

PRAKTIJKERVARINGEN MET INTERCOLLEGIALE CONSULTATIE

Amsterdam, april 2001,

Erik de Haan en Jan Jacobs

Inhoudsopgave

- Waarom deze richtlijn?
- Wat is intercollegiale consultatie?
- Welke condities dienen in elk geval vervuld te zijn?
- Hoe ziet dat er dan concreet uit?
- Wat maakt intercollegiale consultatie zo bijzonder?
- Wat versterkt de kwaliteit van intercollegiale consultatie?
- En waar moet je bij intercollegiale consultatie voor oppassen?

1. Waarom deze richtlijn?

De praktijk van intercollegiale consultatie in de professionele beroepen is al heel oud: juristen organiseren zogenaamde 'moot courts' om met elkaar hun pleitvaardigheden te scherpen, artsen werken met collegiale consults en co-schappen om met name bij lastiger casuïstiek te professionaliseren. 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'.

Wij hebben de afgelopen vijf jaar in onze praktijk als leer- en organisatieadviseur veel ervaring opgedaan met intercollegiale consultatie. In deze richtlijn willen we een persoonlijke neerslag van onze ervaringen met consultatiegroepen geven, zowel in de rol van deelnemer als in de rol van begeleider. Veel van de onderstaande paragrafen vormen een voorpublicatie van ons 'praktijkboek' over intercollegiale consultatie: *Leren met collega's* (2001).

Leeswijzer

De richtlijn is opgebouwd langs een aantal praktische vragen. We proberen in onze antwoorden op de vragen u ook enig reflectiemateriaal mee te geven. De vraag 'wat is intercollegiale consultatie?' beantwoorden we vanuit het verschil tussen intercollegiale toetsing en intervisie. Een verschil waarmee veel arbodiensten worstelen.

De vraag 'welke condities dienen in elk geval vervuld te zijn?' beantwoorden we met een opsomming van noodzakelijke voorwaarden. In het hoofdstuk onder de titel 'hoe ziet dat er dan concreet uit?' beschrijven we een werkelijke intervisiesessie waarbij één van ons optrad als coach. Met de vraag 'wat maakt intercollegiale consultatie zo bijzonder?' verschaffen we onszelf de mogelijkheid u iets meer te vertellen over leerstijlen van professionals en de voor- en nadelen van intercollegiale consultatie. De laatste twee hoofdstukken, 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 groepsontwikkeling en de aanpak van moeilijke momenten naar voren.

2. Wat is intercollegiale consultatie?

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

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

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

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

In consultatie leren deelnemers elkaar te ondersteunen bij eigen werkvragen, en deze op een niet oordelende maar lerende manier te behandelen. Iemand die een probleem of vraag heeft laat zich door zijn of haar¹ collega's adviseren en leert daarvan. De collega's kunnen tegelijkertijd hun adviesvaardigheden ontwikkelen door samen aan het vraagstuk van de collega te werken. Hierdoor verbeteren de deelnemers hun professionaliteit en kunnen meer gedeelde opvattingen ontstaan over het handelen in bepaalde situaties.

We kunnen twee hoofdvormen van intercollegiale consultatie onderscheiden:

- intercollegiale toetsing en
- intervisie.

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

Intercollegiale toetsing: de professie centraal

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

Het toetsingsproces bestaat uit de volgende stappen:

- vaststellen van frequentie, deelnemers, agenda en plaats van de toetsingsbijeenkomst en opstellen van de toetsingscriteria;
- houden van de toetsingsbijeenkomst en registreren van conclusies en overeengekomen acties;

¹ Vanaf hier zullen we voor het gemak overal 'hij' en 'zijn' schrijven waar net zo goed 'zij' en 'haar' worden bedoeld.

- uitvoeren van overeengekomen acties, bijvoorbeeld het opstellen en/of aanpassen van richtlijnen;
- evaluatie van het proces van intercollegiale toetsing.

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

- structuur van projecten in interactie met klanten en wijze van 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 collega's nagaan of procedures of afspraken bijgesteld dan wel of nieuwe opgesteld moeten worden. Bij intercollegiale toetsing streven professionals naar het ontwikkelen van gemeenschappelijkheid over de manier waarop ze werken: de professionele standaard.

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

Intervisie: de professional centraal

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

Het proces bestaat uit de volgende fasen:

1. vaststellen van de onderwerpen;
2. vaststellen van tijdstip, deelnemers, agenda en plaats van de bijeenkomst;

3. houden van intervisiebijeenkomst;
4. evaluatie van het proces van intervisie.

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

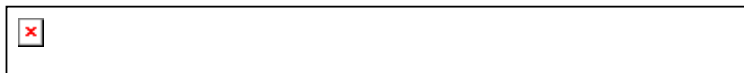
- het opstellen en beoordelen van offertes;
- het onderhouden van de relatie met klanten en opdrachtgevers;
- afgewezen offertes;
- interne evaluatie van geleverde diensten per klant;
- externe evaluatie: effectmeting van klanttevredenheid;
- het adviseren van klanten en opdrachtgevers;
- het hanteren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

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

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

De bijeenkomsten beslaan dus een bepaald gebied:

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



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

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

Toetsing en intervisie: het belangrijkste verschil

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

Toch merken we in de praktijk een groot verschil tussen toetsing en intervisie, dat zozeer meespeelt dat we meestal afraden om in dezelfde samenstelling zowel toetsing als intervisie te doen. Dat verschil betreft het beoordelende karakter van toetsing, dat bij intervisie erg storend kan zijn.

Tijdens intercollegiale toetsing

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

Tijdens intervisie daarentegen

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

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

Vanwege deze verschillen werkt toetsing over het algemeen het best wanneer de professionals afkomstig zijn uit dezelfde discipline, terwijl wij intervisie bij voorkeur doen met multidisciplinaire groepen. Bij intercollegiale toetsing is het nu eenmaal belangrijker dat de professionals elkaars werk, en de gemaakte werkafspraken, procedures en professionele kaders en normen goed kennen. Bij intervisie is het echter zo dat een bezetting vanuit uiteenlopende disciplines juist verrijkend en stimulerend is. Binnen de context van arbodiensten betekent dit dat wij toetsing bij voorkeur binnen de disciplines hanteren, terwijl we adviseren om voor intervisie juist bedrijfsartsen, verpleegkundigen, arbeids- en

organisatiepsychologen, maatschappelijk werkers, veiligheidskundigen, arbeidshygiënisten en andere professionals zoveel mogelijk samen te brengen.

3. Welke condities dienen in elk geval vervuld te zijn?

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 ze dat met elkaar bespreken 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.

Veiligheid

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

Een punt van aandacht is hierbij ook de groepssamenstelling. Als leidinggevend 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 kun je de deelnemers bilateraal benaderen met de vraag hoe zij de bijeenkomsten in dit opzicht ervaren.

Vertrouwelijkheid

Tijdens een intercollegiale bijeenkomst vertellen mensen iets over werkvragen waarmee ze zitten. Daaraan zitten vaak persoonlijke kanten vast. Het is goed om af te spreken dat wat tijdens een bijeenkomst aan de orde komt niet daarbuiten wordt besproken.

Verwachtingen

Zeker bij de start van een toetsingsgroep, is het goed om even stil te staan bij de verwachtingen die mensen hebben over de intercollegiale consultatie en ook over de rol van de begeleider. Het is belangrijk om dat van elkaar te weten en de verwachtingen op elkaar te kunnen afstemmen. Naarmate er meer ervaring is in een toetsings- of intervisiegroep kunnen deelnemers die verwachtingen opnieuw aan de orde brengen. Gaat het volgens verwachting? Moet het anders gaan?

Tot de afspraken die deelnemers met elkaar maken, 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.

Vorbereiding 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 de groep ongestoord kan werken;
- hulpmiddelen (flip-over, uitdeexemplaren 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').

Het is ook goed om aan nazorg aandacht te besteden:

- 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.

Voorwaarden voor in te brengen praktijkvragen

Het is goed om met een zekere regelmaat stil te staan bij de aard van de ingebrachte vragen, zeker na de eerste bijeenkomsten van een toetsingsgroep. Praktijkvragen die deelnemers inbrengen moeten:

- begrijpelijk zijn, in de zin dat het niet te 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.

4. Hoe ziet dat er dan concreet uit?

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

Aan de hand van een beschrijving door de ogen van een procesbegeleider willen we laten zien wat er gebeurt tijdens een intervisiebijeenkomst. De gehanteerde methodiek tijdens deze bijeenkomst is de tienstappenmethode. Overigens is dit een zeer breed toepasbare methodiek, die wij vaak als eerste gebruiken bij een nieuw te beginnen consultatiegroep. Na de situatieschets beschrijven we de fasering van het gesprek, het verloop van het gesprek binnen die fasering en tot slot de afsluiting en de conclusies die de deelnemers trokken.

Situatieschets

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,

een bedrijfsverpleegkundige, een bedrijfsmaatschappelijk werker, een veiligheidskundige, een 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.

Fasering 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 die bekend staat als “de moeder van alle consultatievormen”.

De methodiek: tienstappen

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

Stap 1: vraagintroductie (5')

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 (15')

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 (10')

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 (15')

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 baas van de cliënt, de opdrachtgever, de rol van de bedrijfsarts ten opzichte van de klant-organisatie, zijn persoonlijke visie en gevoelens ten opzichte van de cliënt en haar ziektebeeld etc.

Stap 6: probleemdefinitie (15')

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 flip-over.

Stap 7: waardering van de probleemdefinities (10')

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

Stap 8: probleemdefinitie door de inbrenger (10')

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, baas, arbodienst en mezelf?”

Stap 9: advisering door groepsleden (20')

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 twee uur?

Inhoudelijk blijkt de oogst nuttig maar niet spectaculair te zijn: de inbrenger beseft dat hij meer kan vertrouwen op zijn ‘buikgevoel’ richting zijn cliënten en hij neemt zich voor meer expliciete aandacht te geven aan zijn gedachten en gevoelens over de persoon van deze cliënt, zijn relatie tot haar en de stijl van leidinggeven van haar baas. De groepsleden zijn zich meer bewust van wat zich afspeelt in de spreekkamer en welke afwegingen de bedrijfsarts in zijn dagelijkse praktijk moet maken.

De hele groep beoordeelt het proces als effectief vooral waar het het uitstel van oordelen betreft. Ook de interventie door de procesbegeleider toen ze zich helemaal lieten meeslepen tijdens de aanvullende vragen in stap 5, vinden ze nuttig, omdat iedereen zich nu realiseert

hoe makkelijk je je kunt laten meeslepen door de emoties van de inbrenger. Dat gebeurt in het dagelijkse werk ook nogal eens. Daarnaast waarderen de deelnemers de openheid waarmee de inbrenger zijn werkvraag naar voren heeft gebracht.

Aan de andere kant vinden de meeste deelnemers deze methode met een groep van zeven te lang duren.

Zij zien uit naar een volgende bijeenkomst waarin zij mogelijk zelf aan de beurt komen en waarin ze weer eens met een andere methodiek kunnen experimenteren.

Afsluiting

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 groep stemt hier graag mee in.

5. Wat maakt intercollegiale consultatie zo bijzonder?

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

Divergerende leerstijl

Het is vooraf van belang om vast te stellen dat intercollegiale consultatie vooral bestaat uit reflectie en gedachtenuitwisseling op basis van (eerdere) ervaringen in werksituaties.

Daarmee bevindt intercollegiale consultatie zich vooral binnen de *divergerende leerstijl* - ook wel de stijl van de beschouwende observatie - van David Kolb (Zie zijn boek *Experiential Learning* uit 1984).

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

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

Interessant genoeg is *divergeren* sterk aanvullend bij leerstijlen die in de meeste professies gebruikelijk zijn. De meeste professionals hebben hun vak vooral 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 soms niet sterk aangesproken.

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

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

4. *Accommoderend*: sterke scores voor onderwijzers, loopbaanbegeleiders, sporttrainers, diëtisten en voor de marketingafdeling.

Wat zijn voordelen van intercollegiale consultatie?

Intercollegiale consultatie is een krachtig instrument voor professionalisering. De volgende voordelen beamen dat.

- Intercollegiale consultatie is *complementair* aan de manieren waarop professionals gewend zijn te leren. Mede door het creatieve karakter van divergerend leren is er grote kans dat deze leerstijl echt iets nieuws toevoegt in antwoord op ingebrachte praktijkproblemen. Verder maakt de complementariteit van de leerstijl de meeste professionals meer allround: zij stelt hen in staat om zich vanuit alle vier de leerstijlen verder te ontwikkelen, dus om wanneer nodig de volledige leercirkel te doorlopen. Wij merken in onze praktijk dat ook andere complementaire (divergerende) leeractiviteiten zoals coaching, bij professionals steeds meer in de belangstelling staan.
- Intercollegiale consultatie leidt tot een grote *concentratie* en een gezamenlijke *focus* op wat er bij allerlei vragen en problemen aan de orde is, dus op de kern van de ingebrachte vraagstelling. Hierdoor bereiken groepen meer diepgang dan tijdens een gebruikelijk werkoverleg. Ook is het zo mogelijk om echt te investeren in een vraag of een probleem: dankzij de methodieken houden deelnemers een probleem langer vast dan gewoonlijk.
- Intercollegiale consultatie dwingt professionals om een 'moment' van *rust* en pauze in te lassen in hun soms uiterst drukke en enerverende werkpraktijk. Deze rust, in combinatie met de *wederzijdse ondersteuning* die in het open en veilige leerklimaat mogelijk is, stelt professionals in staat om vragen en problemen waarvan zij zich nog nauwelijks bewust waren, dieper op zich in te laten werken en er zo meer aandacht aan te besteden.
- Intercollegiale consultatie nodigt professionals uit om *gezamenlijk te reflecteren* en daarbij *langzaam te denken*, dus hun oordelen en conclusies uit te stellen en eerst maar eens een pas op de plaats te maken. Vaak zijn professionals al gewend om te reflecteren op wat zij doen (Schön, 1983), maar die reflecties blijven individueel en (vaak) zelfbevestigend. Een groot verschil ontstaat wanneer zij hun reflecties delen met collega's, waarna ze zich op hun beurt laten inspireren door de reflecties van die collega's. De koppelingen die zo ontstaan, leiden soms tot een voor de professional zelf opmerkelijke sensitiviteit en creativiteit, met andere woorden tot nieuw en verrassend

inzicht. Met name de vondsten die *spiegelingen* uit de ingebrachte situatie in het hier-en-nu kunnen opleveren ervaren zij hierbij als zeer inzichtgevend.

- Door toepassing van intercollegiale consultatie krijgen collega's meer inzicht in elkaar en in de overwegingen die zij hanteren bij de uitoefening van hun vak. Dit bevordert de dagelijkse samenwerking, zeker wanneer collega's verschillende activiteiten uitvoeren bij één en dezelfde klant.

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

Binnen intercollegiale consultatie is vaak te weinig aandacht voor:

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

Maar laten we niet vergeten dat ondanks deze nadelen² 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.

Het is echter zeer wel mogelijk en vaak nuttig om verder te gaan dan intercollegiale consultatie. Het gaat dan om leeractiviteiten die nog 'dichterbij het werk' komen dan toetsing en intervisie met collega's. Succes en resultaat binnen de eigen werkpraktijk worden nog dichter verbonden met de eigen ontwikkeling. Dit vergt bij de deelnemers een nog grotere bereidheid om te leren van de eigen fouten en onzekerheden. Als die bereidheid er is, kunnen we allerlei consultatiemethodieken ook toepassen binnen de uitvoering van het eigen werk ('action learning') of bij het bedenken en plannen van leeractiviteiten ('lerende netwerken' of 'zelfsturend leren').

6. Wat versterkt de kwaliteit van intercollegiale consultatie?

Effectief gebruik maken van wat 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 merk je tijdens de bespreking van die vraag dat iets van de ingebrachte 'daar en dan' situatie

² Het enige ons bekende kwantitatieve onderzoek naar de uitkomsten van intercollegiale consultatie (een onderzoek dat uitgevoerd is bij intervisiegroepen van organisatieadviseurs: Driehuis, 1997), signaleert nog andere nadelen, vanuit een meer strategisch en langetermijnperspectief. Driehuis schrijft dat het moeilijk is om voldoende diepgang te bereiken binnen intercollegiale consultatie. Veel intervisiegroepen blijken moeite te hebben om de suggesties over vragen stellen en tweezijdig leren – zoals het stellen van open vragen en het bespreken van het gedrag van alle deelnemers tijdens de consultatie – daadwerkelijk in de praktijk te brengen.

Kort samengevat zijn de resultaten van Driehuis' onderzoek als volgt:

- *Resultaten van intervisie:*
 - (positief) Kritische reflectie en nieuw inzicht in eigen professioneel handelen;
 - (positief) Impuls om eigen handelen bij te sturen;
 - (positief) Als plezierig en waardevol ervaren leersituatie;
 - (negatief) Weinig inzicht in onderliggende factoren ('verborgen bestuurders') die het eigen handelen beïnvloeden;
 - (negatief) Weinig toepassing in de vorm van langetermijneffect op het eigen handelen.
- *Oorzaken van achterblijvende resultaten:*
 - a. De eigen 'normstelling' is te weinig expliciet waardoor te weinig interne druk op leeropbrengsten;
 - b. Te 'liberale' omgeving, waardoor te weinig externe druk op leeropbrengsten.
 - c. Te weinig afstemming met de eigen professionele context in het kader van langetermijnopbrengsten. Onvoldoende gerichtheid op integratie van leeropbrengsten in eigen werkpraktijk.

doorsijpelt naar het 'hier en nu' van deze situatie. De inbrenger vertoont bijvoorbeeld hetzelfde gedrag dat hij 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. Hij vraagt zich af hoe hij 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 die zich nu tussen adviseurs en inbrenger afspeelt. De inbrenger zit er een beetje teruggetrokken bij, met weinig energie. Hij lijkt te verwachten dat zijn adviseurs er voor zorgen dat hij 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 die 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 onmachtsgeloevens steeds verder doorgeven. We hebben dat hieronder telkens samengevat in een constatering en een vraag:

1. De manager is aangestoken door de onmacht binnen zijn afdeling in het hanteren van de verzuimproblematiek: *"Wat moet ik doen om mijn mensen te helpen daar verder mee te komen?"*
2. De inbrenger voelt onmacht in relatie tot de manager: *"Wat moet ik doen om deze man enthousiast te krijgen voor mijn aanpak van verzuim?"*
3. De inbrenger toont zijn onmacht in de consultatiegroep (hier-en-nu), zodat de adviseurs zich ook onmachtig beginnen te voelen: *"Wat moeten wij doen om de inbrenger er weer zin in te laten krijgen?"*

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

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

Een effectief alternatief

In plaats daarvan kunnen de adviseurs iets anders doen. Ze kunnen de inbrenger helpen om te zien dat wat hij nu met hen doet lijkt op wat de manager eerder met hem 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 hij eerder zelf heeft ervaren. Dit kan tot bewustwording leiden van de manier waarop hij een situatie heeft gedefinieerd. Vervolgens kunnen de adviseurs naar de inbrenger doen wat hij 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 hij in de situatie kan doen, door te kijken naar wat de adviseurs met hem nu doen, maar hij 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.

Kwaliteit van de 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'.

'Goed aan het werk zijn':

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.

'In ontwikkeling zijn':

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 volgt die ook wel beschreven zijn in de literatuur (zie bijvoorbeeld Schutz, 1975):

in het begin moet de groep vaak nog een heel scala van barrières uit de weg ruimen: 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 4); daarnaast vinden deelnemers het vaak nog erg spannend om iets persoonlijk in te brengen, iets persoonlijk bovendien waarover zichzelf nogal wat twijfels hebben; 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 de groep strijdt 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);

maar als een consultatiegroep blijft bijeenkomen en deze fasen 'overstijgt', 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;

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. 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 consultatiegroepsleden verder willen dan de warme fase vol affectie: ieder dient nu opnieuw de balans op te maken.

Samenvatting van het groepsontwikkelingsmodel van Schutz, toegepast op consultatiegroepen:

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.

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.

Kwaliteit van de begeleiding

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

- voorbereiding en nazorg – zorgen voor de condities;
- kwaliteitsbewaking van vragen stellen, interveniëren en feedback geven;
- zorgen voor het 'leren aan twee kanten' (inbrenger en adviseurs);
- in het middelpunt van de groep staan en het proces leiden, maar tegelijk buiten de groep treden en de groep zelf observeren;
- 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 zélf – gedaan moet worden. De

begeleidersrol 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.

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.

7. En waar moet je bij intercollegiale consultatie voor oppassen?

De '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.

- 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, je tegen de laatste te wapenen. Dat is iets wat lang niet altijd bewust gebeurt. In het jargon heten de wapenen waarmee je jezelf 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 jezelf 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 je defensies wel of niet inzet.

Hoe zie je 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, men 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 is er gewoon een aantal mensen niet of te laat.

De 'sleur' en de '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. Ook blijkt vaak achteraf – zoals in het voorbeeld in paragraaf 4 – 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 hectiek 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.

Geraadpleegde literatuur:

- Driehuis, M., *De lerende adviseur: een onderzoek naar intercollegiaal consult in organisatieadviesering*. Delft: Eburon, 1997.
- Haan, E. de, *Leren met collega's – praktijkboek intercollegiale consultatie*. Assen: Van Gorcum, 2001.
- Harrison, R., *Defenses and the need to know*. Human relations training news 6(4), pp. 1-3, 1963.
- 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.
- Schutz, W.C. *Grondbeginselen van encounter*. Alphen aan den Rijn: Samsom, 1975.

Over de auteurs

Erik de Haan (1964) en Jan Jacobs (1957) werken beiden als organisatieadviseur bij De Galan & Voigt, bureau voor organisatieontwikkeling te Amsterdam. Zij treden 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. Erik de Haan is ook actief als consultatiebegeleider bij de

basisopleiding tot organisatieadviseur van SIOO (Stichting interuniversitair centrum voor ontwikkeling op het terrein van organisatie- en veranderkunde). Jan Jacobs werkt veel voor arbodiensten.