

Gezamenlijke reflectie op de eigen professie

—

de praktijk van intercollegiale consultatie

Amsterdam, oktober 2001

Erik de Haan en Isabelle, E. de Ridder

Inhoudsopgave

1. Opening: Waarom deze bijdrage?

- 1.1. Samenvatting _____
- 1.2. Over de auteurs _____
- 1.3. Leeswijzer _____

2. Toepassing: In welke context past intercollegiale consultatie?

3. Onderwerp: Wat is intercollegiale consultatie?

- 3.1. Inleiding _____
- 3.2. Intercollegiale toetsing: de professie centraal _____
- 3.3. Intervisie: de professional centraal _____

4. Praktijkvoorbeelden: Hoe ziet dat er dan concreet uit?

- 4.1. Inleiding _____
- 4.2. Een voorbeeld: Vragen en adviezen van collega's helpen bedrijfsarts verder
 - 4.2.1. Hoe ziet de situatie eruit? _____
 - 4.2.2. Hoe verloopt de fasering van het gesprek? _____
 - 4.2.3. De methodiek: tien stappen _____
 - 4.2.4. Hoe sluiten we de bijeenkomst af? _____
- 4.3. Een tweede voorbeeld: 'Hoe implementeer ik het anti-rookbeleid?'
 - 4.3.1. Hoe ziet de situatie eruit? _____
 - 4.3.2. Hoe verloopt de fasering van het gesprek? _____
 - 4.3.3. De methodiek: 'roddelen' _____
 - 4.3.4. Hoe sluiten we de bijeenkomst af? _____

5. Implementatie: Welke condities dienen in elk geval vervuld te zijn?

- 5.1. Inleiding _____
- 5.2.1. Vrijheid _____
- 5.2.2. Veiligheid _____
- 5.2.3. Vertrouwelijkheid _____
- 5.2.4. Verwachtingen _____
- 5.2.5. Voorbereiding en nazorg _____
- 5.2.6. Voorwaarden voor in te brengen praktijkvragen _____

6. Voor- en nadelen: Wat maakt intercollegiale consultatie zo bijzonder?

- 6.1. Inleiding _____
- 6.2. Wat is de kracht van intercollegiale consultatie als leervorm? _____
- 6.3. Wat zijn de voordelen van intercollegiale consultatie? _____
- 6.4. Wat zijn de manco's bij het leren van intercollegiale consultatiegroepen? _____
- 6.5. Samenvatting van de belangrijkste voor- en nadelen _____

7. Tips: Wat versterkt de kwaliteit van intercollegiale consultatie?

- 7.1. Inleiding _____
- 7.2. Hoe maak je effectief gebruik van wat in het hier-en-nu gebeurt? _____
- 7.3. Hoe is de kwaliteit van de consultatiegroep als leergroep?
 - 7.3.1. Zijn ze als groep goed aan het werk? _____
 - 7.3.2. Zijn ze als groep goed in ontwikkeling? _____
- 7.4. Hoe is de kwaliteit van de begeleiding? _____

8. Valkuilen: Waar moet je bij intercollegiale consultatie voor oppassen?

- 8.1. Inleiding _____

8.2. Hoe gaat u om met 'moeilijke momenten'? _____

8.3. Hoe gaat u om met 'sleur' en 'stress'? _____

9. Instrumenten: Welke hulpmiddelen komen van pas bij intercollegiale consultatie?

9.1. Observatieformulieren _____

9.1.1. Binair observatieformulier _____

9.1.2. Multiple choice observatieformulier _____

9.2. Logboeken _____

9.2.1. Logboek voor de deelnemers _____

9.2.2. Logboek voor de procesbegeleider _____

10. Verwijzingen: Welke verdere verdieping kunnen wij aanbevelen?

1. OPENING: WAAROM DEZE BIJDRAGE?

1.1. Samenvatting

Hoe moet u 'professioneel' blijven? Waarvan moet u als professional leren? Werk dient tegenwoordig steeds meer ter bevrediging van overstijgender persoonlijke behoeftes, zoals erkenning, invloed, zelfexpressie en zelfontplooiing. Het nastreven van deze persoonlijke behoeftes is echter als vanzelfsprekend verbonden met 'leren'. Maar ook van buitenaf wordt de druk tot leren opgevoerd. Steeds vaker moet er voor elke klus of voor elke klant opnieuw een passende oplossing gevonden worden, en moet u daarbij persoonlijker kanten van uzelf laten zien en 'werkzaam' maken. Het verschuilen achter een expertise of achter repetitieve handelingen wordt daardoor steeds moeilijker. Het 'leren van collega's' blijft voor professionals een goede optie. Intercollegiale consultatie biedt daartoe een opening.

Wat is nu intercollegiale consultatie? Deze bijdrage geeft hiertoe een beknopte inleiding, aangezien hier met name ingegaan wordt op èèn intercollegiale consultatievorm: 'intervisie'. Bij intervisie bespreken collega's op een methodische manier vraagstukken uit de eigen werkpraktijk. Deelnemers leren elkaar te consulteren over eigen werkvragen en deze op een niet oordelende, maar lerende manier te behandelen. Iemand die een probleem of vraag heeft laat zich door zijn collega's adviseren en leert daarvan. Zijn of haar 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. Intervisie is een activiteit die past bij zowel de werkomgeving als bij de persoonlijke ambities. Tussen de talloze manieren om uzelf te ontwikkelen als professional, heeft intervisie het voordeel dat u deze activiteit met en door collega's organiseert, dat dit dichtbij de eigen werkplek kan plaatsvinden, en dat ze op allerlei manieren de 'broodnodige' rust en concentratie verschaft. In deze bijdrage bieden wij u handvatten aan om dit leren met collega's vorm te kunnen geven.

1.2. Over de auteurs

Erik de Haan (1964) werkt als organisatieadviseur bij De Galan & Voigt, bureau voor organisatieontwikkeling te Amsterdam. Hij treedt zeer regelmatig op als coach en procesbegeleider van intercollegiale consultatiegroepen, zowel ter ondersteuning van

organisatieontwikkeling, als ter professionalisering van (interne en externe) adviseurs en managers. Ook is hij actief als consultatiebegeleider bij de basisopleiding tot organisatieadviseur van SIOO (Stichting interuniversitair centrum voor ontwikkeling op het terrein van organisatie- en veranderkunde). Eerder dit jaar kwam zijn praktijkboek „*Leren met collega's*” uit bij Van Gorcum.

Isabelle, E. de Ridder (1978) is doctoraalstudente arbeid- en organisatiepsychologie aan de Universiteit van Amsterdam. Zij doet momenteel onderzoek naar de kwaliteit van intercollegiale consultatie bij de Galan & Voigt. In dit onderzoek staat met name centraal ‘in hoeverre er bij intercollegiale consultatie een beroep wordt gedaan op de vier leerstijlen van Kolb’. Gedurende haar studie maatschappelijk werk en dienstverlening aan de Hogeschool van Amsterdam deed zij in de rol van deelneemster enige praktijkervaring op met intervisie. Haar afstudeerscriptie schreef zij over ‘de rol van de organisatiecultuur bij het falen van fusies’.

1.3. Leeswijzer

De bijdrage is opgebouwd langs een aantal praktische vragen. Door de vragende formulering maar ook in de antwoorden die we geven in de paragrafen, proberen we u te stimuleren tot reflectie, zoals we dat ook doen als procesbegeleiders bij intercollegiale consultatie. Hier zijn de vragen die aan de orde komen:

- *Wat is nu precies intercollegiale consultatie?* Deze centrale vraag behandelen wij uitvoerig in paragraaf 3 – hierbij komt uitgebreid het voor ons belangrijke verschil tussen intercollegiale toetsing en intervisie, aan bod. Om deze vraag goed te kunnen behandelen, is het echter van belang dat wij de ‘context’ waarin intercollegiale consultatie plaatsvindt voor u ophelderen. Daarom behandelen wij eerder, in paragraaf 2, de vraag *In welke context past u intercollegiale consultatie toe?*
- In paragraaf 4, onder de titel *Hoe ziet dat er dan concreet uit?*, beschrijven we twee recente casus uit onze eigen praktijk aan de hand van twee methodieken.
- De vraag *Welke condities dienen in elk geval vervuld te zijn?* beantwoorden we met een opsomming van noodzakelijke voorwaarden om intercollegiale consultatie te kunnen implementeren.

- Met de vraag *Wat maakt intercollegiale consultatie zo bijzonder?* verschaffen we onszelf in paragraaf 6 de mogelijkheid u iets meer te vertellen over leerstijlen van professionals en de voor- en nadelen van intercollegiale consultatie.
- De laatste twee paragrafen, op basis van de vragen *Wat versterkt de kwaliteit van intercollegiale consultatie?* en *Waar moet je bij intercollegiale consultatie voor oppassen?*, geven u hopelijk de meeste stof tot reflectie. Hierin komen tips en valkuilen naar voren die samenhangen met groepsontwikkeling en de aanpak van moeilijke momenten.

2. TOEPASSING: IN WELKE CONTEXT PAST INTERCOLLEGIALE CONSULTATIE?

Hoe verbetert u uzelf als professional? Naast opleiding en training is intercollegiale consultatie een goede optie. De tijdsgeest werkt in de hand dat u op uw werk graag wilt leren en dat u in sterke mate vanuit uw werk opleidingen en persoonlijke ontwikkelingsactiviteiten entameert. U krijgt misschien de behoefte om met collega's meer over persoonlijke ontwikkeling te praten, en zelfs om samen met hen aan die ontwikkeling te werken. Bij intercollegiale consultatie is dit van toepassing. Door in een vertrouwde omgeving met andere collega's te reflecteren op het eigen handelen worden inzichten en ervaringen intensief met elkaar gedeeld. Met dit ontwikkelingsinstrument onderwerpt u uw aanpak en aannames aan een kritische blik. Bovendien experimenteert u als professional met vernieuwende of onorthodoxe werkwijzen zonder dat opdrachtgevers of andere betrokkenen last hebben van de risico's die altijd gepaard gaan met zulke experimenten of pilots.

Professionalisering in de vorm van intercollegiale consultatie blijkt vooral voor dienstverleners van doorslaggevend belang: de gezamenlijke reflectie op de eigen praktijk en het onderhoud daarvan staat bij dienstverleners voor de kwalificatie 'professioneel'.

3. ONDERWERP: WAT IS INTERCOLLEGIALE CONSULTATIE?

3.1. Inleiding

Wat is nu precies intercollegiale consultatie? Wij noemen georganiseerde en gezamenlijke reflectie van professionals op het eigen handelen los van de eigen werkpraktijk

'intercollegiale consultatie'. Bij intercollegiale consultatie bespreekt u met collega's op een methodische manier vraagstukken uit de eigen werkpraktijk. De gebruikte methodes ('ICC-methodieken') zorgen vooral voor een strakke procedure tijdens de consultatie, zodat het gesprek structuur krijgt. Elke methode (met namen als tienstappenmethode, U-wegmethode, roddelmethode, dominante ideeënmethode, probleemoplossende methode enzovoorts) bestaat uit vijf tot tien verschillende fasen die meestal opgebouwd zijn:

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

In paragraaf 3 beschrijven wij twee voorbeelden van consultatiesessies, waarin gewerkt is met de tienstappenmethode en de roddel-methode.

In consultatie leren u en collega's 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 collega's adviseren en leert daarvan. De collega's kunnen tegelijkertijd hun adviesvaardigheden ontwikkelen door samen aan het vraagstuk van de ander te werken. Hierdoor verbeteren de deelnemers hun professionaliteit en ontstaan er meer gedeelde opvattingen over het handelen in bepaalde situaties.

We kunnen twee hoofdvormen van intercollegiale consultatie onderscheiden:

3. intercollegiale toetsing;
4. intervisie.

Wij zullen ons in deze bijdrage echter met name beperken tot de speciale manier van leren die bij intervisie centraal staat. Om u toch een idee te geven van de volledige reikwijdte van intercollegiale consultatie als professionaliseringsinstrument, geven wij in paragraaf 3.2 uitleg over intercollegiale toetsing. In paragraaf 3.3 beschrijven wij vervolgens de intervisie variant. Ten slotte behandelen we in paragraaf 3.4 het belangrijkste verschil tussen intercollegiale toetsing en intervisie. Vanaf paragraaf 4 laten wij intercollegiale toetsing verder buiten beschouwing.

3.2. Intercollegiale toetsing: de professie centraal

Bij intercollegiale toetsing vergelijkt u als professional uw werkwijze en actueel handelen met normen en richtlijnen van andere professionals uit dezelfde discipline. De professionele werkwijze(n) worden daarmee bevordert en bewaakt. U kunt intercollegiale toetsing gebruiken om vaktechnische kennis, professioneel handelen en de inrichting van werkprocessen te bespreken. Bijvoorbeeld door na te gaan of uw 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 kunt u met collega's bijvoorbeeld ervaringen uitwisselen met het gebruik van procedures en afspraken rond:

- structuur van projecten in interactie met klanten, en vastlegging van overlegresultaten;
- uitvoering en leiding van projecten/ opdrachten;
- verslaglegging en evaluatie van projecten/ opdrachten;
- literatuur en nieuwe ontwikkelingen binnen het eigen beroepsgebied.

Waar het bij intercollegiale toetsing vooral om gaat is dat u samen met collega's nagaat of procedures of afspraken bijgesteld dan wel of nieuwe opgesteld moeten worden. Bij intercollegiale toetsing streeft u naar het ontwikkelen van gemeenschappelijkheid over de manier waarop u en uw collega's werken: de professionele standaard.

Een tweede kenmerk is dat u zich als professional zichtbaar maakt in uw handelen. Dat handelen wordt daarmee ook bespreekbaar. Aan de hand van het gesprek en de gedragsregels en richtlijnen die daarbij aan de orde komen, gaat u als professional met hulp

van collega's na in hoeverre uw handelen in overeenstemming is met richtlijnen en procedures en waar u dat handelen eventueel moet bijstellen.

Nu u inmiddels meer inzicht heeft gekregen in de toetsende vorm van intercollegiale consultatie, gaan wij in paragraaf 2.3 in op een consultatievorm die even open en ondersteunend, en daarnaast nog minder beoordelend van aard is, namelijk intervisie.

3.3. Wat is intervisie: de professional centraal

Wat is de toegevoegde waarde van intervisie? Met intervisie kunt u uw professionaliteit vergroten door te bespreken hoe u als persoon staat in relatie tot bepaalde ervaringen en vraagstukken. Het gaat dan om zaken als hoe u als 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 u als persoon en de kennis en vaardigheden waarover u beschikt, uw manier van handelen, oordelen enz. Dit maakt intervisie geschikt voor gemengde groepen met professionals uit verschillende (sub)disciplines.

Het proces bestaat uit de volgende fasen:

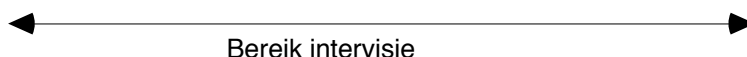
1. vaststellen van de onderwerpen;
2. vaststellen van tijdstip, deelnemers, agenda en plaats van de bijeenkomst;
3. houden van intervisiebijeenkomst;
4. evaluatie van het proces van intervisie.

Tijdens een intervisiebijeenkomst wisselt u met collega's bijvoorbeeld uw 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.

Kortom bij intervisie zijn de onderwerpen van gesprek altijd praktijkvragen van u en uw collega's. U krijgt hierdoor de kans om met collega's te reflecteren op uw eigen denken en handelen. Maar waar ligt de grens bij intervisiebijeenkomsten? Deze bijeenkomsten zijn beslist niet bedoeld als 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. Dit gesprek vindt echter altijd plaats in de context van de eigen werkpraktijk.

| | | |
|---|--|--|
| 1. Vragen waarbij de inhoud en vakkennis centraal staan, waarbij het erom gaat deze in specifieke, lastige situaties toe te passen. | 2. Vragen waarbij een inhoudelijke component aanwezig is, maar waarbij de wijze waarop de inbrenger handelt en met de inhoud omgaat belangrijk is. | 3. Vragen waarbij vooral persoonlijke eigenschappen van de inbrenger centraal staan. |
|---|--|--|



Figuur 1. De bijeenkomsten beslaan dus een bepaald gebied.

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?" (zie figuur 1).
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?" (zie figuur 1).
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?” (zie figuur 1).

Doordat er bij intervisie een persoonlijke component aanwezig is, is het belangrijk dat u zich als professional bewust wordt van uw optreden en daarvoor alternatieven overweegt. Uw collega's helpen u daarbij, in eerste instantie vooral door het probleem te verhelderen. Ze hebben een adviserende rol en beogen u als vraagsteller verder te helpen met uw vraag of probleem.

Nu u meer duidelijkheid heeft omtrent de doelstellingen van zowel intercollegiale toetsing en intervisie, wordt het nu tijd dat wij ingaan op de volgende vraag: „ Wat is het belangrijkste verschil tussen intercollegiale toetsing en intervisie? Dit leest u in de volgende paragraaf.

3.4. Toetsing en intervisie: wat is het belangrijkste verschil?

Als u voorgaande verhalen over toetsing en intervisie leest, 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.

Hieronder ziet u de verschillen tussen intercollegiale toetsing en intervisie op een rij.

Tijdens intercollegiale toetsing:

- stellen deelnemers met elkaar kaders, procedures, werkwijzen vast;
- en gaan zij na of deze afspraken bevredigend zijn;
- maar zij kijken bovendien met elkaar of zichzelf in voldoende mate naar deze afspraken handelen;
- en zij spreken elkaar daarop aan.

Tijdens intervisie daarentegen:

- denken deelnemers bij een ingebrachte vraag veel meer vanuit de inbrenger;

- deelnemers ondersteunen de inbrenger bij het hanteren of aanpakken van de ingebrachte vraag;
- zij stellen alternatieven voor en vertellen iets over hun eigen ervaringen;
- het enige toetsende, oordelende aspect betreft de deelname en de bijdrage van intervisiegroepleden 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 toetsingsgroep als bij vanzelfsprekende ondersteuning van de inbrenger in een intervisiegroep!

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. Binnen de context van arbodiensten betekent dit bijvoorbeeld dat wij toetsing bij voorkeur binnen de disciplines hanteren, terwijl we adviseren om voor intervisie juist bedrijfsartsen, verpleegkundigen, arbeids- en organisatiepsychologen, maatschappelijk werkers, veiligheidkundigen en arbeidshygiënist zoveel mogelijk samen te brengen.

Hoe worden bovenstaande doelstellingen van intervisie nu vertaald naar de praktijk? Hoe ziet zo'n bijeenkomst er concreet uit? In paragraaf 4 beschrijven wij het verloop van twee intervisiebijeenkomsten langs twee verschillende methodieken.

4. HOE ZIET DAT ER DAN CONCREET UIT?

4.1. Inleiding

Wat gebeurt er tijdens intervisiebijeenkomsten? Deze vraag staat in deze paragraaf centraal. Aan de hand van beschrijvingen door de ogen van procesbegeleiders laten wij zien hoe twee intervisiebijeenkomsten verlopen, waarin gebruik is gemaakt van twee verschillende methodieken. Deze bijeenkomsten worden stap voor stap voor u uitgewerkt,

waardoor u deze gemakkelijk als leidraad kunt gebruiken om het leren met uw collega's vorm te geven. In paragraaf 4.2 beschrijven wij een intervisiebijeenkomst langs de tien-stappenmethode. Het gaat hier om een zeer breed toepasbare methodiek, die wij vaak als eerste gebruiken bij een nieuw te beginnen consultatiegroep. Deze methodiek staat ook wel bekend als “de moeder van alle consultatievormen”.

Waarom wordt de tien-stappenmethode "de moeder van alle consultatievormen" genoemd? Wel, deze methode zorgt vooral gedurende de eerste sessies van een nieuwe groep voor een duidelijke structuur. De bedoeling van intervisie wordt daardoor voor deelnemers concreter. Door zich te houden aan de opeenvolgende stappen, leren zij hun oordeel of mening lang uit te stellen en leren zij open, exploratieve vragen te stellen. Doordat er op zoek wordt gegaan naar de relatie tussen de aard van de persoon en het vraagstuk zelf, worden vraagstukken goed uitgediept. Dit maakt de methode bij uitstek geschikt voor intervisie.

Een tweede voorbeeld van een intervisiebijeenkomst behandelen wij in paragraaf 4.3. Bij dit voorbeeld hanteren wij de roddelmethode. Ook de roddelmethode is bij uitstek een intervisiemethode omdat deze methodiek kan bijdragen aan ‘het verruimen van iemands kader’. Deze is vooral geschikt om iemand bewust te maken van de regels en overtuigingen die hij in zijn handelen en waarnemen hanteert. Aan de kant van de helpers wordt met name geleerd beter ‘tussen de regels door’ te luisteren.

Bij beide beschrijvingen van intervisiebijeenkomsten geven wij eerst een korte situatieschets, daarna beschrijven wij de fasering van het gesprek, het verloop van het gesprek binnen die fasering en tot slot sluiten wij af met de conclusies die de inbrengers trokken.

4.2. Een voorbeeld: Vragen en adviezen van collega's helpen bedrijfsarts verder

4.2.1. Hoe ziet de situatie eruit?

Rotterdam, eind maart 2001, 13.30 uur.

De procesbegeleider ziet z'n collega's van de arbodienst binnendruppelen voor hun tweede intervisiebijeenkomst onder zijn leiding. Ze hebben in januari een serie van zes bijeenkomsten afgesproken van elk twee uur. Hij is blij met de opkomst van zeven deelnemers, die tot stand komt ondanks het feit dat drie collega's op het laatste moment verhinderd zijn. Dankzij de komst van drie nieuwe deelnemers ten opzichte van de eerste keer heeft hij een multidisciplinair samengesteld gezelschap voor zich: drie bedrijfsartsen, één bedrijfsverpleegkundige, één bedrijfsmaatschappelijk werker, één veiligheidskundige, en één arbeidshygiënist. “Een flinke groep voor een mediator als ik”, bedenkt hij. Daarnaast is ook de coach aanwezig die hem en zijn collega's bijstaat om tijdens de eerste bijeenkomsten deze intervisiegroep goed op de rails te zetten.

4.2.2. Hoe verloopt de fasering van het gesprek?

De procesbegeleider heeft zich voorgenomen veel aandacht te besteden aan de fasering van het gesprek. Dit betekent voor hem dat hij in ieder geval de drie nieuwkomers aandacht wil schenken, een goede keuze wil maken voor het te bespreken onderwerp en een gezamenlijk besluit wil bereiken over de methode die de groep straks hanteert.

In zijn opening geeft hij daarom aandacht aan de verwachtingen die vooral de nieuwkomers hebben over deze bijeenkomst. Deze blijken divers te zijn: de één “ziet wel”, de ander “wil vooral aanwezig zijn in verband met zijn herregistratie als bedrijfsarts” en de derde hoopt dat hij als bedrijfsarts zijn werkvraag vandaag aan de collega's kan voorleggen, want hij zit ergens mee.

De laatste uitnodiging is niet aan dovemansoren gericht. De groep besluit in te gaan op dit verzoek en gaat mee met de suggestie van de procesbegeleider om de tienstappenmethode te hanteren.

4.2.3. De methodiek: tien-stappen

Met de **tien-stappenmethode** wordt de relatie nagegaan tussen de persoon van de casusinbrenger en het vraagstuk dat hij naar voren brengt. Het 'leren aan twee kanten' krijgt expliciet aandacht. De casusinbrenger brengt op verschillende momenten iets naar voren over de relevantie van vragen en suggesties zoals hij die ervaart. Na twee vragenrondes volgt een stap waarbij het vraagstuk wordt ge(her)definieerd. Aan de adviesfase gaat een analyse vooraf, waarin 'factoren en actoren' nog eens de revue passeren om te zien wat

maakt dat het vraagstuk in deze vorm bestaat. Het is dus vooral een oefening in het uitstellen van het oordeel.

“De tienstappenmethode”, vertelt de procesbegeleider, “is een grondig gestructureerde methode waarmee je vooral de vraag verkent en voorkomt dat je te snel tot conclusies en adviezen komt. Hij duurt twee uur, dus we verschuiven onze eindtijd twintig tot dertig minuten. Elke stap krijgt een van te voren vastgesteld aantal minuten”. Zie figuur 2 voor een overzicht van de tien-stappenmethode met opeenvolgende stappen en de tijdsindicatie in minuten.

| Stap | Omschrijving | Tijds- indicatie |
|--------|---|---------------------|
| Stap 1 | <i>Vraagintroductie</i> Inbrenger introduceert zijn vraag en geeft een beknopte toelichting. Deze hoeft niet op flip-over geschreven te worden. | 5 min. |
| Stap 2 | <i>Formuleren en inventariseren van vragen</i> <ul style="list-style-type: none"> Groepsleden formuleren voor zichzelf maximaal drie vragen. Alle vragen worden op een flip-over geschreven. | 10 min. |
| Stap 3 | <i>Waarderen van de vragen</i> <ul style="list-style-type: none"> Inbrenger waardeert elke vraag als warm (W), neutraal (N) of koud (K), afhankelijk van de mate waarin de vraag de essentie van zijn ingebrachte vraag raakt. De waarderingen worden achter de vragen genoteerd. | 5 min. |
| Stap 4 | <i>Beantwoorden van de vragen</i> Inbrenger beantwoordt kort en krachtig alle gestelde en genoteerde vragen, onafhankelijk van de gegeven waardering. | 10 min. |
| Stap 5 | <i>Formuleren en beantwoorden van aanvullende vragen</i> Groepsleden kunnen aanvullende vragen stellen die direct door de inbrenger worden beantwoord. Deze vragen hoeven niet op flip-over geschreven te worden. | 10 min. |
| Stap 6 | <i>Probleemdefinitie door groepsleden</i> <ul style="list-style-type: none"> Groepsleden formuleren elk voor zich het probleem van de | 10 min. |

| | | |
|---------|--|---------|
| | inbrenger: "Mijn probleem is....". <ul style="list-style-type: none"> • Alle probleemdefinities inventariseren op de flip-over. | |
| Stap 7 | <i>Waarderen van de probleemdefinities</i> Inbrenger waardeert elke probleemdefinitie als warm (W), neutraal (N) of koud (K). | 5 min. |
| Stap 8 | <i>Probleemdefinitie door inbrenger</i> Inbrenger formuleert nu zelf zijn probleem: "Mijn probleem is ..." | 5 min. |
| Stap 9 | <i>Adviseren</i> Groepsleden geven hun adviezen en suggesties. | 15 min. |
| Stap 10 | <i>Evaluatie</i> Inbrenger en groepsleden kijken terug op de consultatie: <ul style="list-style-type: none"> • Wat heeft het de inbrenger opgeleverd? • Hoe zijn de groepsleden met hun rol omgegaan? | 10 min. |
| | Benodigde tijd | 85 min. |

Figuur 2. De tienstappenmethode.

De minuten staan tussen haakjes achter elke stap opgenomen – deelnemers hebben deze fasering ook voor zich.

Stap 1: vraagintroductie (5')

Hier introduceert de inbrenger zijn vraag en geeft een beknopte toelichting.

De bedrijfsarts beschrijft de situatie op zakelijke wijze: een mevrouw die een ziektebeeld en gedragspatroon te zien geeft dat onherroepelijk zal leiden tot WAO-instroom. Zijn vraag aan zijn collega's is: "moet ik nu veel energie steken in een vroegtijdig reïntegratietraject van deze mevrouw bij een andere werkgever terwijl zich daar ongetwijfeld hetzelfde patroon zal afspelen en als ik dat doe: hoe pak ik dat aan?"

Stap 2: formuleren en inventariseren van vragen (10')

De deelnemers krijgen de opdracht om voor zichzelf in stilte maximaal drie vragen op te schrijven. De procesbegeleider inventariseert de vragen op een flip-over. De vragen dienen

om het vraagstuk verder te verkennen, en om op zoek te gaan naar een eventuele vraag achter de vraag. De procesbegeleider moedigt de deelnemers aan vooral open vragen te stellen, omdat die de inbrenger de meeste vrijheid geven om zelf te bepalen welke kant hij op wil.

Stap 3: waardering van de vragen (5')

De inbrenger bedenkt welke vragen op de flip-over hem aanspreken. Hij waardeert ze als warm, neutraal of koud. Afhankelijk van de mate waarin de vraag de essentie van zijn werkvraag raakt. Hij noteert de waarderingen achter de vraag.

Het blijkt dat de vragen die hij als warm waardeert vooral te maken hebben met zijn relatie tot de cliënt en met hemzelf als adviseur.

Stap 4: beantwoorden van de vragen (10')

Kort en bondig beantwoordt de inbrenger alle gestelde vragen, ongeacht de waardering die hij eraan heeft gegeven.

Bij de beantwoording van de “warme” vragen zie je dat zijn betrokkenheid het hoogst is. Een indicatie voor de collega's om vooral dat pad verder op te gaan.

Stap 5: aanvullende vragen (10')

De collega's stellen tal van aanvullende vragen die de inbrenger direct beantwoordt. Er ontstaat een stemming waarin de groep steeds meer de zijde van de bedrijfsarts kiest. De cliënt blijkt een “vrij moeilijk en lastig mens” te zijn. Ze stellen steeds meer gesloten vragen die dat beeld verder bevestigen. De procesbegeleider stopt daarop even de gang van zaken en meldt wat hij ziet gebeuren. De groep herkent de constatering en vervolgt dit onderdeel met vragen die ook ingaan op andere perspectieven: de cliënt, de klant, de rol van de bedrijfsarts, de persoonlijke relaties in dit geval, etc.

Stap 6: probleemdefinitie (10')

De groepsleden formuleren elk voor zich het probleem van de inbrenger, door de zin “mijn probleem is” af te maken. De procesbegeleider inventariseert deze probleemdefinities op een flipover.

Stap 7: waardering van de probleemdefinities (5')

Opnieuw waardeert de inbrenger de verschillende suggesties met warm, neutraal of koud. Dit helpt hem bij de volgende stap. Hij gaat niet in op de afzonderlijke definities.

Stap 8: probleemdefinitie door de inbrenger (5')

Op basis van de waardering formuleert de inbrenger nogmaals zijn werkvraag. Deze blijkt te zijn verschoven naar "hoe kan ik vanuit een moeilijke relatie met de cliënt tot een zo effectief mogelijke oplossing komen voor cliënt, klant, arbodienst en mezelf?"

Stap 9: advisering door groepsleden (15')

De groepsleden noteren hun advies op een papiertje en lezen beurtelings hun adviezen voor aan de inbrenger. De inbrenger reageert daar elke keer kort op door aan te geven of hij het begrijpt. Iedereen laat de inbrenger vrij om te doen wat hij wil met de adviezen. Dankbaar neemt hij de adviezen mee.

Stap 10: evaluatie (10')

Als laatste stap verzoekt de procesbegeleider de inbrenger en groepsleden op twee niveaus te evalueren: wat hebben ze inhoudelijk opgestoken en wat zijn de reacties op het verloop van de sessie tijdens de afgelopen anderhalf uur.

Inhoudelijk blijkt de oogst nuttig maar niet spectaculair te zijn. De inbrenger: „Ik beseft nu dat ik meer kan vertrouwen op mijn 'buikgevoel' richting mijn cliënten en ik neem mij voor meer aandacht te besteden aan de persoon van deze cliënt en haar stijl van leidinggeven." De groepsleden menen zich nu meer bewust te zijn van wat zich afspeelt in de spreekkamer en in het hoofd van deze bedrijfsarts.

De hele groep beoordeelt het proces als effectief vooral waar het het uitstel van oordelen betreft. „Ik liet mij meeslepen door de emoties van de inbrenger", stelt een deelnemer vast. Ook de andere deelnemers realiseren zich hoe gemakkelijk zij zich lieten meeslepen door de emoties van de inbrenger tijdens de aanvullende vragen in stap 5. „Ik vond het daarom erg nuttig dat je bij stap 5 intervenieerde", maakt een van hen de begeleider duidelijk. Aan de andere kant vinden de meeste deelnemers deze methode met een groep van zeven te lang. Zij zien uit naar een volgende bijeenkomst waarin zij mogelijk zelf aan de beurt komen en waarin weer een andere vorm gebruikt wordt.

4.2.4. Hoe sluiten wij de bijeenkomst af?

De procesbegeleider sluit af met de opmerking dat hij zich opgejaagd heeft gevoeld vanwege de korte tijdsduur die hiervoor ingepland was. Hij stelt voor de volgende sessie te verlengen van twee tot drie uur. De leden stemmen hier graag mee in.

4.3. Een tweede voorbeeld: 'hoe implementeer ik het anti-rookbeleid?'

De gehanteerde methodiek tijdens deze bijeenkomst is de roddelmethode. Wij laten hier stap voor stap zien wat er tijdens deze intervisiebijeenkomst gebeurt.

4.3.1. Hoe ziet de situatie eruit?

Tilburg, eind september 2001, 09.00.

De externe procesbegeleider ziet haar collega's van verschillende personeelsafdelingen van de multinationale onderneming binnenkomen voor hun vijfde intervisiebijeenkomst onder haar leiding. In het contract is besproken dat er na de vijfde bijeenkomst zal worden geevalueerd over de voortgang. De groep bestaat uit vier deelnemers: drie vrouwen en één man. In hun werkpraktijk hebben zij niet direct veel met elkaar te maken; zij zien elkaar zelden. Het gevolg hiervan is dat relevante informatie vaak niet bij elke afdeling bekend is, waardoor het wiel soms meerdere malen moet worden uitgevonden. De intervisiebijeenkomsten hebben hier tot doel de manieren van denken en handelen van de deelnemers beter op elkaar af te stemmen, zonder dit op een oordelende of normerende manier te doen.

4.3.2. Hoe verloopt de fasering van het gesprek?

Aangezien de vorige bijeenkomst in juni was, neemt de procesbegeleider zich voor om eerst wat tijd uit te trekken om bij te praten. Zij probeert samen met de deelnemers de vorige bijeenkomst uit het geheugen op te halen. Welke vraagstukken waren toen besproken? Wat is er geleerd? Wat zijn de ontwikkelingen? Al snel komen de besproken vraagstukken weer naar boven. De procesbegeleider vraagt vervolgens naar de ontwikkelingen omtrent de inbreng van de vorige bijeenkomst. Volgens de inbrenger in juni is er binnen de organisatie weinig gedaan met de sterkte/zwakte analyse die zij had opgesteld. Zij benoemt dit als 'niet positief'. Ze zegt tegen een kritische grens binnen de organisatie aan te lope: "het gaat allemaal zo langzaam". Een andere deelnemer blijkt hier echter meer over te weten: er komt wel degelijk actie vanuit de organisatie. De inbrenger reageert hierop verheugd. Nadat de

procesbegeleider vraagt of ze verder nog wat geleerd heeft, maakt de inbrenger duidelijk dat ze wel bewuster is geworden van bepaalde veronderstellingen die ze heeft. Het sterk gericht zijn op het behalen van concrete resultaten is hier een goed voorbeeld van.

De procesbegeleider heeft zich voorgenomen om tijdens deze vijfde bijeenkomst één vraagstuk te behandelen, en de rest van de tijd te benutten om alle intervisiebijeenkomsten te evalueren en te praten over de voortgang van de groep. Zij legt dis voor aan de deelnemers en vraagt vervolgens of iemand een vraagstuk in te brengen heeft. Een van de deelnemers maakt duidelijk dat ze een vraagstuk heeft waar ze moeite mee heeft. Na een korte uitleg van haar probleem kiezen ze gezamenlijk voor de roddelmethode.

4.3.3. De methodiek: 'roddelen'

De **roddelmethode** richt zich vooral op het intrapersonlijke. Het aantrekkelijke is dat het niet per se een probleem of werkvraag hoeft te zijn die wordt ingebracht. Ook een 'verhaal' over hoe iemand zijn werk en de mensen daarin beleeft kan een waardevol vertrekpunt zijn. De andere deelnemers gaan 'al roddelend' na wat zij in het verhaal van de inbrenger hebben gehoord. De methode leert deelnemers beter te luisteren 'tussen de regels door'. Deze methode is vooral geschikt om iemand bewust te maken van de regels en overtuigingen die zij in haar handelen en waarnemen hanteert.

“De roddelmethode”, vertelt de procesbegeleider, “kan bijdragen aan het verruimen van iemands kader, en is een goede methode om deelnemers beter te leren luisteren ‘tussen de regels door’. Hij duurt één uur; elke stap krijgt een vantevoren vastgesteld aantal minuten”. Zij neemt eerst even kort de stappen door, en benadrukt het belang van fysieke afstand als de andere deelnemers gaan ‘roddelen’ over de inbrenger. De deelnemers hebben al eerder gewerkt met deze methode, en herinneren zich deze methode ‘best moeilijk’ te vinden. Zie figuur 3 voor een overzicht van de roddelmethode met opeenvolgende stappen en de tijdsindicatie in minuten.

| Stap | Omschrijving | Tijds- indicatie |
|--------|---|---------------------|
| Stap 1 | <i>Vraagintroductie of ervaringsverslag</i> | 5 min. |

| | | |
|--------|---|---------|
| | Inbrenger introduceert hetzij zijn vraag en een beknopte toelichting dan wel een verslag van een ervaring (een project waarin hij actief is, dingen die hem opvallen in de relatie met een klant of iets dergelijks). | |
| Stap 2 | <i>Verkenning</i> Groepsleden verkennen de vraag of de ervaring door het stellen van (zoveel mogelijk open) vragen en benutten daarbij zoveel mogelijk ook dieperliggende interventieniveaus. | 15 min. |
| Stap 3 | <i>Roddelen</i> <ul style="list-style-type: none"> • Inbrenger gaat buiten de kring zitten – liefst afgewend van het gesprek – en bemoeit zich op geen enkele manier met het komende gesprek. Hij luistert aandachtig en maakt notities over zaken die hem raken/opvallen. • Groepsleden roddelen met elkaar over de vraag van de inbrenger en over mogelijke achtergronden, oorzaken en oplossingen. Ze benutten de verschillende interventieniveaus en vragen zich af: hoe kijkt de inbrenger, wat stuurt zijn gedrag aan, welke evidenties spreken er uit de antwoorden op zijn vragen. • Groepsleden komen uiteindelijk tot een aantal uitspraken, waarin ze laten zien welke alternatieven, welke ruimte er zou ontstaan als de inbrenger andere overtuigingen of andere evidenties zou hanteren. | 15 min. |
| Stap 4 | <i>Reacties van de inbrenger</i> Inbrenger komt terug in de groep en vertelt zijn ervaringen als waarnemer van de roddelfase. Wat heeft hem geraakt? Wat is opgevallen? Verwerpt of accepteert hij de uiteindelijke uitspraken van de andere deelnemers? | 15 min. |
| Stap 5 | <i>Evaluatie</i> Inbrenger en groepsleden kijken terug op de consultatie: <ul style="list-style-type: none"> • Wat heeft het de inbrenger opgeleverd? • Hoe zijn de groepsleden met hun rol omgegaan? | 10 min. |
| | Benodigde tijd | 60 min. |

Figuur 3. De roddelmethode.

De minuten staan tussen haakjes achter elke stap opgenomen – deelnemers hebben deze fasering ook voor zich.

Stap 1: Vraagintroductie of ervaringsverslag (5')

De deelnemster beschrijft de situatie met grote betrokkenheid: "het rookbeleid is misschien op zich niet leuk, maar nu het er is moet het wel doorgevoerd worden". De meeste afdelingen houden zich aan het rookbeleid, waarin het alleen toegestaan is te roken in de daarvoor bestemde ruimtes, niet op andere plaatsen. Maar er is met name een probleem in een van de gebouwen. Mensen houden zich daar niet aan de regels; ze lappen ze aan hun laars. Ook zetten zij ramen en deuren open in verband met de rook, waardoor het ventilatiesysteem niet goed werkt. Zij klagen dan over het ventilatiesysteem, hetgeen bij de inbrenger een gevoel van woede oproept. Met name met één directeur heeft zij moeite; hij is al aangesproken op zijn rookgedrag, maar hij blijft stug doorroken. Ook andere mensen voelen zich daardoor gesterkt. Wel is iedereen het erover eens dat het gebouw waar die mensen inzitten erg troosteloos is, en dat zij zich een beetje het ondergeschoven kindje voelen. Mensen zitten in tegenstelling tot andere gebouwen op vaste plaatsen in aparte kamers, waardoor zij waarschijnlijk het nut niet inzien van het niet mogen roken op hun kamer. De inbrenger irriteert zich mateloos aan dat gedrag, vooral wanneer de ramen en deuren opengezet worden, waardoor de schoonmakers gaan klagen. Zij voelt zich een soort politieagent en snapt niet waarom mensen het beleid niet gewoon uitvoeren. Haar vraag aan haar collega's is: "Hoe kan ik zonder woedend te worden en met deuren te gaan smijten (haar woede kan zij niet goed beheersen), met name deze directeur rustig aanspreken op zijn gedrag?"

Stap 2: Verkenning (15')

De deelnemers mogen nu vragen stellen aan de inbrenger om het vraagstuk uit te diepen. Bij het stellen van de vragen wordt al snel duidelijk dat een aantal deelnemers uit zichzelf al voortdurend open vragen stellen en dat anderen zichzelf corrigeren op gesloten/suggestieve vragen, „Oh, dit is geen goede vraag...” De procesbegeleider hoeft alleen een enkeling erop te wijzen dat zij vooral open vragen moeten stellen, zodat zij bijdragen aan een gezamenlijke reflectie en zich niet alleen concentreren op het toetsen van hun eigen hypothesen. Een voorbeeld hiervan is een deelnemer die vraagt, “Heb je het idee dat...?”

Voordat de zin afgemaakt is, grijpt de begeleider in: „Dat is jouw idee denk ik...!” Door het verkennen van het vraagstuk komen er heel wat emoties omhoog bij de inbrenger; zij begint te huilen. In eerste instantie beschreef ze dat dit vraagstuk haar niet zozeer persoonlijk raakte, maar door het stellen van de vragen en het denken ‘hoe kan ik het anders aanpakken?’ grijpt het haar toch meer aan dan ze dacht. Wel maakt ze duidelijk dat het niet erg is, en dat ze vaker moet huilen van woede.

Stap 3: Roddelen (15’)

Nadat er even is gepauzeerd om koffie te halen, is het nu tijd om te gaan ‘roddelen’. De inbrenger draait haar stoel om, zodat ze met haar rug naar de groep toezit. De andere deelnemers roddelen met elkaar over het vraagstuk en over mogelijke achtergronden, oorzaken en oplossingen. De procesbegeleider geeft ook haar inbreng: "Wat is nu eigenlijk de rol van de inbrenger en in hoeverre deelt zij haar rolopvatting met anderen in de organisatie?" Er worden verschillende meningen naar voren gebracht. Zo meent een deelnemster: „Ze neemt die rol op zich, ze hoort eigenlijk alleen met beleidsontwikkeling bezig te zijn. Zij heeft nu de rol van politieagent op zich genomen. Dit heeft te maken met haar verantwoordelijkheidsgevoel.” Een ander vervolgt: “Het heeft ook te maken met de organisatie: het idee van ‘als ik het niet doe, dan doet niemand het’. Vragen mensen het aan haar? Nee, volgens mij niet.”

Stap 4: Reacties van de inbrenger (15’)

De inbrenger komt terug in de groep en vertelt wat haar opvalt in de uitspraken van de anderen, wat haar heeft geraakt en met welke uitspraken ze wat kan. Het idee om een rapport te schrijven voor de directie, met een positieve inslag, spreekt haar erg aan. Deze positieve inslag heeft dan betrekking op het rapporteren aan de directie dat alle afdelingen zich aan het rookbeleid houden, alleen één afdeling niet. Daar denkt ze met name wat aan te hebben. Ook de verantwoordelijkheid die zij neemt als persoon en de verantwoordelijkheid die bij haar functie past is voor haar een punt van aandacht.

Stap 5: Evaluatie (10’)

Als laatste stap vraagt de procesbegeleider de inbrenger te evalueren: "Wat heeft ze inhoudelijk opgestoken en wat zijn de reacties op het verloop van de sessie?"

Inhoudelijk blijkt de inbrenger veel aan de bijeenkomst te hebben gehad: de inbrenger beseft dat zij een onderscheid moet maken tussen de verantwoordelijkheid die zij als professional heeft in haar functie en de verantwoordelijkheid die zij voelt als persoon.

„Ik moet het loslaten”, meent ze. Waarna de procesbegeleider reageert met de woorden: „Constaateer dat je het mag loslaten...!”.

Bij het evalueren van het proces concludeert de inbrenger: “Het geeft me het gevoel dat ik ermee aan de slag kan. Er is meer creativiteit, je bent er even uit en met anderen heb je een bredere invalshoek. “interviewbijeenkomsten kosten energie, maar het geeft ook veel energie.”

4.3.4. Hoe sluiten we de bijeenkomst af?

De procesbegeleider neemt in het laatste deel van de bijeenkomst de tijd voor een evaluatie van de voorgaande bijeenkomsten: Wat heeft interview mij opgeleverd? Wat heb ik gemist? En hoe gaan we nu verder? Hierin komen zowel belangrijke leerpunten als tekortkomingen van interview naar voren, zoals:

- „Het mooie aan intercollegiale consultatie is te zien dat het vragen stellen veranderd in zo'n korte tijd.”;
- „Je leert open vragen te stellen en geduld te hebben in het uitstellen van een oordeel.”;
- „Het creëert een band. Je kent elkaar en zoekt elkaar sneller op. De casus die anderen aandragen, leiden tot herkenning, en worden ineens bewust bij jezelf.”;
- „Je ziet hoe anderen in hun rol staan. Het is prettig om te weten dat anderen ook met problemen zitten en daarmee worstelen.”;
- „Het is een wederzijds proces; je leert van de feedback van anderen en leert anderen te adviseren.”;
- „Wat je aan advies geeft, heeft ook betrekking op jezelf, je adviseert jezelf. Dan denk ik, ja, dat zou ik zelf ook wel kunnen doen voortaan.”;
- „Ik ben er in ieder geval niet bewust mee aan de slag. Ben een beetje lui denk ik. Ik vind wel dat er te weinig casus besproken zijn.”

Voor een meer algemene behandeling van voor- en nadelen van interview, zie paragraaf 6.

U heeft nu in twee voorbeelden gezien hoe u intercollegiale consultatiebijeenkomsten concreet vorm geeft. Indien u dit 'leren met collega's' werkelijk in praktijk brengt, is het

verstandig om vooraf en gedurende het proces een aantal belangrijke basiscondities in het oog te houden. Deze basiscondities bespreken wij in de volgende paragraaf.

5. WELKE CONDITIES DIENEN IN ELK GEVAL VERVULD TE ZIJN?

5.1. Inleiding

In deze paragraaf leest u een aantal basiscondities waaraan u expliciet aandacht dient te besteden voordat u intercollegiale consultatie implementeert. In cursief vindt u een aantal citaten van begeleiders van consultatiegroepen die wij rondom deze condities hebben verzameld. In onze ervaring zal de mate waarin deze condities vervuld zijn, vooral bepalen of intercollegiale consultatie slaagt dan wel faalt. Let u daarom op de volgende aspecten:

5.2.1. Vrijheid

In veel dienstverlenende organisaties spreken professionals met elkaar af dat zij aan bijvoorbeeld tenminste vier intercollegiale consultatiebijeenkomsten per jaar willen deelnemen, en zij verplichten zich ook wel daartoe in het kader van certificering. Dit neemt niet weg dat ook in die gevallen de professionals die aan de bijeenkomsten deelnemen dit in vrijheid doen. Ze bepalen in hoge mate zelf wat er aan de orde komt, hoe diepgaand dat met elkaar wordt besproken en dwingen elkaar niet bepaalde conclusies over te nemen. Voorop staat dat professionals ervan leren en dat gebeurt als ze daaraan zelf behoefte hebben en als ze zelf conclusies formuleren en de consequenties daarvan voor hun eigen handelen bepalen. Hoogstens maken ze elkaar attent op situaties waarin bepaalde professionele normen of gedragsregels veronachtzaamd dreigen te worden.

Voor de begeleider is 'vrijheid' één van de punten om op te letten, door bijvoorbeeld in de gaten te houden of deelnemers hun positie of overwicht niet gebruiken om hun ideeën aan anderen op te dringen.

5.2.2. Veiligheid

Het is belangrijk dat inbrengers van vraagstukken de sfeer in de intercollegiale groep als veilig ervaren. Immers, door een werkvraag in te brengen stellen ze zich kwetsbaar op. Veiligheid ontstaat als de collega's zich onthouden van normatieve, denigrerende of veroordelende opmerkingen. Het gaat erom iemand te helpen!

“Als begeleider besteed ik veel aandacht aan het ontwikkelen van een open klimaat. Elkaar accepteren, respect hebben voor elkaar, belangstelling tonen en ervaren dat er echt naar elkaar wordt geluisterd. Waarin iedereen eigenlijk laat merken dat hij ook zijn moeilijkheden heeft en zich kwetsbaar durft op te stellen. Om te kunnen leren is de sfeer erg belangrijk.”

Een tweede punt van aandacht is hierbij de groepssamenstelling. Als leidinggevenden deelnemen kan dat als bedreigend worden ervaren omdat er immers ook een hiërarchische relatie bestaat tussen de deelnemers. Soms is het moeilijk het onderwerp veiligheid in de groep te bespreken, omdat de sfeer daar al niet veilig genoeg voor is. Dan kan het helpen dit buiten de groep te doen. Als begeleider kunt u de deelnemers bilateraal benaderen met de vraag hoe zij de bijeenkomsten in dit opzicht ervaren.

5.2.3. Vertrouwelijkheid

Tijdens een intercollegiale bijeenkomst vertellen mensen iets over werkvragen waarmee ze zitten. Daaraan zitten vaak persoonlijke kanten vast. Spreekt u daarom af dat wat tijdens de bijeenkomst aan de orde komt, niet daarbuiten wordt besproken

“Het is voor mij belangrijk consultatie plaats te laten vinden in een vertrouwde omgeving, soms op en soms juist buiten de werkplek. Je kunt daar diepere gesprekken voeren, van het type dat maar zelden lukt buiten de consultatiegroep.”

5.2.4. Verwachtingen

Zeker bij de start van een toetsingsgroep, is het aan te bevelen om even stil te staan bij de verwachtingen die mensen hebben over intercollegiale consultatie en over de rol van de begeleider. Het is belangrijk om dat van elkaar te weten en zodoende de verwachtingen op elkaar af te stemmen.

“Sommige mensen nemen deel aan intervisie in de veronderstelling een kennisbank aan te vullen, dan roep je als begeleider steeds ‘het gaat meer om het proces dan om het product.....’. Een aantal deelnemers zijn teleurgesteld als vraagstukken niet zijn opgelost; ze vinden dan dat de casusinbrenger er weer goed vanaf komt, omdat het vraagstuk niet is opgelost. De oplosbaarheid van veel vraagstukken die je in intervisiebijeenkomsten tegenkomt is gewoon beperkt. Het gaat er meer om de relatie te leren tussen de ‘aard van het vraagstuk’ en de ‘persoon van de inbrenger.”

Naarmate er meer ervaring is in een toetsings- of intervisiegroep kunnen die verwachtingen opnieuw aan de orde worden gebracht. Gaat het volgens verwachting? Moet het anders gaan? (zie ook paragraaf 7.3.2 voor de langetermijnontwikkeling van consultatiegroepen). Tot de afspraken die met elkaar gemaakt worden, kunnen ook heel praktische zaken horen zoals: periodiciteit, regels om aan- en afwezigheid te melden, te hanteren methodiek, opbouw van de bijeenkomsten (bijvoorbeeld steeds eindigen met vakinhoudelijke vragen of juist daarmee beginnen), hoe lang de bijeenkomsten zullen duren, enz.

5.2.5. Voorbereiding en nazorg

Het gaat in de voorbereiding om praktische zaken als:

- heldere afspraken;
- uitnodiging;
- gespreksonderwerpen/ agenda;
- een geschikte ruimte, dit is een ruimte die groot genoeg is en waar ongestoord gewerkt kan worden;
- hulpmiddelen (flip-over, uitdeelexemplaren van de stappen van de te gebruiken methodieken, logboekformulieren enz.);
- thee/ koffie;
- welke groepsleden een werkvraag voorbereiden (om evenwicht te krijgen in de groep is het aan te raden dat iedereen met regelmaat 'aan de beurt komt').

Verder raden wij u aan om aandacht te besteden aan nazorg:

- afspraken vastleggen;
- bepaalde vragen doorleiden naar het management (uiteraard alleen als de hele groep daartoe besluit);
- bijhouden wanneer bijeenkomsten zijn geweest;
- bijhouden wie er wel en niet komt;
- invullen van een eigen logboek.

5.2.6. Voorwaarden voor in te brengen praktijkvragen

Zeker na de eerste bijeenkomsten van een consultatiegroep, is het van belang dat u met een zekere regelmaat stilstaat bij de aard van de ingebrachte vragen. Praktijkvragen die deelnemers inbrengen, moeten:

- niet al te ingewikkeld zijn (in de zin dat het heel lang duurt om uit te leggen waar het om gaat), maar ook niet te simpel (omdat er dan nauwelijks zinvol over te praten is);
- redelijk actueel zijn: het heeft weinig zin iets te behandelen dat een paar jaar geleden is gebeurd;
- échte vragen zijn: inbrengers moeten ergens 'mee zitten' en niet voor de vorm iets inbrengen, omdat ze nu ook een keer aan de beurt zijn.
- relevant zijn voor de eigen werkpraktijk: het moet om een bestaande praktijkvraag gaan en niet om een hypothetische situatie.

6. WAT MAAKT INTERCOLLEGIALE CONSULTATIE ZO BIJZONDER?

6.1. Inleiding

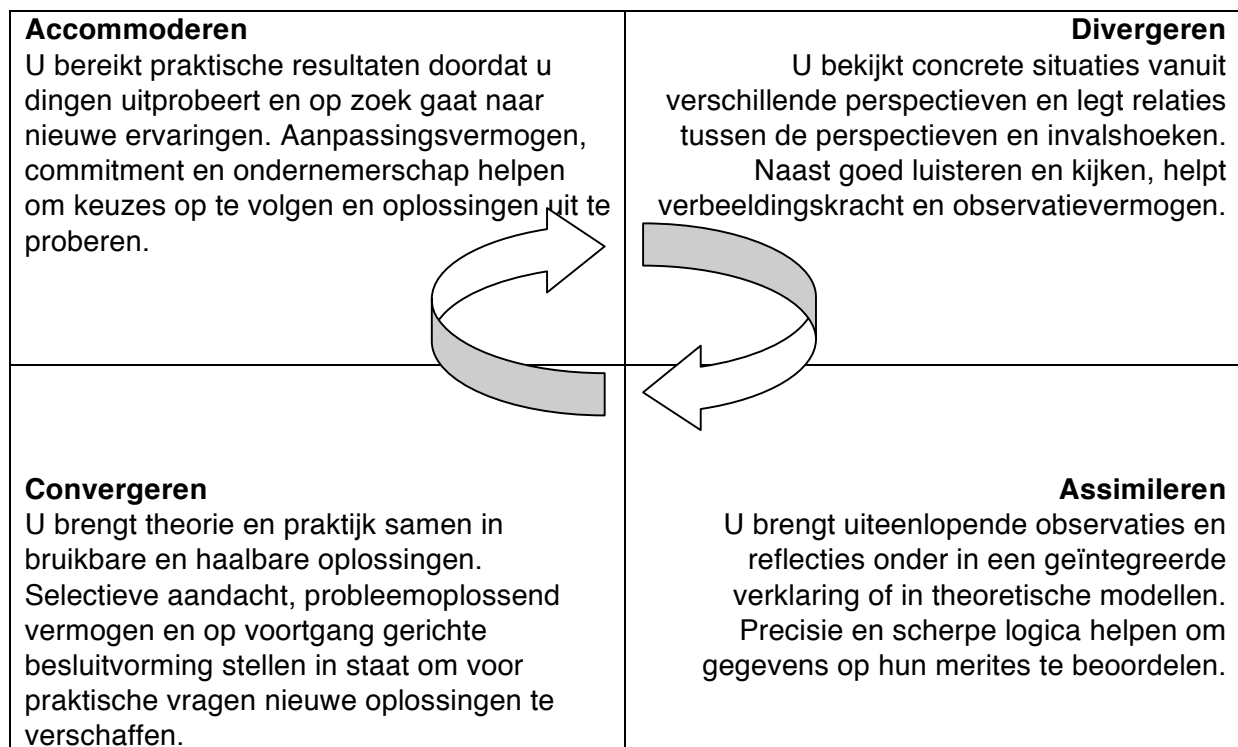
Is intercollegiale consultatie een goed ontwikkelingsinstrument ter professionalisering? Om deze vraag te kunnen beantwoorden, bespreken wij in deze paragraaf vanuit een breder perspectief het proces van leren waarin intercollegiale consultatie past. Dit leidt ons tot de eerste vraag die wij centraal stellen in paragraaf 6.2: „Wat is nu eigenlijk de kracht van deze vorm van leren?” Dit verduidelijken we door te kijken op welke leerstijl van Kolb (1984) intercollegiale consultatie betrekking heeft. Vervolgens staat in paragraaf 6.3 een tweede vraag centraal: „Wat zijn de voordelen van intercollegiale consultatie?” Na deze vraag te hebben behandeld, richten wij uw aandacht op de beperkingen van intercollegiale consultatie. In paragraaf 6.4 beantwoorden wij de daaruit voortvloeiende vraag: „Wat zijn de

manco's bij het leren in intercollegiale consultatiegroepen?" Ten slotte geven wij in paragraaf 6.5 een korte samenvatting van de belangrijkste voor- en nadelen van intercollegiale consultatie.

6.2. Wat is de kracht van intercollegiale consultatie als leervorm?

Zelf hebben wij vaak gemerkt, zowel vanuit de rol van deelnemer als begeleider, dat intercollegiale consultatie een uiterst krachtig instrument is. Deze overtuiging vormde zich door ervaring op te doen met intercollegiale consultatie in de meest uiteenlopende omstandigheden en groepen met zowel professionals als leidinggevendenden.

Maar wat is dan de kracht van intercollegiale consultatie? Het is van belang om in eerste instantie vast te stellen dat intercollegiale consultatie vooral bestaat uit reflectie en gedachteuitwisseling op basis van (eerdere) ervaringen in werksituaties. Intercollegiale consultatie bevindt zich daardoor vooral binnen de *divergerende leerstijl* - ook wel de stijl van de beschouwende observatie - van David Kolb. Hierbij een schematisch overzicht van de vier leerstijlen uit Kolbs boek *Experiential Learning* uit 1984:



Figuur 4. Een beknopt overzicht van de vier leerstijlen van 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 – de feedback die zij krijgen op hun adviezen en adviesvaardigheden – ligt dicht bij het accommoderend leren, omdat zij wel degelijk in een echte adviessituatie oefenen en zo hun kwaliteiten als adviseurs verbeteren.
3. Wat betreft *de begeleider van de consultatiegroep*: de begeleider van consultatiegroepen is vooral faciliterend, dus die sterk gericht is op het divergerend leren door reflectie en feedback op:
 - het optreden van zowel inbrenger als adviseurs;
 - wat hier-en-nu gebeurt in de consultatiegroep;
 - hoe de groep van moeilijke momenten kan leren.

Interessant genoeg is *divergeren* sterk aanvullend bij leerstijlen die in de meeste professies gebruikelijk zijn. 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*: alleen 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.

Hieruit kunnen we concluderen dat de meeste professionals hun vak vooral hebben geleerd in de assimilerende, 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, is relatief afwezig uit de meeste professionele opleidingen en wordt ook in de praktijk van alledag niet sterk aangesproken. Deze vorm van leren is hiermee sterk complementair aan de manieren waarop professionals gewend zijn te leren. Intercollegiale consultatie heeft dus een grote meerwaarde.

Uit bovenstaande heeft u kunnen opmaken dat intercollegiale consultatie voor u als professional een sterke toegevoegde waarde heeft waar het gaat om leren in brede zin. Maar wat gebeurt er bij intercollegiale consultatie wat leidt tot een leerproces met toegevoegde waarde? Oftewel, 'wat zijn nu eigenlijk de grote voordelen van intercollegiale consultatie?' In paragraaf 6.3 gaan wij dieper in op deze vraag.

6.3. Wat zijn de voordelen van intercollegiale consultatie?

- Intercollegiale consultatie is *complementair* aan de manieren waarop professionals gewend zijn te leren (zie paragraaf 6.2). 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 kan een grote diepgang worden bereikt. Ook is het zo mogelijk om echt te investeren in een vraag of een probleem: dankzij de methodieken kan een probleem langer vast worden gehouden 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.

Nu u meer inzicht heeft gekregen in de toegevoegde waarde van intercollegiale consultatie als professionaliseringsinstrument, geven wij u vervolgens duidelijkheid omtrent de beperkingen van intercollegiale consultatie. In paragraaf 6.4 beantwoorden wij de volgende vraag: „Wat zijn de manco's bij het leren in intercollegiale consultatiegroepen?”

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

Binnen intercollegiale consultatie is vaak te weinig aandacht voor:

3. *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.
4. *Druk* om tot vernieuwing en verandering te komen: intercollegiale consultatie 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.
5. *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 reflecties van ervaren professionals komt dus bij intercollegiale consultatie slechts aan de orde wanneer deze ervarener professionals zelf aanwezig zijn en kiezen voor een meer theoretische inbreng.

6.5. Samenvatting van de belangrijkste voor- en nadelen van intercollegiale consultatie

In deze paragraaf geven wij u een kort overzicht van de belangrijkste voor- en nadelen van intercollegiale consultatie (zie figuur 5). U kunt hieruit opmaken dat de voordelen van intercollegiale consultatie (ICC) met name de divergerende leerstijl aanspreken; oftewel het leren door te observeren en te reflecteren op concrete werkervaringen. Als u vervolgens kijkt naar de nadelen van intercollegiale consultatie dan ziet u dat deze voornamelijk samenhangen met de convergerende, accommoderende en assimilerende leerstijlen van Kolb (1984). De convergerende leerstijl betreft de toepassing van het geleerde in de eigen werkpraktijk. Bij de accommoderende leerstijl gaan professionals actief experimenteren met hetgeen ze geleerd hebben. En uiteindelijk gaat het er bij de assimilerende leerstijl om dat het geleerde bij consultatiebijeenkomsten gekoppeld wordt aan eerder opgedane kennis of modellen. (zie paragraaf 6.2 voor het proces van ervaringsleren van Kolb, 1984).

| Voordelen | Nadelen |
|---|---|
| 1. Intercollegiale consultatie is een <i>complementaire</i> leerstijl: het maakt professionals meer all-round. | 1. Intercollegiale consultatie is in haar gerichtheid op reflectie soms wat <i>éénzijdig</i> . |
| 2. Intercollegiale consultatie leidt tot een grote <i>concentratie</i> en een gezamenlijke <i>focus</i> op wat de kern is van de ingebrachte vraagstelling. | 2. Binnen intercollegiale consultatie is er vaak te weinig aandacht voor de <i>druk</i> om tot vernieuwing en verandering te komen. Druk tot verandering en vernieuwing dient dus van binnenuit de inbrenger te ontstaan. |
| 3. Het inlassen van een rustmoment, in combinatie met de <i>wederzijdse ondersteuning</i> stelt professionals in staat | 3. Binnen intercollegiale consultatie is er vaak te weinig aandacht voor <i>verankering en ordening</i> van het geleerde door middel |

| | |
|---|---|
| om vragen en problemen dieper op zich in te laten werken. | van theoretische modellen en eerder ontwikkelde kennis: deze is beperkt tot datgene wat toevallig in de betreffende consultatiegroep wordt ingebracht. |
| 4. Intercollegiale consultatie nodigt professionals uit <i>om gezamenlijk te reflecteren</i> en daarbij <i>langzaam te denken</i> , dus hun oordelen en conclusies uit te stellen. Vooral de vondsten die <i>spiegelingen</i> uit de ingebrachte situatie in het hier-en-nu kunnen opleveren, ervaren zij als zeer inzichtgevend. | 4. Binnen intercollegiale consultatie is er soms te weinig aandacht voor <i>toepassing</i> in de eigen werkpraktijk. Het vooral <i>convergerende</i> leren op weg naar toepassing blijft dus ver weg. |

Figuur 5. Een overzicht van de belangrijkste voor-en nadelen van intercollegiale consultatie.

Maar laten we niet vergeten dat ondanks de nadelen 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!

Hoe kunt u er nu voor zorgen dat de kwaliteit van intercollegiale consultatie optimaal is? In paragraaf 7 staat deze vraag centraal. Wij geven u daar een aantal tips, zodat u er beter in zult slagen om het 'leren met collega's' vorm te geven.

7. TIPS: WAT VERSTERKT DE KWALITEIT VAN INTERCOLLEGIALE CONSULTATIE?

7.1. Inleiding

In paragraaf 6 hebben wij het gehad over de krachten en beperkingen van intercollegiale consultatie. Om de kracht van bijeenkomsten daadwerkelijk optimaal te maken, moet u rekening houden met drie belangrijke factoren die allen bepalend zullen zijn voor de kwaliteit van intercollegiale consultatie. In paragraaf 7.2 bespreken wij een eerste factor die de kwaliteit van een intercollegiale consultatiegroep versterkt. In paragraaf 6.3 las u al over spiegelingen van het daar-en-dan van de inbrenger in het hier-en-nu van de consultatiegroep. Het aandacht geven aan deze spiegelingen door deze te bespreken, ervaren deelnemers als bijzonder inzichtgevend. In paragraaf 7.2 behandelen wij daarom de volgende vraag: „Hoe maakt u effectief gebruik van wat er in het hier-en-nu gebeurt?“ Een tweede factor brengen wij ter sprake in paragraaf 7.3. In deze paragraaf gaan wij dieper in op de kwaliteit van de consultatiegroep als

leergroep. De kwaliteit van de groep bespreken wij vanuit twee gezichtspunten: „Zijn zij als groep goed aan het werk?" en „Zijn zij als groep goed in ontwikkeling?" Tot slot gaan wij in op een derde faktor die bepalend is voor de kwaliteit van intercollegiale consultatie: „Hoe is de kwaliteit van de begeleider?" In paragraaf 7.4 stellen wij deze vraag centraal.

7.2. Hoe maak je effectief gebruik van wat in het hier-en-nu gebeurt?

In een intercollegiale consultatiesessie bespreken deelnemers een ingebrachte vraag, die vaak gekoppeld is aan een concrete situatie of ervaring in de werkpraktijk van de inbrenger. Vaak merkt u tijdens de bespreking van die vraag dat iets van de ingebrachte 'daar en dan' situatie doorsijpelt naar het 'hier en nu' van deze situatie. De inbrenger vertoont bijvoorbeeld hetzelfde gedrag dat zij ook vertoonde in de ingebrachte situatie, of het is juist omgekeerd: de groep gaat als adviseur nu vergelijkbaar gedrag vertonen met dat van de inbrenger in de werkelijke situatie. We geven een voorbeeld van de laatste variant:

Een voorbeeld

Iemand brengt een casus in die gaat over een relatie tussen hemzelf en een manager die hij ondersteunt bij ingewikkelde verzuimproblematiek. Zij vraagt zich af hoe zij deze manager beter kan motiveren, omdat regelmatig blijkt dat er sprake is van wegzakkende energie waardoor de aandacht weglekt van de verzuimproblematiek.

De adviseurs gaan met het vraagstuk van de inbrenger aan de slag, stellen vragen en ontwikkelen hypothesen en al doende lijkt er een situatie te ontstaan die lijkt op de interactie tussen de inbrenger en de manager maar nu tussen adviseurs en inbrenger. De inbrenger zit er een beetje teruggetrokken bij, met weinig energie. Zij lijkt te verwachten dat haar adviseurs er voor zorgen dat zij enthousiast wordt...

De inbrenger neemt nu de houding en het gedrag over van de manager in de situatie daar-en-dan, terwijl de adviseurs nu het gedrag overnemen van de inbrenger in de situatie. De reden hiervan kan zijn dat de adviseurs de situatie herkennen en onbewust verbinden met eigen ervaringen.

Er is hier sprake van overlappende ervaringen die overlappende gevoelens van onmacht oproepen. De onmacht is in het hier-en-nu verschoven van de inbrenger, die de onmacht dan-en-daar voelde, naar de adviseurs. In het voorbeeld zien we dat alle betrokkenen hun onmachtsgevoelens steeds verder doorgeven:

De manager is aangestoken door de onmacht binnen zijn afdeling in het hanteren van de verzuimproblematiek:

1. *"Wat moet ik doen om mijn mensen te helpen daar verder mee te komen?"*

en de inbrenger voelt onmacht in relatie tot de manager:

2. *"Wat moet ik doen om deze man enthousiast te krijgen voor mijn aanpak van verzuim?"*

De inbrenger toont haar onmacht in de consultatiegroep (hier-en-nu), zodat de adviseurs zich ook onmachtig beginnen te voelen:

3. *"Wat moeten wij doen om de inbrenger er weer zin in te laten krijgen?"*

Het is zelfs mogelijk dat de onmacht in een volgende stap bij de begeleider terechtkomt, namelijk wanneer deze groep vast komt te zitten:

4. *"Wat moet ik doen om weer wat beweging in deze consultatiegroep te brengen?"*

Het hele proces begint bij de aanname dat iemand anders gemotiveerd kan en moet worden, en dat 'ik' daarvoor de aangewezen persoon ben. De manager doet impliciet en onbewust deze aanname, vervolgens de inbrenger, en tot slot de adviseurs tijdens de intervisie. Een dergelijke aanname wijst vaak op een behoefte – bijvoorbeeld in dit geval de behoefte om gevoelens van onmacht te ontwijken of de kop in te drukken. En deze behoefte wijst weer op een andere behoefte, of een fantasie, namelijk om alles volledig in de hand te hebben, om 'almachtig' te zijn...

We kunnen hieruit leren dat we als adviseurs in consultatiegroepen voorzichtig moeten zijn met het voldoen aan de verwachtingen die de inbrenger in de bijeenkomst laat merken. Want dat zou de behoefte aan en het geloof in almacht ("anderen motiveren doe je zo!") alleen maar kunnen versterken. Dat zou weer de neiging van de inbrenger om zich in de bijeenkomst onmachtig te tonen kunnen versterken, net als de neiging van de manager in de casus.

In plaats daarvan kunnen de adviseurs iets anders doen. Ze kunnen de inbrenger helpen om te zien dat wat zij nu met hen doet lijkt op wat de manager eerder met haar deed. Ze onderzoeken de spiegeling of gelijkenis tussen de situatie nú en de casus die de inbrenger naar voren brengt over de niet erg gemotiveerde manager.

Op deze manier kan de inbrenger in anderen zien en van anderen horen wat zij eerder zelf heeft ervaren. Dit kan tot bewustwording leiden van de manier waarop zij een situatie heeft gedefinieerd. Vervolgens kunnen de adviseurs naar de inbrenger doen wat zij naar deze manager kan doen. In het hier-en-nu, en later in het dan-en-daar, kunnen de betrokkenen op deze manier hun situatie herdefiniëren.

Zo kan de inbrenger ontdekken wat zij in de situatie kan doen, door te kijken naar wat de adviseurs met haar nu doen, maar zij kan ook ervaren welke gevoelens dat oproept als ontvangende partij. De adviseurs kunnen reflecteren op verwachtingen, behoeften of gevoelens die blijkbaar bestaan bij de inbrenger en nagaan wat daarvan de bron zou kunnen zijn.

7.3. Hoe is de kwaliteit van de consultatiegroep als leergroep?

Succes van intercollegiale consultatie staat of valt bij de kwaliteit van de consultatiegroep als 'leergroep'. De groep van collega's die elkaar door middel van consultatie willen ondersteunen bij de eigen professionalisering moet niet alleen 'goed aan het werk zijn' maar moet ook 'in ontwikkeling zijn'.

7.3.1. Zijn zij als groep goed aan het werk?

Met 'goed aan het werk zijn' bedoelen we dat de groep voldoende aandacht, focus en durf heeft om zich te wijden aan haar taak: het bespreken van lastige vragen en situaties die de eigen praktijk met zich meebrengt. Dit wil zeggen dat alle groepsleden in de rol van inbrenger bereid zijn om 'echte' praktijkvragen (zie paragraaf 3) in te brengen en daar lerend mee om te gaan, dus zich open te stellen voor soms pijnlijke feedback en adviezen. Bovendien zullen de groepsleden in de rol van adviseur bereid moeten zijn om zich open te stellen voor een vraag van een collega en bij het verkennen van die vraag de collega centraal te stellen en niet hun eigen nieuwsgierigheid. Dit vergt van hen een minimale adviesvaardigheid, om de inbrenger te ondersteunen bij het werken aan de eigen praktijkvragen, en vergt daarnaast bereidheid om op het gebied van adviseren bij te leren, door goed te luisteren naar suggesties en evaluaties van de inbrenger en de andere groepsleden. Dit alles dienen de groepsleden tot stand te brengen in een coöperatieve samenwerking binnen de rollen van procesbegeleider en deelnemers, waarbij zij in het eerste geval de leiding durven nemen en in het tweede geval bereid zijn de procesbegeleider te volgen of tenminste het voordeel van de twijfel te gunnen.

Tot zover de kwaliteiten van de werkgroep, de groep die goed aan het werk is. Maar er is meer.

7.3.2. Zijn zij als groep goed in ontwikkeling?

Met 'in ontwikkeling zijn' bedoelen we dat de groep zich ook als groep ontwikkelt en bereid is daarbij stil te staan. Onze ervaring leert dat de ontwikkeling van consultatiegroepen in het algemeen bepaalde vaste patronen volgen die ook wel beschreven zijn in de literatuur (zie bijvoorbeeld Schutz, 1975). Hieronder leest u de vijf verschillende fasen waar groepen veelal doorheen gaan (zie figuur 6 voor een kort overzicht van de verschillende fasen):

(1) In het begin moeten vaak nog een heel scala van barrières uit de weg geruimd worden: deelnemers zijn ambivalent over hun keuze om deel te nemen aan deze groep, of ervaren hun keuze als deels door externe motieven ingegeven (zie bijvoorbeeld de casus in paragraaf 5); daarnaast vinden deelnemers het vaak nog erg spannend om iets persoonlijks in te brengen, iets persoonlijks bovendien waarover zijzelf nogal wat twijfels hebben.

(2) Als de eerste fase van 'hoor ik hier bij?', 'wil ik hieraan meedoen?', 'durf ik dit?' (de fase van 'inclusie', Schutz, 1975) voorbij is ontstaat soms een fase waarin er wordt gestreden over de aard van de leergroep: 'welke vragen dienen aan bod te komen?', 'waar zitten we hier voor?', 'wat is precies een goede en een minder goede inbreng?' (de fase van 'controle', Schutz, 1975).

(3) Maar als een consultatiegroep blijft bijeenkomen en deze fasen worden overwonnen, dan komt er een moment waarop deelnemers zich beginnen te realiseren hoeveel waarde consultatie kan hebben voor hun eigen werkpraktijk en voor hun persoonlijke ontwikkeling; dan ontstaat er een veel positievere dynamiek met enthousiaste deelnemers en een hoge opkomst (de fase van 'affectie', Schutz, 1975); nu hebben de deelnemers veel meer oog voor de overeenkomsten, en is binnen de consultatie het risico van het vermijden van verschillen levensgroot: er is veel herkenning en gezamenlijkheid, maar weinig gedurfde feedback en negatief advies.

(4) Vaak is het nodig om nieuwe deelnemers te werven of om een externe coach bij de groep terug te vragen, om de vorige fase te overwinnen en kritische geluiden weer meer ruimte te geven.

(5) Als het lukt om het kritisch vermogen en de diversiteit binnen de groep weer aan te wakkeren, dan ontstaat een nieuwe fase die weer kenmerken heeft van 'inclusie', want het is

niet altijd zeker dat alle consultatiegroepleden verder willen dan de warme fase vol affectie: ieder dient nu opnieuw de balans op te maken.

| Fase | Naam | Thema | Spanningsveld | Hoe te herkennen |
|------|----------|----------------------------------|------------------|---|
| 1. | Inclusie | 'Hoor ik erbij?' | binnen ⇔ buiten | <ul style="list-style-type: none"> • Veel afmeldingen; • Weinig casuïstiek; • Afwachtend gedrag. |
| 2. | Controle | 'Wie heeft het voor het zeggen?' | boven ⇔ onder | <ul style="list-style-type: none"> • Grote intensiteit • Elkaar vliegen afvangen; • 'Slimme' feedback met complimenten daarvoor. |
| 3. | Affectie | 'Màg ik ze wel?' | dichtbij ⇔ veraf | <ul style="list-style-type: none"> • Enthousiasme; • Trots om in deze groep te zitten; • 'Voorzichtige' feedback. |
| 4. | Inclusie | 'Hoor ik hier bij?' | binnen ⇔ buiten | <ul style="list-style-type: none"> • Herbezinning; • Nieuwe durf om risico's te nemen; • Eén of twee afvallers |

Figuur 6. Toepassing van het groepsontwikkelingsmodel van Schutz (1975), toegepast op consultatiegroepen.

Nota bene: bij langer bestaande consultatiegroepen zullen ook controle- en affectiefasen blijven terugkomen.

Een kwalitatief hoogwaardige leergroep is bereid om over de eigen groepsontwikkeling na te denken en deze expliciet aan de orde te stellen en waar nodig te veranderen. Dit heeft ook betrekking op het innemen van bepaalde rollen binnen de leergroep, rondom thema's als verantwoordelijkheid, zorgzaamheid en resultaatgerichtheid. Vaak komen deze thema's automatisch steeds bij dezelfde mensen terecht, die als het ware onbewust voor dat thema gaan zorgen. Een dergelijke onbewuste invulling staat soms leren in de weg, omdat het voor leren nodig is dat alle groepsleden experimenteren met kwaliteiten die doorgaans niet eigen sterktes zijn.

7.4. Hoe is de kwaliteit van de begeleiding?

De begeleider van een intercollegiale consultatiegroep is een duizendpoot die talrijke en soms tegengestelde verantwoordelijkheden heeft, waaronder:

3. voorbereiding en nazorg – zorgen voor de condities;
4. kwaliteitsbewaking van vragen stellen, interveniëren en feedback geven;
5. zorgen voor het 'leren aan twee kanten' (inbrenger en adviseurs);
6. in het middelpunt van de groep staan en het proces leiden, maar tegelijk buiten de groep treden en de groep zelf observeren;
7. onopvallend en onbevangen zijn, zich abtinent opstellen en de groep zelf het werk laten doen.

Het zijn zeer vele en moeilijk te combineren taken, die in zwaarte toenemen omdat het meeste werk in het 'hier en nu' – op het moment waarop het gebeurt zèlf – gedaan moet worden. De begeleidingsrol is dus haast een onmogelijke rol, zelf hebben we achteraf eigenlijk altijd het idee dat het beter had gekund en dat we talloze relevante dingen na hebben gelaten of dat we juist te veel hebben gedaan. Groepsleden houden nog heel lang het gevoel dat ze nog veel te leren hebben als begeleider. Bovendien is het leren van de begeleider – net als dat van de adviseurs – vaak ook toepasbaar in de eigen werkpraktijk, bij het voorzitten van projectgroepen of het leiding geven aan teams. **Begeleider aan het woord: aantrekkelijkere alinea**

Het is daarom geen overbodige luxe om een nieuwe consultatiegroep altijd te beginnen met een meer ervaren begeleider die zich bijvoorbeeld na drie sessies langzaam begint terug te trekken via de rol van 'coach' en die na vijf tot acht sessies de groep alleen het werk laat doen, om

eventueel pas terug te keren wanneer de groep zich in fase 3: de 'affectiefase' , bevindt. Overigens bevelen wij aan om aan het einde van elke consultatiesessie (dus niet alleen de eerste sessies!) tenminste tien minuten gezamenlijk stil te staan bij de kwaliteit van de begeleiding.

8. VALKUILEN: WAAR MOET U BIJ INTERCOLLEGIALE CONSULTATIE VOOR OPPASSEN?

8.1. Inleiding

“ Op het cognitieve niveau zegt iedereen dat het eigenlijk een geweldige luxe is, ‘dat dit kan’, dat het betaald wordt en dat je er ook nog koffie verkrijgt. Gewoon een halve dag èèn keer in de vijf/zes weken ongegeneerd met jezelf bezig kunnen zijn en met anderen, met mensen die je willen helpen en ondersteunen, maar toch komt het er op het moment zelf dan niet uit of vluchten deelnemers in gemeenschappen.”

Deze opmerking van een procesbegeleider maakt duidelijk dat 'leren met collega's' niet altijd even makkelijk op gang komt. Hoe zit dat dan eigenlijk? Waarom vluchten deelnemers in gemeenschappen? In paragraaf 8.2 proberen wij u een antwoord te geven op de volgende vraag: "Hoe gaat u om met 'moeilijke momenten'?"

8.2. Hoe gaat u om met 'moeilijke momenten'?

Het lijkt zo mooi: met een aantal collega's bij elkaar komen en de gelegenheid hebben om over je werk en wat je daarin opvalt en dwarszit te praten. Professioneler worden in je vak, profiteren van wat collega's weten, in de gelegenheid zijn om anderen met soms minder ervaring en kennis verder te helpen in hun ontwikkeling. Een bijdrage leveren aan afspraken en procedures om klanten beter te kunnen ondersteunen.

Toch weten we allemaal uit eigen ervaring dat ontwikkeling en leren ook gevoelens van onzekerheid en spanning met zich meebrengen. Bij toetsing en intervisie speelt dat bijna altijd in zekere mate.

Deze gevoelens van onzekerheid en spanning komen als volgt tot stand:

- Er komen voor mensen gevoelige zaken aan de orde, zaken die betrekking hebben op henzelf, niet alleen op wat er goed gaat, maar ook op hun zwaktes en de fouten die ze

gemaakt hebben. Voorvallen en gedragingen die mensen eigenlijk liever niet van zichzelf zien. Onderwerpen die eerder aan bod zijn geweest, die hen herinneren aan hoe vergeefs ze in het verleden al probeerden iets te leren of te veranderen in het eigen optreden.

- Toetsing en intervisie spelen zich af in groepsverband. Het functioneren in een groep, hoe vertrouwd de groepsleden ook zijn voor elkaar, brengt ook een zekere spanning met zich mee. "Wat zouden 'ze' van mij vinden als ik met deze vraag kom, of deze opmerkingen maak? Hoor ik er nog wel bij als ik openlijk zeg dat ik soms niet goed weet wat ik moet doen in een bepaalde situatie?" "Alle anderen lijken wel erg zeker van hun zaak, terwijl ik toch nog twijfel aan wat hier wijsheid is, maar wat gebeurt er als ik dat zeg?"

Toetsing en intervisie roepen blijkbaar ambivalente gevoelens op: ze hebben een waardevolle en leuke kant, maar ze leiden tegelijk tot gevoelens van onzekerheid en spanning. Het is een normale reactie om, als er naast aardige ook moeilijke gevoelens ontstaan, u tegen de laatste te wapenen. Dat is iets wat lang niet altijd bewust gebeurt. In het jargon heten de wapenen waarmee u zichzelf omgeeft, 'defensies' (Harrison, 1963). Iedereen heeft soms defensies nodig en gebruikt ze ook, de vraag is steeds in welke mate en wanneer.

Volwassenheid veronderstelt het vermogen om spanning in uzelf te herkennen en te dragen zonder daar meteen 'defensief' op te reageren, tenzij de situatie dat wel degelijk vereist. Het vermogen dus om een min of meer bewuste afweging te maken of u defensies wel of niet inzet.

Hoe ziet u nu of er spanningen of minder aangename gevoelens bij mensen of in een groep aanwezig zijn? Hieronder een kleine bloemlezing, niet met de pretentie volledig te zijn:

- Op de één of ander manier is het moeilijk om de bijeenkomsten georganiseerd te krijgen. Mensen komen niet opdagen, sommigen zeggen af -soms vlak van tevoren-, sommigen komen veel te laat. Anderen beginnen met te zeggen dat ze deze keer 'wat eerder weg' moeten.
- De bijeenkomst komt af en toe maar moeilijk op gang. Er is eerst nog van alles en nog wat uit te wisselen, hier worden agenda's getrokken om een afspraak te maken, daar wordt een smakelijke anekdote opgedist en uiteraard zijn er ook een paar mensen die zich druk maken over 'koffie of thee'.

- Soms heeft niemand eigenlijk iets in te brengen. Iemand die had toegezegd een casus voor te bereiden kijkt naar het plafond en zegt dat dit niet 'is gelukt'. De begeleider kijkt rond en vraagt: "iemand anders wellicht?". Er valt een stilte. Nee, goed beschouwd spelen er bij niemand eigenlijk dringende zaken of zaken die geschikt zijn voor deze bijeenkomst.
- Het is soms net alsof er geen geduld is om rustig te exploreren 'wat er aan wiens hand is'. Er heerst een erg actieve sfeer, waarbij mensen al heel snel lijken te weten wat 'de' oplossing zou moeten zijn. Ingewikkelde zaken worden teruggebracht tot iets simpels.
- Het lijkt alsof het gesprek maar niet op gang wil komen: bijna niemand levert een bijdrage, iedereen is passief en afwachtend.
- Af en toe gedragen mensen die een casus inbrengen zich op een erg uitgesproken manier: bijvoorbeeld door een klant wel erg zwart te maken, door dingen te ontkennen die iedereen kan zien ("nee, ik ben niet boos"), iets te verbergen dat voor iedereen zichtbaar is (zoals slordigheid bijvoorbeeld) of een onaangenaam gevoel weg te rationaliseren ("nee, gelukkig zei de klant toen nee op mijn voorstel, ik had helemáál geen zin in dat onderzoek").

Nu is het ingewikkelde van al deze voorvallen dat ze 'iets' en 'niets' kunnen betekenen. Ze kunnen 'iets' betekenen in de zin dat het manieren zijn om op spanningen of onzekerheden te reageren. Ze kunnen ook 'niets' betekenen, soms heeft niemand iets in te brengen, soms zijn er gewoon een aantal mensen niet of te laat. Dit brengt ons tot een volgende vraag die wij centraal stellen in paragraaf 8.3: "Hoe gaat u om met het optreden van 'sleur' en 'stress' in een consultatiegroep?"

8.3. Hoe gaat u om met 'sleur' en 'stress'?

Consultatie is een activiteit die veel concentratie en creativiteit vergt. Dit dreigt nog wel eens aan de aandacht te ontsnappen, vooral wanneer consultatiegroepen vaak – vaker dan eens per maand – bijeen komen of wanneer de consultatie op de werkplek zelf plaatsvindt. Toch krijg je steeds de rekening gepresenteerd wanneer je consultatie 'half' doet: groepsleden ervaren dan de consultatie als onbevredigend, verspilde tijd, nutteloos. Wij hebben het de laatste jaren steeds vaker zien gebeuren dat consultatie in de rafelranden van de werkweek werd geperst, bijvoorbeeld van 18.00 tot 20.00 uur zodat "de drukke werkpraktijk er niet onder lijdt". Over het algemeen blijkt dan dat de avond een slechte tijd is voor consultatie: deelnemers zitten al wat

onderuit, kijken slaperig uit de ogen, en het begin van de eigenlijke consultatie laat vele minuten op zich wachten.

Vaak blijkt achteraf – zoals in het voorbeeld in paragraaf 4.2 – dat twee uur niet voldoende is om de benodigde diepgang te bereiken. Wij adviseren daarom om intercollegiale consultatie alleen te doen wanneer dat echt in werktijd kan en wanneer alle deelnemers bereid zijn zich daar tweeënehalf of drie uur voor vrij te maken. In drie uur kan ofwel één casus goed worden uitgediept, inclusief een grondige bespreking van het optreden van de adviseurs en van de procesbegeleider, ofwel kunnen twee casus in voldoende mate worden doorlopen waarna ook nog tijd is voor een bespreking van de begeleiding.

'Sleur' en 'stress' zijn dus in feite vijanden van consultatie. Vooral van intervisie: het verdient aanbeveling om bij intervisie niet weer dezelfde gezichten te zien als je op de werkplek ook al regelmatig tegenkomt. Het is bovendien belangrijk om de werkstress en de hektiek echt buiten de consultatie te houden. Een haastige, zakelijke, zogenaamd 'efficiënte' maar geheel voorspelbare consultatie is in feite schadelijker dan geen consultatie: de werking van een kalme reflectie en het wachten op een originele, gedurfde inbreng gaat geheel verloren, de bijeenkomst gaat meer lijken op een reguliere vergadering, zodat de extra stress van de verloren uurtjes pijnlijk voelbaar is. Goed uitgevoerde consultatie kan daarentegen een middel zijn om stress te verlichten, mits de groep werkelijke aandacht kan opbrengen om in alle rust stil te staan bij een brandende praktijkvraag.

Concluderende afsluiting van het boek/hoofdstuk...

9. INSTRUMENTEN: WELKE HULPMIDDELEN KOMEN VAN PAS BIJ INTERCOLLEGIALE CONSULTATIE?

9.1. Inleiding

In deze paragraaf bieden wij u een aantal handige hulpmiddelen aan die u uitkomst kunnen bieden bij het deelnemen aan of begeleiden van intercollegiale consultatiebijeenkomsten. In paragraaf 9.2 laten wij twee observatieformulieren zien die gebruikt kunnen worden door zowel deelnemer als begeleider bij het observeren en interpreteren van naar voren gebrachte vraagstukken door inbrengers. Het richt uw aandacht op een aantal belangrijke aspecten van de

communicatie, waardoor het gemakkelijker zal zijn om relaties te 'zien' tussen 'de aard van het vraagstuk' en 'de persoon van de inbrenger'. In paragraaf 9.3 bieden wij u twee vormen van logboeken. Paragraaf 9.3.1 laat een logboek zien waarin deelnemers hun sterke en zwakke punten kunnen noteren die voortvloeien uit de consultatiebijeenkomsten. Het opschrijven van sterke en zwakke kanten van de persoon maakt het mogelijk om concrete leerdoelen te formuleren en daarmee doelgericht binnen en/of buiten de consultatiegroep aan de slag te gaan. Het logboek kan voor deelnemers een hulpmiddel zijn om het geleerde toe te passen en hiermee actief te experimenteren in de praktijk. In 9.3.2 ziet u vervolgens een logboek waarin u als procesbegeleider kunt bijhouden wat er tijdens bijeenkomsten besproken is, wat goed verliep, wat minder goed verliep, welke leerpunten de groep daaruit getrokken heeft en leerpunten voor uzelf als procesbegeleider. Dit logboek geeft u handvatten om te reflecteren op uw eigen rol als procesbegeleider en u wellicht verder te ontwikkelen in deze rol. In paragraaf 9.4 bieden wij u een ezelsbrug voor het geven van feedback. Het geven van zowel kritische als ondersteunende feedback leggen wij kort uit volgens de techniek van de vier G's. En ten slotte kunt u in paragraaf 9.5 testen voor welke leerstijl uzelf bij voorkeur leert. Bent u eenzijdig in uw manier van leren? of, Maakt u gebruik van diverse leerstijlen?

9.2. Observatieformulieren

9.2.1. Binair observatieformulier

| | |
|---|---|
| <p><i>Hoe zit het verhaal in elkaar?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Consistent • Grote lijnen • Helder • Boeiend • Begrijpelijk • Analytisch <p><i>Hoe beschrijft hij of zij de eigen positie?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Betrokken • Actief • Afhankelijk | <ul style="list-style-type: none"> • Onlogisch • Veel details • Verwarrend • Saai • Ingewikkeld • Gevoelsmatig <ul style="list-style-type: none"> • Afstandelijk • Passief • Onafhankelijk |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p><i>Hoe definieert hij of zij relaties met anderen?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Samenwerken • Vertrouwen • Leiden • Zakelijk <p><i>Hoe is de toon van het verhaal?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Serieus • Normatief • Zelfverzekerd <p><i>Waar let hij of zij blijkbaar op?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Orde, regelmaat • Overeenkomsten • Verleden • Wat vast staat | <ul style="list-style-type: none"> • Vechten • Wantrouwen • Volgen • Persoonlijk <ul style="list-style-type: none"> • Humoristisch • Relativerend • Zoekend <ul style="list-style-type: none"> • Spontaniteit, losheid • Verschillen • Toekomst • Wat bewegen kan |
|---|--|

9.2.2. Multiple choice observatieformulier

| Mate | Helemaal Niet | In geringe mate | Min of meer | Sterk | Zeer sterk |
|------------|---------------|-----------------|-------------|-------|------------|
| Waarden | | | | | |
| Ambitie | | | | | |
| Tolerantie | | | | | |
| Optimisme | | | | | |

| | | | | | |
|----------------------|--|--|--|--|--|
| Moed | | | | | |
| Vergevingsgezindheid | | | | | |
| Hulpvaardigheid | | | | | |
| Eerlijkheid | | | | | |
| Liefde | | | | | |
| Plichtsbesef | | | | | |
| Respect | | | | | |
| Verantwoordelijkheid | | | | | |
| Beheersing | | | | | |
| Goed | | | | | |
| Slecht | | | | | |

9.3. Logboeken

9.3.1. Logboek voor de deelnemers

| Onderwerp | Wat mij goed af gaat | Waar in ik mij kan verbeteren | Leerpunt/ Leermoment | Wat ik volgende keer ga oefenen |
|-----------|----------------------|-------------------------------|-------------------------|---------------------------------|
| 1. | | | | |

| | | | | |
|----|--|--|--|--|
| 2. | | | | |
| 3. | | | | |
| 4. | | | | |
| 5. | | | | |
| 6. | | | | |

9.3.2. Logboek voor de procesbegeleider

Datum :

Plaats :

Soort bijeenkomst :

Aanwezig :

Naam inbrenger & besproken onderwerpen:

-
-
-

Ik ben erg tevreden over:

.....

.....

.....

.....

.....

Ik ben minder tevreden over:

.....

.....

.....
.....
.....
Leerpunten voor de groep zijn:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
Leerpunten voor mij zijn:

10. VERWIJZINGEN: WELKE VERDERE VERDIEPING KUNNEN WIJ AANBEVELEN?

- *De Galan & Voigt*, telefoonnummer: 020-6765249, email: galanvoigt@dgv.nl en website: www.dgv.nl. U kunt bij ons terecht voor meer informatie over intercollegiale consultatie, maar ook voor het opzetten van intercollegiale consultatiegroepen in organisaties, en voor open opleidingen op het gebied van intercollegiale consultatie en het begeleiden van intercollegiale consultatiegroepen.
- Erik de Haan, *Leren met collega's, Praktijkboek intercollegiale consultatie*, Assen: Van Gorcum, 2001.
Dit praktijkboek gaat uitgebreid in op het leren met collega's, behandelt meer dan tien verschillende methodieken, gaat dieper in op de theorie van ervaringsleren, en wijst vooruit naar meer geavanceerde manieren van leren met collega's, zoals action learning en zelfsturend leren.

- Harrison, R., *Defenses and the need to know*. Human relations training news 6(4), pp. 1-3, 1963.
- Jan Maas en Marjan Hoogendijk, *Collegiale toetsing*, hoofdstuk 2.16 uit het *Handboek Integrale Kwaliteitszorg*, Kluwer, 1997.
Een overzichtsartikel betreffende de vele vormen van toetsing zoals die met name worden toegepast vanuit kwaliteitsmanagement. Naast intervisie worden onder andere ook collegiale consultatie, ontwerptoetsing, tweede lezing en visitatie besproken.
- Jeroen Hendriksen, *Intervisie bij werkproblemen*, Baarn: uitgeverij H.Nelissen, 2000.
Dit praktijkboek gaat in op het procesmatig en taakgericht oplossen van problemen.
- Kolb, D.A., *Experiential learning – experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall, 1984.
- Schön, D., *The reflective practitioner – how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- W.C. Schutz, *Grondbeginselen van encounter*, 1975.