe deze leeractiviteit zich onderscheidt van andere bij professionals populaire leeractiviteiten.

Waar we het slechts in beperkte mate in dit hoofdstuk over zullen hebben zijn de onderstaande vragen. Veel lezers zullen met tevredenheid constateren dat deze verwarrende vragen niet aan de orde komen. Anderen zullen juist ontevreden zijn. Ook dat zegt iets over leren en over persoonlijke leerstijlen.

Het gaat dan om de volgende vragen:

- Aan de basis van leren ligt een paradox die voor de lerende niet te ontwarren is: hoe weet je nu wat je leren moet als je het nog niet geleerd heb? Hoe kun je autonoom en zelfsturend tot volstrekt nieuwe acties komen?
- Leren verandert de lerende, die daardoor in feite een ander wordt. Hoe diep grijpt leren eigenlijk in op de persoonlijkheid, hoe kwetsbaar zijn we eigenlijk waar het gaat om leren, hoe is de wisselwerking tussen onze emoties en ons leervermogen?
- Omdat het omgekeerde van leren niet bestaat (afleren is ook leren: leren het niet meer te doen!), is groei of ontplooiing niet altijd een passende metafoor voor leren. Wat is dan het verband tussen leren en groeien?
- Bestaat er zoiets als 'groepleren' of 'organisatieleren'? Beperkt leren zich tot het individu, of ontstaan er volkomen nieuwe fenomenen als een groep lerenden gezamenlijk leren, fenomenen die anders zijn dan een proliferatie van het 'leren' dat op individueel niveau plaatsvindt?

2. Begrippen en definities

David Kolb beschrijft in zijn veelgeciteerde boek *Experiential Learning* (1984) hoe in de twintigste eeuw vele geleerde mannen sterk overeenkomende modellen ontwikkelden over leren. Hij laat zien dat de Amerikaanse pragmatische filosoof John Dewey, de Duitse grondlegger van 'T-group' trainingen en organisatieontwikkeling Kurt Lewin, en de Zwitserse ontwikkelingspsycholoog Jean Piaget, betrekkelijk onafhankelijk van elkaar dezelfde twee polariteiten hanteren voor leren, waardoor zij elk tot een cyclisch leermodel komen met vier –vrijwel overeenkomende– fasen. Deze fasen worden tegenwoordig vaak geciteerd als de 'leerstijlen van Kolb'. Wij zullen ze ook zo noemen en we zullen aansluiten bij Kolb door de leerstijlen niet noodzakelijk als cyclisch opeenvolgend te veronderstellen.

Eerst enkele definities die vaak worden gehanteerd en die het voordeel hebben dat ze zo zijn geoperationaliseerd dat ze niet verwijzen naar de voor een buitenstaander ontoegankelijke binnenwereld¹:

- Leren** : Leren is een proces waarin kennis wordt gecreëerd door de transformatie van ervaring.
- Kennis** : Menselijke kennis (percepties, cognities, vaardigheden, attitudes) is een onomkeerbare verandering in mogelijke acties.

Toelichting bij deze definities:

- Transformatie:** Transformatie wil hier zeggen toe-eigening of verwerking, dus in de definitie het zich eigenmaken of het toepasbaar maken van de ervaring.
- Ervaring** : Ervaring dienen we in dit verband zeer breed op te vatten, zodanig dat ook het lezen van een boek of het dromen valt onder 'ervaring'. Om deze reden spreekt men bij elk van de later genoemde leerstijlen van ervaringsleren: leren is in de definitie namelijk gelijkgesteld aan ervaringsleren.
- Actie** : Actie betreft een zelfgeïnitieerde ervaring, eveneens met een veelomvattende breedte: ook het denken van een gedachte, het te berde brengen van een mening, of het achterwege laten van een reactie is een actie.

Volgens vele denkers zijn er twee polariteiten die van groot belang zijn bij leren, twee polariteiten die beide een lange traditie hebben in de westerse leertheorie (kentheorie, epistemologie):

1. Kennen versus weten

Dit onderscheid heeft met name betrekking op de soort kennis² of leeropbrengst.

Kennen is een ervaring met iets; een ervaring die uniek is, en die je niet kunt overdragen. Je kunt iemand hoogstens vertellen waarheen te gaan en wat te doen om dezelfde ervaring te ontmoeten. In het klassieke jargon spreekt men van apprehensie. Het gaat om het kennen *van* iets.

Weten is het in bezit zijn van een waarheid, een feit over iets, dat je in taal kunt uitdrukken en daarmee gemakkelijk kunt overdragen. In het klassieke jargon spreekt men van comprehensie. Het gaat om het weten *dat* iets het geval is.

2. Naar binnen of naar buiten gericht zijn

Dit onderscheid heeft met name betrekking op de soort transformatie van leren.

Naar binnen gericht zijn (introversie, intentie) wil zeggen het intern verwerken of opwekken van kennis, door concentratie en reflectie.

Naar buiten gericht zijn (extraversie, extensie) wil zeggen het extern verwerken of opwekken van kennis, door experimenteren en handelen.

Het is volgens Kolb belangrijk deze twee onderscheidingen niet te beschouwen als glijdende schalen tussen twee polen, maar veeleer als verschillende polariteiten waarin we ons ook *gelijktijdig* kunnen ontwikkelen. Als we steeds één kenvorm com-

¹ Waardoor het vitale, probleemgedreven karakter van leren, zoals de lerende het vaak zelf ervaart, wegvalt uit de definities. In deze definities beschrijven we 'leren' zoals je het van buitenaf kunt observeren.

² Let op: we gebruiken het woord 'kennis' hier als het resultaat van elk leren, dus zowel van 'kennen' als van 'weten' – grofweg onderscheiden we daarmee ervaringskennis en feitenkennis. 'Kennen' geven we dus een beperktere betekenis dan 'kennis'. Overigens bestaat deze verwarring ook in het Nederlands taalgebruik.

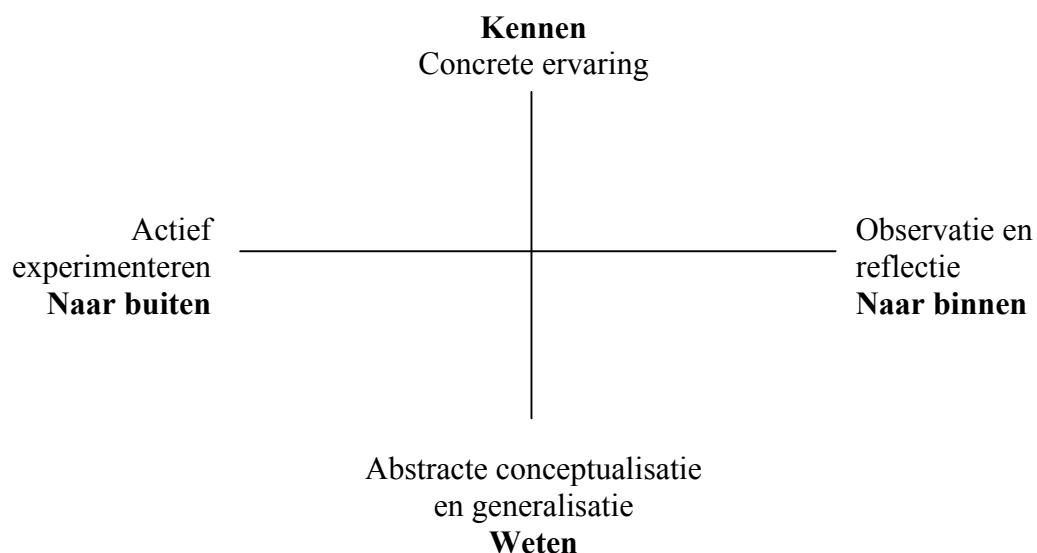
bineren met één transformatiewijze, komen we tot vier verschillende transformaties om te komen tot kennis, ofwel vier verschillende leerstijlen.

3. De vier leerstijlen van Kolb

In deze paragraaf volgen we de beschrijving van de leerstijlen van Kolb in zijn boek *Experiential Learning* (1984). Kolb baseert zich op de in de voorgaande paragraaf geïntroduceerde begrippenparen:

- weten versus kennen (het 'ken'-type);
- naar binnen transformeren versus naar buiten transformeren (het 'transformatie'-type).

Hieronder staan de ken- en transformatietypen langs respectievelijk een verticale en horizontale as samengevat, met daarbij de vier termen die Kurt Lewin (1951) in zijn model gebruikt³:

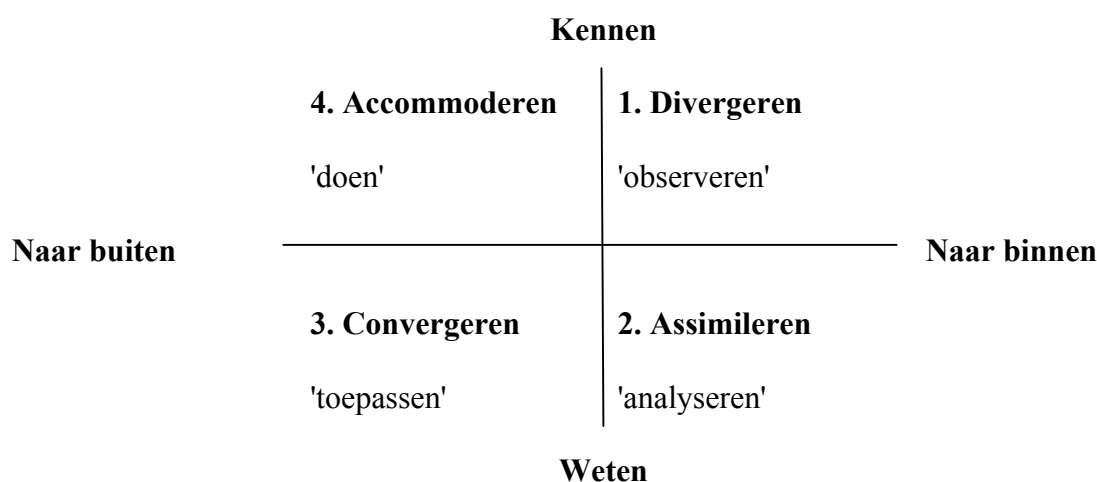


Afb 1. Leren beweegt zich tussen twee paren van polariteiten

³ Interessant genoeg komt Dewey al in 1910 met hetzelfde model, dat hij al in 1938 toepast op *zelfsturend* leren. Dewey legt grote nadruk op de participatie van de lerende in het ontwikkelen van een doel ('purpose') om de eigen leeractiviteiten te sturen. Als de lerende hierin zelf participeert, zal hij volgens Dewey na een eerste impuls of verlangen om te leren (boven in het schema) eerst een periode vooral de situatie observeren en erover nadenken (rechtsboven), dan zijn observaties afstemmen met kennis uit de herinnering of uit informatiebronnen (rechtsonder), waarna hij vervolgens tot oordeelsvorming overgaat (linksonder), om pas na het doorlopen van deze weg doelgericht acties te kunnen ondernemen om nieuwe ervaringen op te doen (linksboven). Piaget (1970) vindt ook eenzelfde schema, in zijn onderzoek naar de ontwikkeling van de mens van zuigeling tot adolescent. Deze ontwikkeling begint bij hem linksboven bij het actief experimenteren. Piaget beschrijft daar de sensorimotorische fase (leeftijd 0-2 jaar). Dan volgen rechtsboven de representatieve fase (2-7 jaar), rechtsonder de fase van concrete operaties en systeemdenken (8-11 jaar), en tot slot linksonder de fase van formele operaties en testen van hypothesen (12-15 jaar).

Als we de 'kenwijzen' en 'transformaties' twee aan twee verbinden ontstaan in de vier kwadranten van de figuur de bekende vier leerstijlen. Inmiddels is na enkele decennia van onderzoek op dit gebied aangetoond dat scores op de verschillende leerstijlen onafhankelijk zijn en iets zeggen over individuele voorkeuren bij leren (zie de bijlage voor de bekende 'Leerstijl Inventaris', waarmee persoonlijke leerstijlen zijn op te meten).

Wij zullen de vier leerstijlen hanteren als een soort 'kapstok' voor verschillende manieren van leren. Hier volgt een introductie met bij elke leerstijl een voorbeeld:



Afb 2. De vier leerstijlen van Kolb (1984)

1. Divergeren

In deze leerstijl bekijk je concrete situaties vanuit vele verschillende perspectieven en leg je relaties tussen allerlei aspecten en invalshoeken. Naast goed luisteren en kijken, helpt je verbeeldingskracht en je observatievermogen je om gebeurtenissen, vragen of problemen van vele kanten te beschouwen. Het is een *divergerende* leerstijl omdat je telkens weer nieuwe aspecten ziet, die leiden tot telkens nieuwe betekenissen en waarden.

De leerstijl is vooral toepasbaar bij het toe-eigenen van nieuwe ervaringen en het genereren van nieuwe ideeën. Interesse en sensitiviteit voor persoonlijke en intermenselijke aspecten gaan vaak samen met deze leerstijl.

Een voorbeeld

Neem het leren naar aanleiding van een intensieve en moeilijke werkdag.

Thuisgekomen vertelt de professional zijn partner hoe het allemaal gegaan is, wat hij gedaan heeft op welke momenten, en wie daar op welke manier op heeft gereageerd. Zijn partner vangt hem op met begrip en warmte en voegt een aantal eigen observaties toe over de betrokken collega's. Na vijf minuten vertellen en luisteren blijken de problemen voor de professional veel overzichtelijker en makkelijker op te lossen dan hij dacht.

2. Assimileren

In deze leerstijl breng je uiteenlopende observaties en reflecties onder in een geïntegreerde verklaring of in theoretische modellen. Met precisie en scherpe logica beoordeel je gegevens en modellen op hun merites. Het is een *assimilerende* leerstijl, omdat je uiteenlopende gedachten en informatie assimileert of aanpast aan een overkoepelend theoretisch kader.

De leerstijl is vooral toepasbaar bij het onderbrengen van data in modellen en het ontwerpen van experimenten om deze modellen te testen. Interesse is hier vooral in de schoonheid en volledigheid van de modellen zelf, ten koste van eventuele interesse in mensen of in praktische zaken.

Een voorbeeld

Neem het leren van nieuwe kennis op het eigen vakgebied. De professional koopt een boek, gaat naar een lezing, of vraagt aan collega's waar die nieuwe ontwikkelingen precies over gaan. Hij vat de nieuwe literatuur op hoofdlijnen samen en brengt ze in verband met hem reeds bekende modellen.

3. Convergeren

In deze leerstijl breng je theorie en praktijk samen in bruikbare en haalbare oplossingen. Met selectieve aandacht, probleemoplossend vermogen en op voortgang gerichte besluitvorming pas je modellen toe om voor praktische vragen nieuwe antwoorden en oplossingen te verschaffen. Het is een *convergerende* leerstijl, omdat de stijl je helpt om complexiteit en ambiguïteit tegemoet te treden en te transformeren tot één enkele verdedigbare aanpak.

De leerstijl is dus vooral toepasbaar in situaties, waar één correct antwoord of oplossing nodig en mogelijk is. Geconcentreerde aandacht en de durf om nieuwe wegen in te slaan en beslissingen te nemen, gaan vaak samen met deze leerstijl.

Een voorbeeld

De situatie vlak na beëindiging van een opleiding: de professional heeft zijn diploma op zak, is geslaagd voor alle relevante vakken op zijn werkterrein en dus inhoudelijk voldoende onderlegd. Nu gaat het er om waar hij deze kennis toe gaat passen. Op de complexe en onoverzichtelijke arbeidsmarkt dient hij zijn plek te vinden. Tijdens de besluitvorming over zijn werkplek kiest hij welke aspecten van zijn professe voor hem het meest relevant zijn, en leert hij de praktijk van zijn nieuwe vak beter kennen.

4. Accommoderen

In deze leerstijl kun je praktische resultaten bereiken doordat je de handen uit de mouwen steekt, dingen uitprobeert en op zoek gaat naar nieuwe ervaringen. Met aanpassingsvermogen, commitment en ondernemerschap zet je stappen om keuzes op te volgen en oplossingen uit te proberen. Het is een *accommoderende* leerstijl, omdat je je aanpast aan en reageert op veranderende omstandigheden.

De leerstijl is vooral toepasbaar bij complexe omstandigheden waarin voortgang nodig is, dus waar 'trial-and-error' een goede benadering is. Interesse is hier vaak intuïtief en impliciet, gericht op actie, invloed, meesterschap en nieuwe ervaringen.

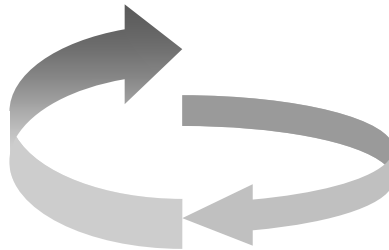
Een voorbeeld

Neem het leren van een bijzondere verrichting bij autorijden, zoals keren of inparkeren: theorie en eigen reflectie zijn op dat moment bekend genoeg en weinig relevant, het gaat er nu om de opeenvolging van bewegingen onder de knie te krijgen door veel te oefenen.

Ook in de vier leerstijlen kunnen we twee complementaire polariteiten onderscheiden:

1. Wie past zich aan: de context of wijzelf? Het gaat bij assimilatie en accommodatie om de vraag wie zich aanpast: passen we de menigvuldige, onvolledige, niet geheel betrouwbare gegevens aan onze modellen of zijn we bereid onszelf aan te passen aan die complexe omgeving? Kijken we bij kennisvergaring naar algemene ideeën en theorieën of juist naar het particuliere, bijzondere, individuele?
2. Waar ligt de aandacht, bij veelheid of eenheid? Het gaat bij divergentie en convergentie om een verschillende waardering van de in aanmerking komende aspecten: zoeken we daarin de rijkdom van een veelheid aan betekenissen of proberen we uit de schijnbare veelheid en meerduidigheid eenheid te scheppen om tot actie over te kunnen gaan?

Om nu het *proces* van het leren op de verschillende dimensies uit te drukken maken we gebruik van het volgende symbool:



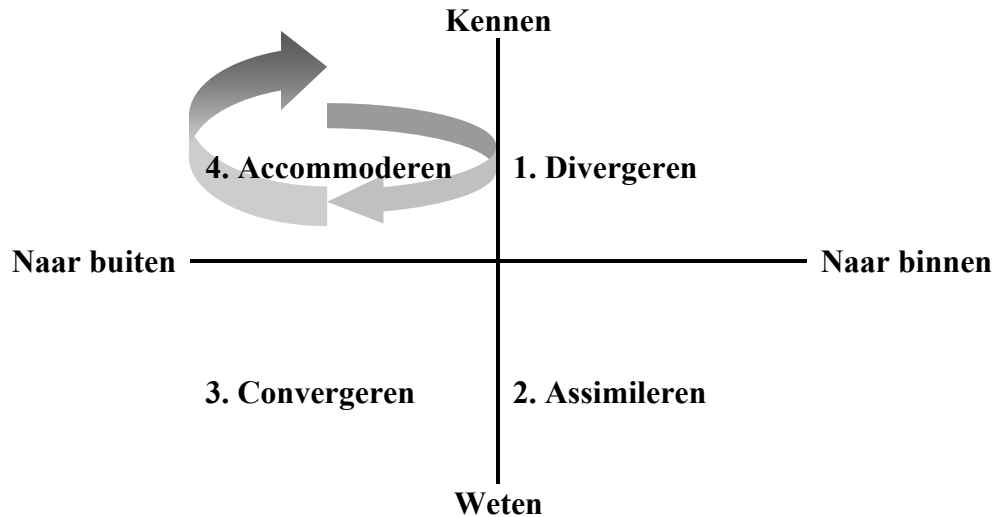
Afb. 3. het proces van het leren in beeld gebracht

Het niet-sluiten van de cirkelvormige pijlen duidt op de verandering of de transformatie die steeds met leren gepaard gaat. De verandering in de figuur hoeft niet altijd incrementeel te zijn: ook afleren kan het resultaat van leren zijn. De verandering hoeft zelfs niet altijd bewust te zijn⁴.

Met bovenstaand symbooltje kunnen we de verschillende leerprocessen die het leermodel van Kolb toelaat in beeld brengen. We geven bij elk leerproces hierna een zo eenvoudig mogelijk gehouden voorbeeld.

⁴ Zie bijvoorbeeld Polanyi's boek over stilzwijgend of ongemerkt leren ('tacit learning', 1966). Onbewust afleren noemen we wel 'vergeten'.

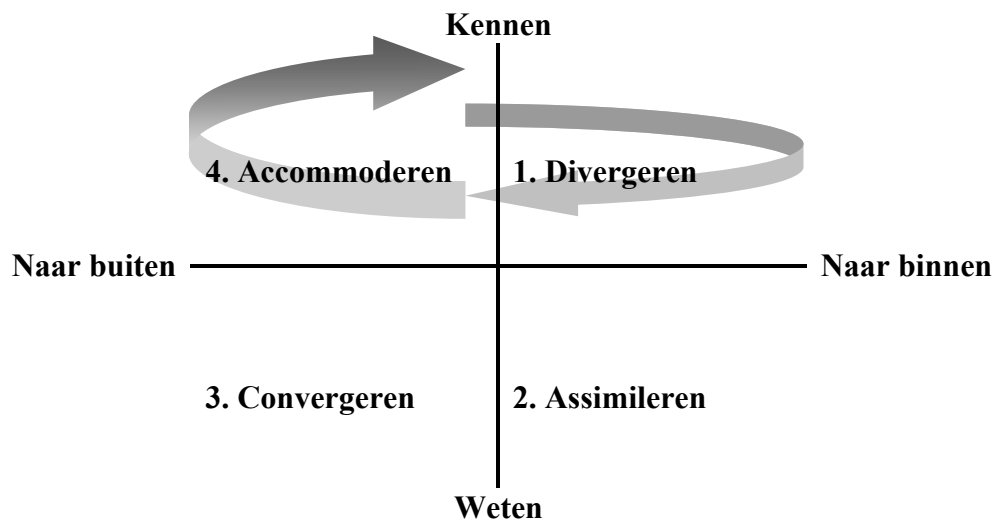
1. Enkelvoudig leren



Afb. 4. Enkelvoudig leren

Binnen elk der vier leerstijlen kunnen we enkelvoudig leren. Kolb (1984) maakt een uitgebreide classificatie van beroepen en opleidingen, en hij laat zien hoe binnen veel opleidingen bij voorkeur binnen één bepaalde leerstijl enkelvoudig geleerd wordt. Boven zijn al een viertal voorbeelden van enkelvoudig leren, per leerstijl, genoemd. We zullen later zien dat intercollegiale consultatie vaak een goed voorbeeld is van enkelvoudig leren, binnen de leerstijl divergeren.

2. Tweevoudig leren



Afb. 5. Tweevoudig leren

Het is ook mogelijk bij het leren twee naast elkaar liggende leerstijlen af te wisselen. Op die manier zijn er weer vier leerprocessen mogelijk.

Dit leren is over het algemeen robuuster dan enkelvoudig leren omdat we:

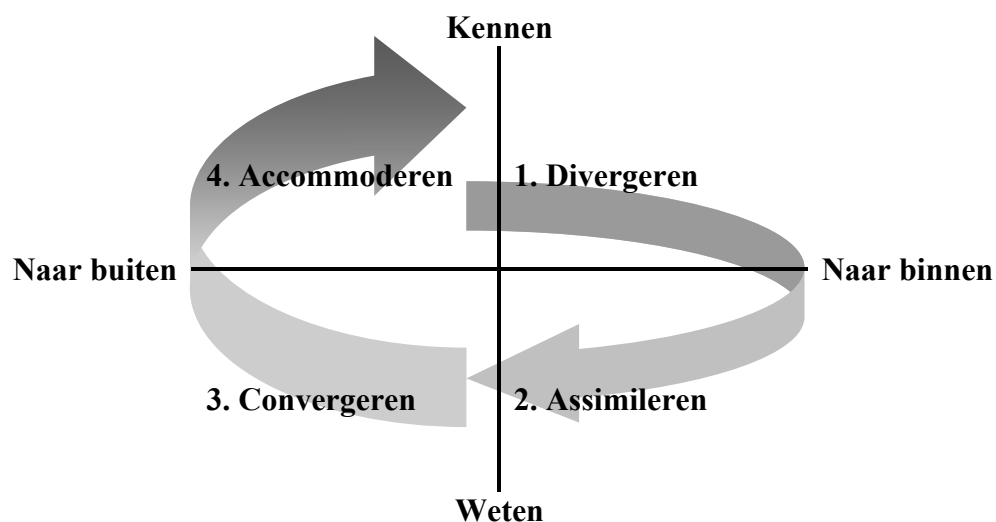
- ofwel binnen- en buitenwereld op elkaar afstemmen,
- ofwel weten verankeren in kennen.

Een voorbeeld

Kolb geeft hier het voorbeeld van het leren van een taal, althans wanneer je dat niet uit de schoolboekjes doet: je begint met goed te luisteren en te reflecteren op wat je hoort. Daarna probeer je zelf mee te doen en de woorden die je gehoord hebt uit te spreken op de juiste momenten. Zo ontstaat een cyclisch proces waarin je steeds beter leert meepraten in de vreemde taal. Zolang daar geen grammatica bij aan te pas komt en zolang je zelf geen theorieën bouwt – bijvoorbeeld met behulp van je kennis van andere talen – bevindt het leerproces zich geheel binnen de twee in de figuur aangegeven leerstijlen (divergeren en accommoderen) die op de concrete ervaring gestoeld zijn. Het voorbeeld bij uitstek is dus het voor de eerste keer leren van een taal, op hele jonge leeftijd: daar komt geen 'weten' bij aan te pas!

Drievoudig leren is niet mogelijk omdat we dan over de diagonaal zouden springen en ook omdat we dan alle assen al gebruiken en dus, hoe gering ook, de vierde leerstijl inzetten.

3. De volledige cyclus van ervaringsleren



Afb. 6. De leercirkel

Dit is de volledige leercirkel die loopt van een nieuwe ervaring naar een volledige inbedding in praktijk en theorie, in binnen- en buitenwereld, en zo weer door tot de volgende nieuwe ervaring.

Een voorbeeld

Dit voorbeeld begint met de ontdekking van een nieuw gezicht op een bijeenkomst op het werk. Je vraagt je af wie die nieuwe persoon is (*divergeren*): een nieuwe medewerker of iemand die hier te gast is? Je gaat misschien bij jezelf na welke nieuwe collega's je nog verwacht (*assimileren*) en je besluit bijvoorbeeld dat het die nieuwe collega zou kunnen zijn, die volgende maand in dienst komt (*convergeren*). Je stapt op hem af (*accommoderen*), toetst je vooronderstelling en raakt druk in gesprek met een uitwisseling van allerlei wederzijdse ervaringen – die je natuurlijk weer opnieuw aan het denken zetten (*divergeren*)!

Een voorbeeld

Een ander voorbeeld is het klassieke wetenschappelijke bedrijf dat loopt van een vraagstelling naar reflectie op de vraagstelling (*divergeren*), naar theorievorming (*assimileren*), naar het formuleren van een hypothese (*convergeren*), naar het toetsen van de hypothese (*accommoderen*), naar een nieuwe vraagstelling, naar reflectie, enzovoorts.

We kunnen de volledige leercirkel niet in de tegenovergestelde richting afleggen. Toch zijn vanaf een concrete ervaring beide richtingen evenzo valide. Kolb gebruikt het voorbeeld van een roos die hij onverwachts op zijn bureau vindt, met als mogelijke reacties:

- 1) de divergerende: "wie heeft die daar neergelegd?!", of
- 2) de accommoderende: de roos oppakken, eraan ruiken, in een glas water zetten.

Het is alleen zo dat de convergerende leerstijl een voorkeursrichting heeft, namelijk van kennis naar actie, van opties naar besluitvorming. Daarom leidt ook een 'accommoderende' start tot het doorlopen van de leercirkel in bovengeschetste richting. Ook de andere leerstijlen hebben enigszins een voorkeursrichting: divergeren is naar binnen gericht, assimileren is gericht op weten en accommoderen is gericht op steeds nieuwe ervaringen.

4. Leren beter te leren

In de vorige paragraaf introduceerden we een model van leren dat in de volle breedte een beschrijving geeft van menselijk leergedrag en dat onder veel gedaantes opgeld doet in de literatuur⁵.

We kunnen nu één abstractieniveau hoger gaan: hoe de kwaliteit van leren te verhogen? Leren is zelf al vaak een kwaliteitsverbetering ('creatie van nieuwe

⁵ Vergelijk bijvoorbeeld Honey & Mumford, 1986, en Nonaka & Takeuchi, 1995. De 'kennispiraal' van Nonaka en Takeuchi is vrijwel identiek aan het hier behandelde model met vier stijlen. Het is alleen niet snel te herkennen, omdat de kennispiraal 135° gedraaid is ten opzichte van het model van Kolb, zodat in de spiraal assimileren (onder de naam 'discussiëren') boven komt te staan, convergeren ('koppelen van kennis') rechts, accommoderen ('al doende leren') onder en divergeren ('opbouwen van het veld') links. Zij maken ook het onderscheid tussen kennen en weten: 'persoonsgebonden kennis' en 'expliciete kennis'.

kennis'), dus als het nu gaat om kwaliteitsverbetering van leren dan gaat het om kwaliteit van kwaliteit, of: leren te leren...

De geleerden zijn het er niet over eens hoe efficiëntie en effectiviteit van leren (m.a.w.: zo goed mogelijk leren en de goede dingen leren) te verbeteren.

Verschillende onderzoekers schrijven zeer verschillende, en soms tegenstrijdige dingen over de kwaliteitsverbetering van leren. Hier zullen wij ons niet mengen in de bestaande polemieken, maar slechts een drietal aspecten bespreken die volgens velen van belang zijn bij leren:

1. het leren op gebied van leren: metaleren,
2. zelfsturing bij leren, en
3. de begeleiding van leren.

1. *'Metaleren'*

Als we kijken naar specifiek menselijke aspecten van leren, dan springt ons vermogen tot leren-over-leren wel bijzonder in het oog. Neem als voorbeeld paragraaf 3: als het goed is voelt de lezer zich daar aangezet om te reflecteren over leren – dus om de divergerende leerstijl toe te passen op het leren zelf. Zo kunnen we bijvoorbeeld ook de convergerende leerstijl toepassen op leren – bijvoorbeeld door te besluiten dit handboek op dit punt weg te leggen en eerst maar eens te plannen wat met de stof in dit handboek te gaan doen. Of de assimilerende leerstijl, door de behandelde theorie te vergelijken met eigen theoretische bagage of door zelf leertheorieën te ontwerpen, en tenslotte de accommoderende leerstijl, door met collega's op zoek te gaan naar nieuwe vormen van leren zoals training, coaching, literatuurstudie, enzovoorts.

Over het algemeen wordt gedacht dat leren-over-leren, en dan met name langs de reflectieve (divergerende) weg, bevorderlijk is voor leren – zie onder meer Schön (1983). Door het leren voortdurend te monitoren, kunnen we de kwaliteit van het leren wellicht doen toenemen. Effectief leren betekent dan een voortdurend switchen tussen het leren zelf en de reflectie over het leren.

Vanuit een hoge waardering voor metaleren ontstaat de aanbeveling om leervragen expliciet te maken en leerdoelen te stellen bij het leren. Leervragen en leerdoelen stimuleren lerenden om na te denken over het eigen leren.

Je kunt ook twijfels hebben bij de effectiviteit van metaleren in sommige omstandigheden, juist omdat het afleidt van het leren zelf. Polanyi (1966)

bijvoorbeeld breekt een lans voor een onbewuste vorm van – vooral accommoderend – leren, waarbij een grote concentratie en betrokkenheid nodig zijn voor oefening, en waarbij dus activiteiten op metaniveau storend kunnen zijn.

2. *Zelfsturing bij leren*

Zelfsturing is te zien als de volgende stap, na metaleren. Hierbij gebruikt de lerende de informatie die metaleren oplevert om zelf het eigen leren te sturen, dus om beslissingen te nemen over welke leeractiviteit of leerstijl nu het beste aan de orde kan zijn. Door zelf te sturen neemt degene die leert meer verantwoordelijkheid voor het eigen leren.

Twee bezwaren kunnen worden aangedragen tegen zelfsturend leren:

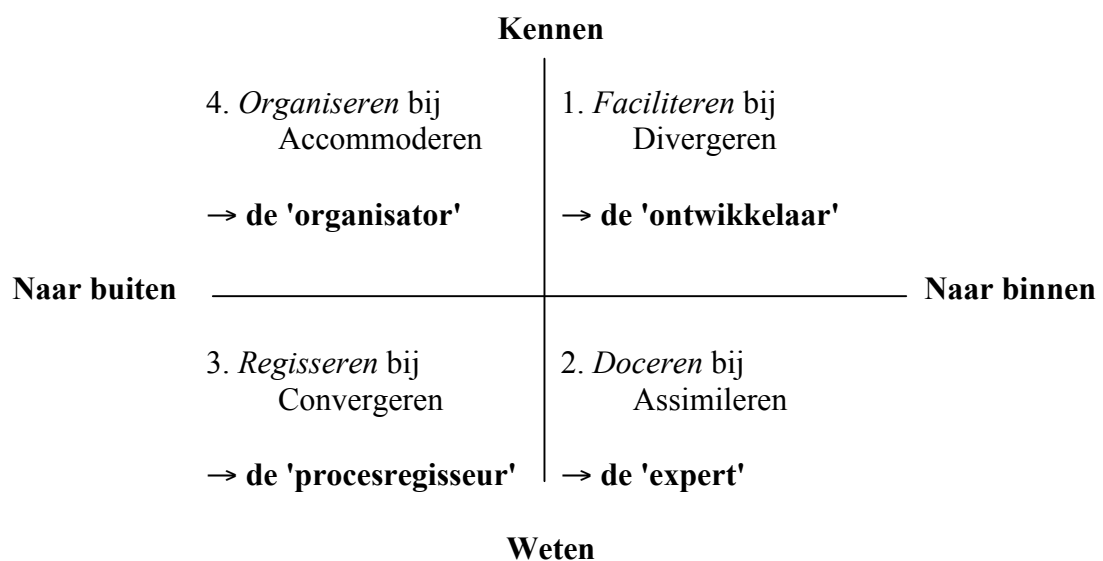
- Er zit een paradox aan ten grondslag, want: hoe kan degene die leert weten wat hij nog leren moet? Zolang hij nog niet geleerd heeft wat hij wil leren, moet hij de sturing dus aan een ander – of aan de omstandigheden – overlaten.

- Autonomie is niet altijd behulpzaam wanneer het erom gaat nieuwe kennis te verwerven. Daarvoor is het vaak juist belangrijk te vertrouwen en te leunen op de grotere kennis en ervaring van anderen.

3. *Begeleiding van leren*

In deze paragraaf vatten we de rol van de begeleider breed op. Algemeen gaat het hier om begeleiding van alle vormen van leren.

Wat zou een begeleider van het leren – een leraar – binnen elke leerstijl moeten doen om het leren te bevorderen en te ondersteunen? Het is behulpzaam wanneer de begeleider kiest voor gedrag dat past bij de gegeven leerstijl, om op die manier de lerende te ondersteunen door 'het juiste voorbeeld te geven':



Afb. 7. Gedrag van de begeleider passend bij elk van de vier leerstijlen

De eerste drie rollen komen overeen met de in de literatuur vaak genoemde adviesrollen van ontwikkelaar, expert en procesregisseur (zie bijv. Drukker & Verhaaren, 1980):

- De **ontwikkelaar** is vooral intern gericht, op de ontwikkeling van de lerende zelf, en probeert hieraan bij te dragen door problemen te herdefiniëren, gedragspatronen inzichtelijk te maken, alternatieven voor te stellen.
- De **expert** is vooral gericht op de inhoudelijke kant, en probeert bij te dragen door middel van analyse, het inbrengen van eigen kennis en ervaring, en door vragen te beantwoorden vanuit eigen concepten en methodes.
- De **procesregisseur** is vooral gericht op de voortgang en de aanpak van het leren, en probeert voorwaarden te creëren om tot een oplossing te komen, door mensen bij elkaar te brengen, door rollen expliciet te maken en door een keuze te forceren.

De vierde rol is in feite geen adviesrol, maar een uitvoerende rol:

- de **organisator** is vooral gericht op actie en ondernemingszin, en draagt vooral bij door situaties te creëren waarin de lerende kan experimenteren.

De vier begeleidingsrollen spiegelen elk vooral het gedrag en de activiteiten van de lerende zelf, maar kunnen die leeractiviteiten effectiever en efficiënter maken door eigen kennis, kunde en ervaring in te brengen, al naar gelang deze bij de betreffende leerstijl passen, dus:

1. bij de ontwikkelaar vooral feedback en reflectie, dus 'mensenkennis';
2. bij de expert vooral expertise en inhoudelijke kennis;
3. bij de procesregisseur vooral ervaring in het bereiken van voortgang en de juiste aanpak, dus ervaringskennis;
4. bij de organisator vooral durf en kunde op gebied van actie, experimenten en leersituaties, dus 'experimenteer kennis'.

Maar van een goede begeleider verwachten we over het algemeen een breder perspectief dan alleen goede begeleiding bij het leren zelf. Een begeleider moet weten waar hij mee bezig is, in elk geval moet hij er meer kijk op hebben dan de lerende zelf. We verwachten dus van een begeleider ook dat hij in staat is tot 'metalieren' en tot sturing van het leerproces.

Dit betekent dat een goede begeleider ook –eventueel samen met de lerende– kan nagaan of de lerende leert in de meest passende leerstijl. Een begeleider zou ook aan de orde moeten stellen – en in sommige situaties moeten beoordelen – of de lerende:

- voldoende verantwoordelijkheid neemt voor het eigen leren;
- de juiste mate van lef heeft om knopen door te hakken en nieuwe experimenten aan te gaan (met name bij convergeren en accommoderen);
- zichzelf voldoende op de proef stelt bij het ontwikkelen en vergaren van inzicht (met name bij divergeren en assimileren).

Met name deze verantwoordelijkheid voor leren in diepere zin betekent nog wel eens dat de begeleider ander gedrag zal kiezen dan gedrag dat past bij de leerstijl waarin op dat moment gewerkt wordt, om de lerende vooruit te helpen naar een andere leerstijl die beter bij de actuele leervragen past.

We kunnen dus de volgende taken onderscheiden die de begeleider op zich kan nemen:

- het helpen van de lerende binnen de betreffende leerstijl, door de passende rol te kiezen;
- het 'voortstuwen' van de lerende naar een volgende leerstijl, wanneer de begeleider dit op grond van de eigen kennis en kunde nodig acht; en
- het aan de orde stellen van het leren zelf, het initiëren van metalieren.

Nu we de rol van de begeleider in beeld gebracht hebben kunnen we een uitgebreider overzicht geven van de vier leerstijlen van Kolb:

Wat je leert	1. Divergeren Ervaringen, situaties, mensen, gedachten	2. Assimileren Feiten, reflecties, observaties, modellen	3. Convergeren Feiten, theorieën, uitkomsten, aanpakken	4. Accommoderen Ervaringen, consequenties van keuzes, acties
Hoe je leert	Naar binnen, met verbeelding, sensitiviteit, observatie en reflectie. 'Observerend'	Naar binnen, met onderschikking, integratie en logica. 'Analyserend'	Naar buiten, met selectieve aandacht, probleemoplossing, besluitvorming, en focus. 'Initiërend'	Naar buiten, met aanpassingsvermogen, commitment en ondernemerschap. 'Al doende'
Voorbeelden	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming Intercollegiale consultatie 	<ul style="list-style-type: none"> Studie Literatuuronderzoek 	<ul style="list-style-type: none"> Multiple choice test Planning 	<ul style="list-style-type: none"> Training Trial-and-error
Metalen	Reflecteren op het leren zelf ⁶ .	Toetsen van het geleerde aan theorie	Voortgang meten en beoordelen door bv. audit of examen	Andere leerstijlen uitproberen
Begeleider	'Ontwikkelaar' (faciliterend)	'Expert' (docerend)	'Procesregisseur' (regisserend)	'Organisator' (organiserend)
Bijdrage van begeleider	Feedback en reflectie	Expertise en inhoudelijke kennis	Voortgang en aanpak	Actie en leersituaties

Omdat we een model gekozen hebben met leerstijlen waarop lerenden zich onafhankelijk kunnen ontwikkelen, komen we met Kolb tot een 'multilineaire' langetermijntontwikkeling van leren. Binnen elke leerstijl is ontwikkeling mogelijk, die relatief onafhankelijk is van de ontwikkeling binnen de andere leerstijlen. Het ontwikkelingsmodel van Kolb (1984) onderscheidt voor ontwikkeling binnen elke leerstijl drie fasen, waarbinnen de lerende streeft naar een steeds grotere balans tussen zichzelf en zijn steeds complexere omgeving. De lerende wordt daarmee ook steeds flexibeler en vrijer in mogelijke antwoorden op vragen die de omgeving aan hem stelt. Om dit te bereiken vindt de voortgang binnen elke leerstijl plaats in steeds grotere samenhang met de voortgang binnen de andere leerstijlen. Het is hierbij mogelijk om terug te vallen of te 'regrederen' naar een eerdere fase.

De drie fasen van Kolb zijn de volgende:

1. *Acquisitie* – van geboorte naar adolescentie. In de acquisitiefase ontstaat een structuur waarin het kind zich steeds meer kan zien en gedragen als een autonome entiteit separaat van de eigen omgeving. De vrijheid neemt daarmee toe vanaf

⁶ Vergelijk 'model-II leren' van Argyris & Schön (1978).

'ongedifferentieerd ondergedompeld zijn' tot 'goed begrip hebben van de eigen grenzen'.

2. *Specialisatie* – volwassenheid. Groei naar een steeds betere overeenkomst tussen persoonlijke eigenschappen en behoeftes van de eigen omgeving, door middel van opleiding en socialisatie in één bepaalde richting binnen één bepaalde context. In de specialisatiefase ontstaat een besef van individualiteit en competentie.
3. *Integratie* – persoonlijke ontplooiing en voldoening. Tijdens de specialisatiefase is vaak één der leerstijlen ontwikkeld ten koste van de andere, hetgeen leidt tot een onbalans. Het vinden van een ontplooiing en uitdrukking voor de andere leerstijlen staat hier centraal, leidend tot een besef van harmonie en balans.

Alleen door te blijven leren zijn we in staat om een antwoord te vinden op veranderende omstandigheden en nieuwe vragen. Vandaar dat 'education permanente': een leven lang leren, van toenemend belang wordt geacht in de meeste en in de meest uiteenlopende organisaties. Professionals moeten zich om 'professioneel' te blijven voortdurend ontwikkelen binnen de eigen beroepspraktijk

Kolb (1984) geeft een samenvatting van allerlei onderzoeken naar dominante leerstijlen, in verschillende beroepen en functies binnen organisaties. De resultaten zijn grofweg als volgt:

1. *Divergerend*: slechts een zwakke score voor maatschappelijk werkers en voor de personeelsafdeling.
2. *Assimilerend*: een zwakke score voor management; sterke scores voor de onderzoeks-, ontwikkelings- en financiële afdelingen.
3. *Convergerend*: sterke scores voor accountants, ingenieurs en artsen; alsmede voor de technische of technologische afdelingen.
4. *Accommoderend*: sterke scores voor onderwijzers, loopbaanbegeleiders, sporttrainers, diëtisten en voor de marketingafdeling.

Interessant genoeg is *divergeren* sterk aanvullend bij leerstijlen die in de meeste professies gebruikelijk zijn. De meeste professionals hebben hun vak vooral geleerd in deassimilerende, convergerende of accommoderende leerstijlen. Zij zijn voorzien van de voor hun vak noodzakelijke inhoud (assimilatie), hebben geleerd hoe zij op basis van die inhoud beslissingen kunnen nemen (convergentie) en hebben geleerd in de praktijk actief te zijn (accommodatie). Juist de divergerende leerstijl die in intercollegiale consultatie zo centraal staat – zie de laatste paragraaf –, is relatief afwezig uit de meeste professionele opleidingen en wordt ook in de praktijk van alledag soms niet sterk aangesproken.

5. Inleiding intercollegiale consultatie

Naast opleiding en training is intercollegiale consultatie als gezamenlijke reflectie op het eigen handelen voor professionals een goede manier om zich te verbeteren. Door in vertrouwde omgeving aanpak en aannames aan een kritische blik te onderwerpen, delen professionals inzichten en ervaringen met elkaar. Professionals experimenteren in consultatie bovendien met vernieuwende of onorthodoxe werkwijzen zonder dat opdrachtgevers of andere betrokkenen last hebben van de risico's die altijd gepaard

gaan met zulke experimenteren of pilots. Georganiseerde en gezamenlijke reflectie van professionals op het eigen handelen los van de eigen werkpraktijk, noemen wij 'intercollegiale consultatie'.

Bij intercollegiale consultatie bespreken collega's op een methodische manier vraagstukken uit de eigen werkpraktijk. De gebruikte methodes ('ICC-methodieken', zie *De Haan, 2001*) zorgen vooral voor een strakke procedure tijdens de consultatie, zodat het gesprek structuur krijgt. De methodes bestaan elk uit vijf tot tien verschillende stappen die meestal opgebouwd zijn uit drie hoofdfasen:

- vanaf het inbrengen en presenteren van een vraag,
- via het stellen van een diagnose of het verkennen van de 'vraag achter de vraag',
- tot het geven van adviezen of het ontwikkelen van alternatieve aanpakken.

Uit de namen van de methoden blijkt dat ze divers van aard zijn: tienstappenmethode, U-wegmethode, roddelmethode, dominante ideeënmethode, probleemoplossende methode enzovoorts. In paragraaf 4 zullen we als voorbeeld één consultatiesessie beschrijven, waarin gewerkt is met de tienstappenmethode.

In consultatie leren deelnemers elkaar te ondersteunen bij eigen werkvragen, en deze op een niet oordelende maar lerende manier te behandelen. Iemand die een probleem of vraag heeft laat zich door zijn of haar collega's adviseren en leert daarvan. De collega's kunnen tegelijkertijd hun adviesvaardigheden ontwikkelen door samen aan het vraagstuk van de collega te werken. Hierdoor verbeteren de deelnemers hun professionaliteit en kunnen meer gedeelde opvattingen ontstaan over het handelen in bepaalde situaties.

We kunnen twee hoofdvormen van intercollegiale consultatie onderscheiden:

- intercollegiale toetsing en
- intervisie.

In deze paragraaf zetten we de overeenkomsten en verschillen tussen deze vormen van consultatie op een rij.

Intercollegiale toetsing: de professie centraal

Intercollegiale toetsing heeft als doel het bevorderen en bewaken van professionele werkwijze(n) door het actuele handelen en de werkwijze te vergelijken met normen en richtlijnen van andere professionals uit dezelfde discipline. Professionals gebruiken intercollegiale toetsing voor het bespreken van vaktechnische kennis, professioneel handelen en de inrichting van werkprocessen. Bijvoorbeeld door na te gaan of het handelen in overeenstemming is met een beroepscode.

Het toetsingsproces bestaat uit de volgende stappen:

- 1) vaststellen van frequentie, deelnemers, agenda en plaats van de toetsingsbijeenkomst en opstellen van de toetsingscriteria;
- 2) houden van de toetsingsbijeenkomst en registreren van conclusies en overeengekomen acties;
- 3) uitvoeren van overeengekomen acties, bijvoorbeeld het opstellen en/of aanpassen van richtlijnen;
- 4) evaluatie van het proces van intercollegiale toetsing.

Tijdens een intercollegiale toetsingsbijeenkomst kunnen collega's bijvoorbeeld hun ervaringen uitwisselen met het gebruik van procedures en afspraken rond:

- 1) structuur van projecten in interactie met klanten en wijze van vastlegging van overlegresultaten;
- 2) uitvoering en leiding van projecten / opdrachten;
- 3) verslaglegging en evaluatie van projecten / opdrachten;
- 4) literatuur en nieuwe ontwikkelingen binnen het eigen beroepsgebied.

Waar het bij intercollegiale toetsing vooral om gaat is dat collega's nagaan of procedures of afspraken bijgesteld dan wel of nieuwe opgesteld moeten worden. Bij intercollegiale toetsing streven professionals naar het ontwikkelen van gemeenschappelijkheid over de manier waarop ze werken: de professionele standaard.

Een tweede kenmerk is dat iemand zichzelf zichtbaar maakt in zijn handelen.

Daarmee maakt hij dat handelen ook bespreekbaar. Aan de hand van dat gesprek en de gedragsregels en richtlijnen die daarbij aan de orde komen, gaat een professional zelf met hulp van zijn collega's na in hoeverre zijn handelen in overeenstemming is met richtlijnen en procedures en waar hij zijn handelen eventueel moet bijstellen.

Intervisie: de professional centraal

Intervisie heeft tot doel iemands professionaliteit te vergroten door zijn persoon in relatie tot bepaalde ervaringen en vraagstukken te bespreken. Het gaat om persoonlijke werkvragen zoals hoe deze persoon met anderen samenwerkt, optreedt in adviessituaties, omgaat met lastige situaties bij klanten, tot oordeelsvorming komt en dergelijke. Deze onderwerpen zijn niet direct gekoppeld aan de vakinhoud, maar aan de persoon en de kennis en vaardigheden waarover hij beschikt, zijn manier van handelen, oordelen enz. Dat maakt intervisie geschikt voor gemengde groepen met professionals uit verschillende (sub)disciplines.

Het proces bestaat uit de volgende fasen:

1. vaststellen van de onderwerpen;
2. vaststellen van tijdstip, deelnemers, agenda en plaats van de bijeenkomst;
3. houden van intervisiebijeenkomst;
4. evaluatie van het proces van intervisie.

Tijdens een intervisiebijeenkomst wisselen collega's bijvoorbeeld hun ervaringen, persoonlijke belevingen en vragen uit rond:

- het opstellen en beoordelen van offertes;
- het onderhouden van de relatie met klanten en opdrachtgevers;
- afgewezen offertes;
- interne evaluatie van geleverde diensten per klant;
- externe evaluatie: effectmeting van klanttevredenheid;
- het adviseren van klanten en opdrachtgevers;
- het hanteren van lastige situaties, bijvoorbeeld verschillen van mening met klanten en opdrachtgevers;
- de samenwerking met andere professionals.

Waar het bij intervisie dus met name om gaat is dat een professional de kans krijgt met behulp van zijn collega's te reflecteren op zijn eigen handelen en denken.

Praktijkvragen van de desbetreffende professionals zijn daarom altijd het uitgangspunt. De bijeenkomsten zijn geen therapiegroepen waar men diep op de eigen of andermans persoonlijkheid ingaat. Wel is het goed om aandacht te hebben voor de wijze waarop degene die een vraagstuk inbrengt zelf dat vraagstuk hanteert. En om na te gaan in hoeverre er elementen in het gedrag zijn die het vraagstuk veroorzaken of in stand houden. Het gesprek kan zich dus richten op het persoonlijk functioneren, maar altijd in de context van de werkpraktijk.

De bijeenkomsten beslaan dus een bepaald gebied:

1. Vragen waarbij de inhoud en vakkennis centraal staan, waarbij het erom gaat deze in specifieke, lastige situaties toe te passen.	2. Vragen waarbij naast een inhoudelijke component ook de wijze waarop de inbrenger handelt en met de inhoud omgaat, aan de orde komt.	3. Vragen waarbij vooral persoonlijke eigenschappen van de inbrenger centraal staan.
---	--	--



- 1) Vragen waarbij de inhoud centraal staat, zullen vaak betrekking hebben op onverwachte ervaringen, zoals bij het opstellen van notities en offertes. Het gaat daarbij vaak om 'wat'-vragen: "wát zouden jullie -collega's- doen in zo'n geval?"
- 2) Vragen waarbij het handelen van de vraagsteller en de wijze waarop hij zijn vraag hanteert centraal staan, hebben vaak een 'hoe'-karakter: "kunnen jullie -collega's- mij helpen bij de vraag hoe ik dit moet gaan doen of aanpakken?"
- 3) Vragen waarbij de vraagsteller zelf centraal staat krijgen vaak weer het karakter van 'wat'-vragen: "wat zijn opdrachten die bij mij passen?", "wat leidt er bij mij toe dat ik hier telkens tegenaan loop?". Omdat het hier meer persoonlijke 'wat'-vragen zijn, kunnen we ze ook als 'wie'-vragen stellen, van het type "wie is deze inbrenger als persoon?"

Doordat er een persoonlijke component aanwezig is, is het mogelijk dat een professional zich bewust wordt van zijn optreden en daarvoor alternatieven overweegt. De collega's helpen hem daarbij, in eerste instantie vooral door het probleem te verhelderen. Ze hebben een adviserende rol en beogen de vraagsteller verder te helpen met zijn vraag of probleem.

Toetsing en intervisie: het belangrijkste verschil

Als we voorgaande verhalen over toetsing en intervisie lezen, dan lijken de verschillen niet zo erg groot: toetsing lijkt vooral over het vak, over de professie te gaan; en intervisie lijkt van daaruit het spectrum te verbreden naar meer persoonlijke vragen, die wel steeds aan dezelfde professie gerelateerd zijn.

Toch merken we in de praktijk een groot verschil tussen toetsing en intervisie, dat zozeer meespeelt dat we meestal afraden om in dezelfde samenstelling zowel toetsing

als intervisie te doen. Dat verschil betreft het beoordelende karakter van toetsing, dat bij intervisie erg storend kan zijn.

Tijdens intercollegiale toetsing

- 1) stellen deelnemers met elkaar kaders, procedures, werkwijzen vast;
- 2) gaan zij na of deze afspraken bevredigend zijn;
- 3) kijken zij bovendien met elkaar of zijzelf in voldoende mate naar deze afspraken handelen;
- 4) spreken zij elkaar daarop aan.

Tijdens intervisie daarentegen

- 1) denken deelnemers bij een ingebrachte vraag veel meer vanuit de inbrenger;
- 2) ondersteunen deelnemers de inbrenger bij het hanteren of aanpakken van de ingebrachte vraag;
- 3) stellen zij alternatieven voor en vertellen iets over hun eigen ervaringen;
- 4) spreken zij af elkaar nergens op aan te spreken: het enige toetsende, oordelende aspect betreft de deelname en de bijdrage van intervisiegroepsleden aan de intervisiebijeenkomsten zelf.

Het moge duidelijk zijn dat intercollegiale toetsing en intervisie op dit punt sterk verschillen, en dat schadelijke effecten optreden zowel bij strenge beoordeling van de inbrenger in een intervisiegroep als bij vanzelfsprekende ondersteuning van de inbrenger in een toetsingsgroep!

Vanwege deze verschillen werkt toetsing over het algemeen het best wanneer de professionals afkomstig zijn uit dezelfde discipline, terwijl wij intervisie bij voorkeur doen met multidisciplinaire groepen. Bij intercollegiale toetsing is het nu eenmaal belangrijker dat de professionals elkaars werk, en de gemaakte werkafspraken, procedures en professionele kaders en normen goed kennen. Bij intervisie is het echter zo dat een bezetting vanuit uiteenlopende disciplines juist verrijkend en stimulerend is.

6. Discussie: leren binnen intercollegiale consultatie

Wij hebben zelf vaak als deelnemers en als begeleiders gemerkt dat intercollegiale consultatie, in al haar diversiteit en in de meest uiteenlopende omstandigheden en groepen, met zowel professionals als leidinggevenden, een uiterst krachtig instrument is. In deze paragraaf willen we vanuit een breder perspectief bespreken wat wij zien als de kracht van intercollegiale consultatie, welke volgens ons de beperkingen zijn en hoe met deze beperkingen om te gaan.

Divergerende leerstijl

Het is vooraf van belang om vast te stellen dat intercollegiale consultatie vooral bestaat uit reflectie en gedachte-uitwisseling op basis van (eerdere) ervaringen in werksituaties. Daarmee bevindt intercollegiale consultatie zich vooral binnen de *divergerende leerstijl* - ook wel de stijl van de beschouwende observatie - van David Kolb.

We vinden de divergerende leerstijl terug bij alledrie de rollen binnen intercollegiale consultatie:

1. Het gaat bij intercollegiale consultatie *voor de inbrengende professional* steeds om:
 - stilstaan bij een opmerkelijke ervaring;
 - inventariseren van uiteenlopende probleemstellingen, adviezen, en oplossingsrichtingen;
 - samen reflecteren op de ervaring en het leren dat hieruit kan volgen.
2. Het leren *aan de kant van de adviseurs* in de consultatiegroep is divergerend in de zin van het leren uitstellen van oordelen en in plaats daarvan zo open mogelijke vragen te stellen. Daarnaast ligt de leerstijl van de adviseurs ook dicht tegen het accommoderend leren aan: door de feedback die zij krijgen op hun adviezen en adviesvaardigheden oefenen zij met een echte adviessituatie en verbeteren zo hun kwaliteiten als adviseurs.
3. Wat betreft *de begeleider van de consultatiegroep*: de begeleider van consultatiegroepen is vooral faciliterend en dus sterk gericht op het divergerend leren door reflectie en feedback op:
 - het optreden van zowel inbrenger als adviseurs,
 - wat hier-en-nu gebeurt in de consultatiegroep, en
 - hoe de groep van moeilijke momenten kan leren.

Zoals in paragraaf 4. al naar voren is gekomen, is deze divergente leerstijl sterk aanvullend op leerstijlen die in de meeste professies gebruikelijk zijn. Juist de divergente leerstijl die in Intercollegiale Consultatie centraal staat, is relatief afwezig uit de meeste professionele opleidingen en wordt ook in de praktijk van alledag soms niet sterk aangesproken. Dit maakt ICC een krachtig ontwikkelingsinstrument voor professionalisering.

Wat zijn voordelen van intercollegiale consultatie?

- Intercollegiale consultatie is *complementair* aan de manieren waarop professionals gewend zijn te leren. Mede door het creatieve karakter van divergerend leren is er grote kans dat deze leerstijl echt iets nieuws toevoegt in antwoord op ingebrachte praktijkproblemen. Verder maakt de complementariteit van de leerstijl de meeste professionals meer allround: zij stelt hen in staat om zich vanuit alle vier de leerstijlen verder te ontwikkelen, dus om wanneer nodig de volledige leercirkel te doorlopen. Wij merken in onze praktijk dat ook andere complementaire (divergerende) leeractiviteiten zoals coaching, bij professionals steeds meer in de belangstelling staan.
- Intercollegiale consultatie leidt tot een grote *concentratie* en een gezamenlijke *focus* op wat er bij allerlei vragen en problemen aan de orde is, dus op de kern van de ingebrachte vraagstelling. Hierdoor bereiken groepen meer diepgang dan tijdens een gebruikelijk werkoverleg. Ook is het zo mogelijk om echt te investeren in een vraag of een probleem: dankzij de methodieken houden deelnemers een probleem langer vast dan gewoonlijk.
- Intercollegiale consultatie dwingt professionals om een 'moment' van *rust* en pauze in te lassen in hun soms uiterst drukke en enerverende werkpraktijk. Deze rust, in combinatie met de *wederzijdse ondersteuning* die in het open en veilige

leerklimaat mogelijk is, stelt professionals in staat om vragen en problemen waarvan zij zich nog nauwelijks bewust waren, dieper op zich in te laten werken en er zo meer aandacht aan te besteden.

- Intercollegiale consultatie nodigt professionals uit om *gezamenlijk te reflecteren* en daarbij *langzaam te denken*, dus hun oordelen en conclusies uit te stellen en eerst maar eens een pas op de plaats te maken. Vaak zijn professionals al gewend om te reflecteren op wat zij doen (Schön, 1983), maar die reflecties blijven individueel en (vaak) zelfbevestigend. Een groot verschil ontstaat wanneer zij hun reflecties delen met collega's, waarna ze zich op hun beurt laten inspireren door de reflecties van die collega's. De koppelingen die zo ontstaan, leiden soms tot een voor de professional zelf opmerkelijke sensitiviteit en creativiteit, met andere woorden tot nieuw en verrassend inzicht. Met name de vondsten die *spiegelingen* uit de ingebrachte situatie in het hier-en-nu kunnen opleveren ervaren zij hierbij als zeer inzichtgevend.
- Door toepassing van intercollegiale consultatie krijgen collega's meer inzicht in elkaar en in de overwegingen die zij hanteren bij de uitoefening van hun vak. Dit bevordert de dagelijkse samenwerking, zeker wanneer collega's verschillende activiteiten uitvoeren bij één en dezelfde klant.

Wat zijn manco's bij het leren in intercollegiale consultatiegroepen?

Binnen intercollegiale consultatie is vaak te weinig aandacht voor:

- *Toepassing* in de eigen werkpraktijk: de eigen werkpraktijk blijft namelijk buiten de consultatiegroep. Het vooral *convergerende* leren op weg naar toepassing blijft dus ver weg.
- *Druk* om tot vernieuwing en verandering te komen: intercollegiale consultatie en met name intervisie is vaak vooral open en ondersteunend en niet beoordelend, volgend of toetsend. Druk tot verandering dient dus van binnenuit de inbrenger te ontstaan. De vooral *accommoderende* problematiek van het daadwerkelijk uitvoeren of implementeren van het geleerde blijft dan onderbelicht.
- *Verankering en ordening* van het geleerde door middel van theoretische modellen en eerder ontwikkelde kennis: deze is beperkt tot datgene wat toevallig in de betreffende consultatiegroep wordt ingebracht. De oplossingen van een vraag blijven dus beperkt tot wat de aanwezigen zelf kunnen bedenken. Bovendien stimuleren we, door te praten over en te reflecteren op concrete ervaringen en instrumenten, niet de koppeling van het geleerde aan wellicht voorhanden literatuur en kennis. Dat is natuurlijk niet echt een optimale, 'wetenschappelijk verantwoorde' procedure om tot verbetering te komen. De vooral *assimilerende* stijl van het leren van de vruchten van ervaringen en kennis van ervaren professionals komt dus bij intercollegiale consultatie slechts aan de orde wanneer deze meer ervaren professionals zelf aanwezig zijn en kiezen voor een meer theoretische inbreng.

Maar laten we niet vergeten dat ondanks deze nadelen⁷ juist een grote kracht uitgaat van intercollegiale consultatie als leeractiviteit: in de beperking herkennen we vaak de echte vakman, en dat geldt zeker ook voor leren.

⁷ Het enige ons bekende kwantitatieve onderzoek naar de uitkomsten van intercollegiale consultatie (een onderzoek dat uitgevoerd is bij intervisiegroepen van organisatieadviseurs:

Het is echter zeer wel mogelijk en vaak nuttig om verder te gaan dan intercollegiale consultatie. Het gaat dan om leeractiviteiten die nog dichterbij de praktijk van de professional komen dan toetsing en intervisie met collega's. Succes en resultaat binnen de eigen werkpraktijk worden dan nog nauwer verbonden met de eigen ontwikkeling. Dit vergt bij de deelnemers een grotere bereidheid om te leren van de eigen fouten en onzekerheden. Als die bereidheid er is, kunnen we allerlei consultatiemethodieken ook toepassen binnen de uitvoering van het eigen werk ('action learning') of bij het bedenken en plannen van leeractiviteiten ('lerende netwerken' of 'zelfsturend leren'). In het vierde en laatste deel van mijn boek *Leren met collega's: praktijkboek intercollegiale consultatie* (De Haan, 2001) ga ik nader in op deze toepassing van intercollegiale consultatie.

Literatuur

- **Argyris, C. & Schön, D.**, *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading (MA): Addison-Wesley, 1978.
- **Dewey, J.**, *How we think*. Boston: Heath & Co., 1910.
- **Dewey, J.**, *Experience and education*. Kappa Delta Pi, 1938.
- **Driehuis, M.**, *De lerende adviseur: een onderzoek naar intercollegiaal consult in organisatieadviesing*. Delft: Eburon, 1997.
- **Drukker, E. & Verhaaren, F.**, *Paradoxen in het organisatieadviesproces*. Tijdschrift voor Agologie 9, pp. 361-379, 1980.
- **Haan, E. de**, *Leren met collega's – praktijkboek intercollegiale consultatie*. Assen: Van Gorcum, 2001
- **Honey, P. & Mumford, A.**, *Using your learning styles*. Maidenhead, UK: McGraw-Hill, 1986.
- **Koenderink, J.J.**, *Brain scanning and the single mind*. Perception 28 pp. 1181-1184, 1999.
- **Kolb, D.A.**, *Experiential learning – experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall, 1984.
- **Lewin, K.**, *Field theory in social sciences*. New York: Harper & Row, 1951.
- **Nonaka, I. & Takeuchi, H.**, *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press, 1995.
- **Piaget, J.**, *Epistémologie génétique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1970. Nederlandse vertaling: Genetische epistemologie. Meppel: Boom, 1976.
- **Polanyi, M.**, *The tacit dimension*. New York: Doubleday, 1966.
- **Russell, B.**, *The problems of philosophy*. London: Butterworth, 1912.
- **Schön, D.**, *The reflective practitioner – how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

Driehuis, 1997), signaleert nog andere nadelen, vanuit een meer strategisch en langetermijnperspectief. Driehuis schrijft dat het moeilijk is om voldoende diepgang te bereiken binnen intercollegiale consultatie. Veel intervisiegroepen blijken moeite te hebben om de suggesties over vragen stellen en tweezijdig leren – zoals het stellen van open vragen en het bespreken van het gedrag van alle deelnemers tijdens de consultatie – daadwerkelijk in de praktijk te brengen.

In het verlengde hiervan beveelt Driehuis aan om de kwaliteit van intervisie te verhogen door een betere verbinding met en verankering in het eigen werk van de adviseur. Hij geeft bovendien allerlei suggesties met betrekking tot het meer strategisch inzetten van het instrument.

