

Vakmanschap en bewustzijn
Richtinggevende ontwerpprincipes om organisaties te motiveren
adviestrajecten te starten met vraagstukverkenning

Craftsmanship and awareness
Guiding design principles to motivate organizations
to start advisory processes with issue exploration

Student: L.I. Baas

Datum examen: 15 juni 2020



Opleiding: Master leren & Innoveren

Instelling: Aeres Hogeschool Wageningen

Studiecoach: J. van Beek

Afgevaardigden werkveld:

D. Krikke (directeur Develhub) en

Dr. J. Sol (deelnemer onderzoeksgroep en eigenaar Sol Creatie)

Samenvatting

Bij vraagstukken in organisaties waarin gedrag van medewerkers een rol speelt, wordt al snel gedacht aan een training, cursus of e-learning. Wanneer vraagstukken onvoldoende worden verkend en (leer-)interventies niet aansluiten op de kern van een vraagstuk, brengen deze mogelijk niet alleen niet het gewenste resultaat te weeg, maar kan tevens de bereidheid van medewerkers tot leren en veranderen afnemen. Er is in het huidige onderzoek gezocht naar antwoord op de vraag hoe leer- en veranderadviseurs organisaties kunnen bewegen om eerst het vraagstuk en zijn context te verkennen voordat interventies worden gekozen. Omdat het begrijpen van en ingrijpen op de wijze waarop adviseurs deze gesprekken aanpakken centraal stond in dit onderzoek, is gekozen voor actieonderzoek in combinatie met interpretatief onderzoek. Het resultaat van dit onderzoek bestaat uit elf ontwerpprincipes die afzonderlijk en in samenhang kunnen bijdragen aan het motiveren van cliënten te starten met vraagstukverkenning. De ontwikkelde principes zijn impliciet en expliciet gericht op het vergroten van het vertrouwen van opdrachtgevers en hebben betrekking op het vakmanschap en zelfbewustzijn van adviseurs. Het onderzoek beoogde tevens doorwerking op andere terreinen: huidig onderzoek heeft ook bijgedragen aan de ontwikkeling van een eerste prototype van een adviestool voor adviseurs, professionalisering van adviseurs en het (indirect) beïnvloeden van hun werkpraktijken.

Abstract

When it comes to issues in organizations in which employee behavior plays a role, training sessions, courses or e-learning are quickly thought of to provide the solution. When issues are insufficiently explored and (learning) interventions are not connected to the core the issue, they may not only not produce the desired result, but the willingness of employees to learn and change may even decrease. The question addressed in this research was: how can learning and change advisors encourage organizations to first explore the issue and its context before choosing interventions? Because both understanding of and intervening in the way in which advisors handle these conversations were central to this research, action research was chosen, in combination with interpretative research. The result of this research consists of eleven design principles which, both separately and in conjunction, may contribute to motivating clients to start with issue exploration. The principles developed are both implicitly and explicitly aimed at increasing client confidence and are related to the craftsmanship and self-awareness of consultants. This research also aimed at having an effect in other areas: it has contributed to the development of a first prototype of an advisory tool for consultants and to (indirectly) influencing their work practices.

Inleiding

Aanleiding en verkenning van het probleem

Door een steeds sneller veranderende wereld, zijn organisaties genooddacht steeds sneller te anticiperen op de voortdurend in beweging zijnde context (Anderson, Potocnik, & Zhou, 2014; Kessels & Verdonschot, 2015; Rotmans, 2015). Doordat veranderingen in de wereld elkaar steeds sneller opvolgen, is veranderen niet (meer) iets episodisch dat van ‘unfreeze’ via ‘change’ weer naar ‘freeze’ (Lewin, 1952 in ten Have, ten Have, & Janssen, 2009) gaat, maar is veranderen en innoveren constant aan de orde in organisaties (Mooijman, Rijken, & van Dam, 2018; Vermaak & de Caluwé, 2018). Leren en ontwikkelen worden gezien als een van de sleutels voor het realiseren van de nodige aanpassingen en veranderingen in organisaties (Bergenhengouwen & Mooijman, 2010; de Caluwé & Vermaak, 2014; Deloitte, 2015; Senge, 1992).

Ondanks dat al vele jaren wordt gepleit voor een bredere opvatting en aanpak van leren in organisaties (Bolhuis & Simons, 2011; Poell, 2017; Ruijters, 2017), blijven Human Resource Developers (HRD-ers) en leidinggevers, wanneer ze geconfronteerd worden met vraagstukken omtrent het ontwikkelen en/of veranderen van het gedrag van mensen in organisaties, vooral te kiezen voor traditionele leeractiviteiten zoals trainingen, coaching of e-learning en nauwelijks te experimenteren met vernieuwende aanpakken. Er wordt vaak als eerste en enige gedacht aan het organiseren van een training of leergang – een zogeheten formeel leertraject¹ – waarin een vorm van informatief leren² (Kegan, 2009) centraal staat (Ruijters & Veldkamp, 2012; Weitering & de Man, 2017).

Er zijn diverse signalen dat formele leerinterventies regelmatig niet tot het gewenste resultaat leiden (Arrets, Heijnen, & Jennings, 2015; Beer, Finnstrom, & Schrader, 2016; Eraut, 2004; Poell & Krogt, 2017; Ruijters, 2017). Ondanks dat er een trend is waar te nemen dat organisaties leren en werken meer zouden willen integreren (Deloitte, 2015), zijn formele leeroplossingen als trainingen en cursussen nog steeds populair (Poell & Krogt, 2017; Weitering & de Man, 2017). Hiernaast blijkt in de praktijk dat advies- en trainingsbureaus nog vaak grijpen naar leeroplossingen waarin informatief leren de overhand heeft. Wanneer een bureau of adviseur vooral het verzorgen van non-formele leertrajecten in haar³ dienstenpakket heeft, bestaat het risico dat ‘wanneer er alleen een hamer voorhanden is, alle problemen als spijkers worden gezien.’ Dit fenomeen wordt ook wel ‘pigeon

holing' genoemd: het definiëren van problemen in termen van oplossingen die de adviseur kan bieden (Andriessen, 2011; Weggeman, 2003). Bovenstaande vergroot de kans dat opdrachtgevers – die al geneigd zijn bij gedragsvraagstukken te denken aan formele leeroplossingen – wanneer ze hier ook nog eens worden gevoed en bevestigd door interne HRD-adviseurs en/of externe adviseurs, nog meer alleen de oplossing in informatieve leeroplossingen zullen zoeken.

Mede als gevolg van bovenstaande starten adviestrajecten meestal niet met het vraagstuk, maar met de oplossing die ze voor een adviseur in gedachten hebben en wordt een gesprek over achterliggende vragen als onnodig, lastig of irritant ervaren. Wanneer (potentiële) opdrachtgevers het probleem al gedefinieerd hebben en/of de oplossing al bij hen in beeld is, wordt door hen in de beginfase van een adviestraject weinig tijd en ruimte gemaakt voor een diagnose (Deen et al., 2017; Ruijters & Veldkamp, 2012; Vermaak, 2015). Regelmatig moet op basis van één gesprek van circa een uur met een beperkt aantal betrokkenen, een concreet interventieplan of leertraject uitgewerkt worden. Lang niet altijd kan op deze manier voldoende informatie worden verkregen voor het maken van een doordacht en weloverwogen voorstel. Daarnaast zijn externe adviseurs⁴ regelmatig in concurrentie met partijen die toezeggen een vraagstuk te kunnen oplossen met een formele leerinterventie en wordt de adviseur die eerst het vraagstuk in voldoende mate wil verkennen, als niet kundig of als iemand die onnodig ingewikkeld doet. Adviseurs zelf maken zich ook schuldig aan een sterke focus op werkvormen zonder dat de functie ervan helder is. In een vraag op LinkedIn naar suggesties voor een werkvorm, geven adviseurs meteen allerlei suggesties voor tools en werkvormen zonder één vraag te stellen over het doel, de context of de aanleiding (Wilde & Nistelrooij, 2012). Zowel Deen et al. (2017) als Ruijters & Veldkamp (2012) signaleren dat het niet gemakkelijk is opdrachtgevers te bewegen ruimte maken voor gesprekken over de vraag achter de vraag die de opdrachtgever stelt, in plaats van meteen in te zoomen op de oplossing die bedacht is en men snel uitgevoerd wil zien. Naast het beïnvloeden van de inhoud van het gesprek met potentiële opdrachtgevers, is het niet makkelijk om in een vroeg stadium de diverse stakeholders te betrekken bij het verkennen van een vraagstuk. Degenen die het vraagstuk rechtstreeks betreffen, worden niet altijd als relevante en kundige partij gezien voor het verkennen van vraagstukken en het ontwikkelen van interventies (Koopmans, 2006).

Wanneer bij aanvang van een leer- of adviestraject een vraagstuk onvoldoende wordt verkend en hierdoor interventies onvoldoende aansluiten op het vraagstuk of de ambitie, bestaat de kans dat de gekozen interventie niet alleen niet gaat leiden tot het gewenste resultaat (Arrets et al., 2015), maar dat tevens de bereidheid van betrokkenen tot leren en veranderen afneemt (Ruijters, 2017). Daarnaast bestaat de kans dat gedragingen die men juiste wilde doorbreken, in stand worden gehouden of zelfs versterkt (Argyris, 2000; Stamps & Argyris, 2000). Bovenstaande heeft geleid tot de volgende praktijkvraag *Wat kunnen adviseurs doen om potentiële opdrachtgevers te bewegen eerst het vraagstuk nader te onderzoeken voordat wordt ingezoomd op mogelijke oplossingen?*

Theoretisch kader

Hieronder is beschreven welke overtuigingen en paradigma's aan dit onderzoek ten grondslag liggen. Vervolgens zijn elementen uit de praktijkvraag verkend en gedefinieerd. Tot slot is middels sensitizing concepts (Boeije & Bleijenbergh, 2019; Zouwen, 2018) beschreven wat mogelijk binnen dit vraagstuk aan de hand zou kunnen zijn.

Aan huidig onderzoek onderliggende overtuigingen en paradigma's

De overtuigingen en basisveronderstellingen die mensen hebben over 'leren' en 'veranderen', bepalen hoe door mensen naar vraagstukken wordt gekeken en wat zij zien als mogelijke oplossingen en werkende aanpakken (Keursten, 2014; Ruijters, 2017b; Vermaak & de Caluwé, 2019; Vermaak & de Caluwé, 2018). Deze basisveronderstellingen worden ook wel paradigma's (Andriessen, 2010; Nathans, 2005), mentale modellen, schema's of patronen (ten Have et al., 2009; Illeris, 2009a) of frames (van Oeffelt, 2015; van Oeffelt & Ruijters, 2015; Stompff, 2018) genoemd. Deze basisveronderstellingen zijn bewuste en onbewuste opvattingen en vooronderstellingen die mensen hebben over de wereld en waarvan ze overtuigd zijn dat deze waar zijn (Hofer & Pintrich, 1997; Nathans, 2005; Valcke, Sang, Rots, & Hermans, 2010). Overtuigingen kunnen worden gezien als een lens waardoor iemand informatie waarneemt, interpreteert, afweegt en op basis waarvan wordt besloten wat vervolgacties zullen worden (Buehl & Alexander, 2005). Overtuigingen zijn enerzijds behulpzaam omdat ze kunnen helpen sneller te handelen, ze kunnen ook leiden tot het maken van minder effectieve keuzes (Keursten, 2014). De overtuigingen die mensen hebben ten aanzien van leren, ontwikkelen en veranderen zijn gerelateerd aan hun ontologische en epistemologische overtuigingen (Hofer & Pintrich, 1997). Mensen hebben bewust, maar zeker ook onbewust, allerlei opvattingen over wat kennis is en hoe deze tot stand komt, echter deze opvattingen kunnen sterk uiteenlopen (Buehl & Alexander, 2005; Hofer & Pintrich, 1997). Van Oeffelt (2015) spreekt in dit kader over 'epistemic frames', waarmee hij het verband benadrukt tussen de kennisopvattingen van mensen en het vaak onbewuste frame waarmee individuen of groepen naar leren en veranderen kijken.

Omdat de ontologische en epistemologische overtuigingen van mensen van invloed zijn op hun visie op leren en veranderen en de professionele keuzes die ze hieromtrent maken (Andriessen, 2010; Hofer & Pintrich, 1997; van Oeffelt, 2015), is het van belang te expliciteren wat de uitgangspunten zijn in het huidige onderzoek.

Het huidige onderzoek benadert leren en veranderen wordt vanuit een sociaal interpretatief of sociaal constructivistisch paradigma. Onderliggende opvatting is dat het gedrag van mensen in organisaties voortkomt uit de wijze waarop ze de werkelijkheid interpreteren en hieraan betekenis geven. De sociale werkelijkheid wordt gezien als een sociaal construct dat niet objectief waar te nemen is, maar dat in interactie met anderen ontstaat, waarin ieders waarneming subjectief is en er zo verschillende waarheden naast elkaar kunnen bestaan (Boonstra & De Caluwé, 2006; Homan, 2006, 2013; Keursten, 2014; Wierdsma & Swieringa, 2011). Wanneer de sociale werkelijkheid wordt gezien als een sociaal construct, dan wordt leren gezien als een bewust en onbewust proces gericht op het geven van betekenis aan ervaringen en waarbij alle zintuigen betrokken zijn (Homan, 2013; Jarvis, 2009; Kegan, 2009; Mezirow, 2009; Wierdsma & Swieringa, 2011). Leren is niet alleen een intern psychologisch proces is, maar is tevens een extern interactieproces tussen de lerende en zijn omgeving (Illeris, 2009b). Kennis wordt in het huidige onderzoek daarom gezien als overwegend relativistisch van aard (Hofer & Pintrich, 1997) en beschouwd als meer complex dan simpel, meer voorlopig en ontwikkelbaar dan onveranderlijk en speelt ervaring een belangrijkere rol dan een externe kennisbron (Buehl & Alexander, 2005; van Oeffelt, 2015).

Naast een sociaal constructivistische visie op leren, organiseren en veranderen, is huidig onderzoek gebaseerd op het systeemdenken. Alhoewel het systeemdenken verschillende benaderingen kent (Kessener & Oss, 2019), is het in de kern een theorie die de complexiteit van organisaties in ogenschouw neemt, de onderlinge relaties en afhankelijkheden van de elementen in een systeem beschrijft en zo probeert de werking van een systeem te doorgronden (Huguenin & van Gestel, 2007; Kessener & Van Oss, 2019a; Schaveling et al., 2016; Senge, 1992; Van der Zouwen, 2018). Vanuit het systeemdenken is er in organisaties altijd sprake van met elkaar acterende elementen en deelsystemen die constant op elkaar van invloed zijn en zijn hierdoor HRD-interventies niet terug te brengen tot eenvoudige oorzaak-gevolgrelaties (Huguenin & van Gestel, 2007; Mooijman et al., 2018). Vanuit zowel de zachte systeembenadering als de sociaal geconstrueerde systeembenadering worden organisaties gezien als een geheel van menselijke activiteiten bestaande uit een “. . . historisch, in de loop van de tijd ontwikkeld geheel van gewoonten, regels, patronen, opvattingen en overtuigingen die mensen vanzelfsprekend vinden en waarnaar ze zich gedragen”. (Kessener & van Oss, 2019, p.31). Beide systeembenaderingen leiden tot aanpakken die gericht zijn op het doorgronden van het systeem voordat wordt ingezoomd op veranderaanpakken. Tevens worden in beide aanpakken mensen betrokken bij het vinden van oplossingen voor vraagstukken (Huguenin & van Gestel, 2007; Kessener & van Oss, 2019).

Huidig onderzoek maakt naast een pragmatische benadering van leren en veranderen, gebruik van een waarderende benadering. Deze laatste staat ook bekend als Appreciative Inquiry (AI). In het pragmatisme worden theorie en praktijk verbonden, leren en werken geïntegreerd en is leren gericht op het verbeteren en het oplossen van vraagstukken in organisaties. In deze stroming staat vooral het handelen centraal. Vanuit het pragmatisme leren mensen door te reflecteren op lastige betekenisvolle situaties en het onderzoeken van de eigen opvattingen die hun gedrag sturen (Argyris, 1991; Keursten, 2014; Stompff, 2018; Vermaak & Schuiling, 2010). Daarnaast is gebruik gemaakt van het gedachtengoed van AI. Eén van de kenmerken van AI is dat op een waarderende manier naar vraagstukken wordt gekeken en de focus meer ligt op kansen en mogelijkheden dan op tekortkomingen en problemen. AI is gebaseerd op het sociaal constructivisme: ervaringen in de vorm van verhalen spelen een belangrijke rol, ze worden niet alleen gedeeld om de inhoud maar worden gezien als middel om te verbinden en elkaar te inspireren. Daarnaast wordt binnen AI onderzoek gezien als interventie die altijd een betekenis heeft en een effect teweeg brengt. AI is gebaseerd op het idee dat vragen die waarderen wat er al is, leiden tot energie bij mensen en een verandering in gang zetten (Bushe, 2011; Robert Masselink & de Jong, 2013).

Verkenning en definiëring elementen praktijkvraag

De groep adviseurs om wie het gaat is niet makkelijk eenduidig te karakteriseren. Binnen deze groep worden verschillende functiebenamingen gehanteerd terwijl focus, visie, activiteiten en producten zowel kunnen overlappen als verschillen (van Oeffelt & Ruijters, 2015; Poell, 2006; Ruijters, 2017b). Daarnaast houden verschillende, rivaliserende, vakgebieden zich bezig met leer- en verandervraagstukken: opleidingskunde, veranderkunde, organisatieadvies, HRD, organisatieontwikkeling (Kessels & Poell, 2011a; Poell, 2006; Ruijters, 2017). Het vakgebied is in ontwikkeling: diverse auteurs signaleren de tendens dat van Organizational Development (OD) adviseurs wordt verwacht dat ze van opleidingsaanbieder transformeren naar iemand die zich richt op het ontwikkelen van een leercultuur en in staat is verandingsprocessen te ontwerpen (Bergenhengouwen & Mooijman, 2010; Reenen & Poell, 2016). Om effectief te kunnen zijn, dienen leer- en veranderadviseurs, gebruik te maken van kennis uit diverse wetenschappen en deze aan elkaar te verbinden (ten Have et al., 2009). Het relatief nieuwe vakgebied dat zich expliciet richt op het tussengebied tussen coaching, organisatieadvies en leren en inhoudelijk aansluit op OD is organisatiecoaching. Organizatiecoaching heeft een duidelijke focus op organisatieleren gericht op bottom-up-leerprocessen binnen organisaties en het versterken van het leervermogen van organisaties zelf (van den Boomen & Sybesma, 2015; van den Boomen & Halbertsma, 2016; Halbertsma & Bosse, 2013; Halbertsma & Tabacs, 2016; Ruijters, 2016). In het kader van de leesbaarheid is ervoor gekozen om in huidig onderzoek de algemene term van leer- en veranderadviseurs te hanteren. Hiermee worden zowel interne als externe professionals bedoeld die zich bezighouden met vraagstukken rondom het

beïnvloeden van het gedrag van mensen in organisaties, het ontwikkelen van het verander- en innovatievermogen van organisaties en waarin adviseren hier over een onderdeel is van hun werk. Adviseren betekent invloed uitoefenen op individuen, groepen of organisaties maar, in tegenstelling tot een manager, zonder directe invloed om veranderingen door te voeren of programma's te implementeren (Block, 2004; de Caluwé & Reitsma, 2010). Schein (2010; 2013) benadrukt dat elke vorm van advisering het karakter heeft van helpen.

Adviseurs worden om uiteenlopende redenen ingehuurd. Traditioneel worden adviseurs benaderd om hun veronderstelde expertise op specifieke gebieden (Block, 2004; de Man, de Man, & Stoppelenburg, 2015; Hagen & Willemsen, 2019; Nathans, 2005; Twijnstra, Keuning, & de Caluwe, 2002). Vaak spelen andere motieven een rol, zoals bijvoorbeeld het legitimeren van keuzes, het (mede) teweegbrengen van verandering in een organisatie of het vergroten van capaciteit (de Man et al., 2015). De relatie tussen adviseur en klant lijkt gelijkwaardiger te worden en te verschuiven van 'alwetende expert' naar sparringpartner of strategische partner (Dubbeld, 2020b). Daarnaast blijkt uit onderzoek van de Man et al. (2015) dat, door de omslag naar een informatiesamenleving, nieuwe motieven een rol spelen bij het inhuren van adviseurs: zoals bijvoorbeeld het verbeteren van het innovatief vermogen van een organisatie door het tot stand brengen van toegang tot netwerken en connecties tussen verschillende kennisgebieden. Dit sluit aan op Kloosterboer (2015) die voor (intern) adviseurs een belangrijk rol ziet in het verbinden van partijen, vraagstukken en expertises. Bovenstaande maakt duidelijk dat de rolopvattingen die betrokkenen van zichzelf en de ander(-en) hebben, uiteen kunnen lopen en in de praktijk tot onduidelijkheden of conflicten kunnen leiden wanneer deze niet tijdig worden afgestemd (Block, 2004; Kloosterboer, 2015; Nathans, 2005; Schein, 2013).

In dit onderzoek staat de fase centraal waarin de eerste contactmomenten plaats vinden tussen een adviseur en de partij die advies vraagt. Deze fase wordt de entreefase genoemd en kan verschillende onderdelen bevatten: het online of bij derden inwinnen van informatie, telefonisch contact en één of meer face-to-face-gesprekken en is gericht op kennismaking met elkaar en een initiële verkenning van het vraagstuk, ambities, grenzen en wederzijds verwachtingen (Block, 2004; Cummings & Worley, 2005; Kubr, 2002). In deze fase waarin de opdracht meestal nog geacquireerd dient te worden, worden vaak met verschillende partijen verkennende gesprekken gevoerd. Een belangrijk doel van de entreefase is het uitwisselen van informatie zodat beide partijen een beslissing kunnen nemen over het al dan niet overgaan tot een (eerste) vorm van samenwerking (Cummings & Worley, 2005), vaak wordt deze beslissing genomen nadat de adviserende partij een (eerste) voorstel heeft gemaakt voor een mogelijke aanpak. Het verschilt per situatie hoe de entreefase wordt ingericht en welke ruimte door een adviseur kan worden verkregen om de benodigde informatie te achterhalen. De entreefase eindigt als partijen besluiten niet verder samen te werken of komen tot een werkbaar (psychologisch) contract en vervolgens doorgaan naar een volgende fase van een adviestraject (Block, 2004; de Caluwé & Reitsma, 2010; Schein, 2010).

De praktijkvraag heeft betrekking op adviestrajecten waarin geen of weinig ruimte is om te achterhalen wat het eigenlijke probleem is. Deze trajecten starten vaak met het presenteren van de oplossing die potentiële opdrachtgevers voor een adviseur in gedachten hebben (Vermaak, 2015). Soms wordt het vraagstuk wel beschreven, maar maskeert de beschrijving een dieperliggend of verborgen probleem of is de beschrijving meer een uiting van vermoede oplossingsrichtingen (Cummings & Worley, 2005; Schein, 2010; Vermaak, 2015). Volgens Dorst (2012) kunnen organisaties vraagstukken niet formuleren zonder ze te framen en kunnen complexe vraagstukken vaak op verschillende manieren worden geframed. Alhoewel frames het denken van mensen in belangrijke mate kaderen en sturen, zijn mensen zich hier vaak niet van bewust (Aarts, Steuten, & van Woerkom, 2015; Stompff, 2018). Als mensen een gebeurtenis of een verschijnsel framen, dan benadrukken ze daarbij bepaalde aspecten waarmee andere aspecten vanzelf naar de achtergrond worden geschoven (Aarts, 2009). Wanneer bij aanvang van een traject aannames worden gedaan die de kern van een vraagstuk buiten beeld houden, kan het gevolg zijn dat al in een vroeg stadium onhandige of verkeerde keuzes worden gemaakt ten aanzien van de inhoud en vorm van interventies, die later nog maar met moeite bijgesteld kunnen worden (Vermaak & de Caluwé, 2019). Het is daarom van belang om cliëntsystemen al in een vroeg stadium uit te dagen bestaande frames te onderzoeken en het vraagstuk ook vanuit andere frames te bezien (Dorst, 2015; Feltmann, 1984; Schaveling et al., 2016; Stompff, 2018).

In de praktijk verschilt het per situatie wie wel of niet worden betrokken bij de entreefase, dit is niet alleen afhankelijk van het soort vraagstuk, ook de overtuigingen en opvattingen die cliënten en adviseurs over leren en veranderen hebben, zijn hierin van invloed. De mensen die worden betrokken bij de entreefase kunnen variëren van formele (potentiële) opdrachtgever(-s), lijnmanagers, specifieke staffunctionarissen en/of afgevaardigden van de doelgroep waarop het vraagstuk betrekking heeft (Cummings & Worley, 2005). Wordt een vraagstuk gedefinieerd als leervraagstuk, dan zijn L&D-adviseurs en teammanagers vaak de eerste gesprekspartners. Wanneer het vraagstuk meer als organisatieontwikkel- of veranderkundig vraagstuk wordt gelabeld, dan lijken de hogere echelons van een organisatie vaker aan tafel plaats te nemen. Cliënten kunnen elk één of meer van de volgende rollen vervullen met betrekking tot een beoogde ontwikkeling of verandering: contactpersoon, initiatiefnemer, sponsor, trekker, mede- of tegenstander, probleemeigenaar of participant (Schein, 2010; Vermaak & de Caluwé, 2019). Daarnaast maakt Schein (2010) nog onderscheid in de mate waarin mensen zich bewust zijn van hun betrokkenheid bij de beoogde veranderingen. De mensen die direct of indirect worden

betrokken worden bij de eerste contacten met een adviseur of anderszins van invloed zijn op het beslissingsproces, zullen in dit onderzoek worden aangeduid met de term cliëntsysteem. Er is voor het begrip ‘cliëntsysteem’ gekozen omdat deze alle mogelijke betrokkenen bij een vraagstuk kan omvatten.

De wijze waarop een vraag van een potentiële opdrachtgever wordt verkend en wie hierin wel of niet worden betrokken is afhankelijk van de rolopvattingen van de adviseur zelf en de verwachtingen van de partij die om advies vraagt. Er zijn in de afgelopen jaren door diverse auteurs verschillende rollen van adviseurs onderscheiden die elk andere rolopvattingen en werkwijzen met zich mee brengen (Block, 2004; Feltmann, 1984; Hagen & Willemsen, 2019; Kloosterboer, 2015; Nathans, 2005; Schein, 2010, 2013). Gezien de eerder beschreven uitgangspunten en opvattingen in dit onderzoek, sluit vooral de rol van procesadviseur goed aan en heeft het de voorkeur elk adviestraject vanuit deze rol te starten. Een procesadviseur helpt de cliënt of het cliëntsysteem zicht te krijgen op het vraagstuk waarbij het initiatief en verantwoordelijkheid zoveel mogelijk bij de cliënt blijft liggen (Schein, 2013). In deze benadering, die ook wel actiebenadering wordt genoemd, ziet de adviseur zichzelf niet als een objectieve buitenstaander die als expert tot een diagnose komt, maar prefereert deze een participatieve aanpak waarin de klantvraag centraal staat en waarde wordt gehecht aan subjectiviteit, meervoudigheid en integraliteit (Block, 2004; Halbertsma & Bosse, 2013; Halbertsma & Takacs, 2016; Kuhlman & Hoogendoorn, 2008; Vermaak & de Caluwé, 2019). Vanuit deze optiek past “... subject-subjectsturing (gedeelde sturing met en door betrokkenen)...” in plaats van een “...subject-object sturing (begeleider stuurt betrokkenen)...” (Vermaak & Schuiling, 2010, p.27). Vanuit deze optiek heeft het de voorkeur, om in een zo vroeg mogelijk stadium, de diverse betrokkenen actief te laten participeren in het verkennen van het vraagstuk en de context (Begeer & Vanleke, 2015; Vermaak & Schuiling, 2010; van der Zouwen, 2018). Wanneer blijkt dat de probleemdefinitie en de aard van een oplossing voor beide partijen helder zijn, kan overgegaan worden naar een adviesmodel waarin de adviseur vooral expertise levert. Indien alleen het probleem helder is, maar nog niet welke oplossingen, dan kan het arts-patiëntmodel mogelijk meer soelaas bieden (Schein, 2010, 2013).

Om te weten welke interventies in een specifieke situatie het meeste effect gaan sorteren, dient hier een passende verkenning aan vooraf te gaan (Bennebroek Gravenhorst, 2015; Boonstra & de Caluwé, 2006; ten Have, ten Have, Huijsmans, & van der Eng, 2015; ten Have et al., 2009; Huguenin & van Gestel, 2007; Ruijters, 2016; Ruijters & Veldkamp, 2012; Vermaak & de Caluwé, 2019). Interventies worden omschreven als (opeenvolgende) geplande activiteiten met als doel het vergroten van de effectiviteit van een organisatie (Cummings & Worley, 2005; Geurts, Altena, & Geluk, 2006; Ruijters & Veldkamp, 2012; Vermaak & de Caluwé, 2019). Vanwege de complexiteit van organisaties en de vele elementen die met elkaar samenhangen en elkaar beïnvloeden, is nooit exact en met zekerheid te voorspellen wat het effect van een interventie zal zijn. Doch door eerst het systeem en haar context te doorgronden, wordt de kans vergroot dat duidelijk wordt wat de kern van een vraagstuk is en welke interventies de grootste kans maken de beoogde destinatie te realiseren (Huguenin & van Gestel, 2007; Vermaak, 2015). Wanneer adviseurs professioneel willen handelen en goed werk willen leveren, dat wil zeggen vakbekwaam, zinvol en ethisch verantwoord (Gardner, 2010; Ruijters, 2017a), dienen ze daarom pas hun interventiemethodieken te kiezen wanneer helder is wat in deze context, door welke onderliggende mechanismen, de gewenste uitkomst realiseren (Berg, Hoeve, & de Zitter, 2012; Denyer, Tranfield, & van Aken, 2008). Met andere woorden: met welke inspanningen kan in deze situatie het meeste effect worden bereikt (Vermaak, 2015).

Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen een pré-diagnose die plaats vindt bij aanvang van een traject (Cummings & Worley, 2005; Schein, 2010; Vermaak & de Caluwé, 2019) en een meer uitgebreide diagnose in de fase na contractering (Block, 2004). Omdat elke interventie betekenis en impact heeft, dienen zowel de vorm als de inhoud van diagnoseactiviteiten zorgvuldig te worden vormgegeven (Schein, 2010; Vermaak & de Caluwé, 2019). Het is hierbij de kunst om niet teveel aspecten in ogenschouw te nemen, maar zeker ook niet te weinig (ten Have et al., 2009; Vermaak & de Caluwé, 2019). Een pré-diagnose dient verschillende doelen: het gaat erom te achterhalen wat er in essentie speelt en welke vorm van hulp gewenst is. En het cliëntsysteem een indruk te geven van de diagnostische en probleemoplossende vaardigheden van de adviseur. Het gaat het erom te waken voor te vroege oordelen en conclusies en voldoende informatie te verzamelen, op basis waarvan zowel adviseurs als het cliëntsysteem kunnen bepalen of ze over willen gaan tot een vorm van samenwerking en wat in een latere diagnosefase nog nader verkend dient te worden (Block, 2004; Schein, 2010; Vermaak & de Caluwé, 2019).

De vele diagnosemodellen en checklists die te vinden zijn, kunnen houvast bieden bij het diagnosticeren van vraagstukken (Bennebroek Gravenhorst, 2015; Boonstra, 2018b, 2018a; van Es, 2018; ten Have et al., 2015, 2009; Keursten, 2014; Ruijters & Veldkamp, 2012; Vermaak, n.d.; Vermaak & Caluwé, 2019). Tevens kunnen modellen en checklists helpen om vanuit een meervoudig perspectief naar een vraagstuk te kijken en te voorkomen dat zaken over het hoofd worden gezien. De vragen die Vermaak (2018) en Vermaak & Caluwé (2019) beschrijven, lijken te leiden naar de gewenste informatie in een pré-diagnose:

- Waartoe dient de gewenste beweging, wat is de gewenste uitkomst of destinatie in de ‘werkwereeld’?
- Waar speelt dit in de organisatie en wie zijn betrokken bij de gewenste ontwikkeling?
- Wie hebben hierin een belangrijke rol en invloed, wat is hun expertise en wat is hun krediet?

- Wat is de kern van het vraagstuk? Wat is er gaande in de context in de boven- en onderstroom? Wat is er tot nu toe al geprobeerd en wat maakte dat dit nog niet het gewenste effect heeft gehad? Welke patronen spelen mogelijk een rol?
- Wat is wel of niet verkoopbaar? Waar liggen allergieën of gevoeligheden?

Alhoewel de complexiteit van organisaties dusdanig is dat we nooit met zekerheid kunnen zeggen wat het exacte effect is van een interventie, kunnen de antwoorden op bovenstaande vragen wel houvast bieden voor het zien van hefboomen die de grootste kans op succes hebben. Een hulpmiddel voor het doordacht en weloverwogen verbinden van interventies aan de context en gewenste uitkomst is zogeheten CIMO-logica: “voor probleem-in-Context is het nuttig om deze Interventie toe te passen, die door deze Mechanismen de volgende uitkomst (Outcomes) zal genereren (Denyer et al., 2008; Weber, 2011).

Mogelijke interactiepatronen en mechanismen in de entreefase

Het motiveren van anderen tot bepaald gedrag, handelen of denken kan gezien worden als een vorm van beïnvloeding. Voor adviesituaties zijn milde vormen van beïnvloeding het meest effectief. In milde varianten wordt getracht de ander te enthousiasmeren door in te spelen op haar waarden, idealen of ambities (inspireren) of door de ander te laten participeren in hetgeen bedacht of ontworpen dient te worden (consulteren). Rationeel overtuigen wordt gezien als een harde vorm van beïnvloeden en is alleen effectief indien deze wordt gecombineerd met de stijlen inspireren of consulteren (Bennebroek Gravenhorst & Boonstra, 1997; Yukl & Falbe, 1990). Dit sluit aan op hetgeen de Caluwé & Reitsma (2010) hebben gevonden in hun onderzoek naar wat klanten belangrijk vinden in de beginfase van een adviestraject. Cliënten waarderen het wanneer adviseurs zich sensitief en gelijkwaardig opstellen, stevige inhoud combineren met begrip, structuur bieden en stelling durven nemen. Daarnaast ervaren cliënten adviseurs als effectief wanneer ze gesprekken een positieve wending kunnen geven door het geven van betekenis tijdens de interactie en door goed op hen af te stemmen zodat een client zich gehoord en serieus genomen voelt. Klanten appreciëren adviseurs die zich uitspreken, maar inflexibel, star gedrag en vasthoudendheid zonder progressie worden niet gewaardeerd. Clienten waarderen de “... vriendelijke, betrokken adviseur die met een kalme uitstraling overtuigend en structurerend te werk gaat” (de Caluwé & Reitsma, 2010, p.140). Cialdini (2012), die veel onderzoek gedaan naar de werking van invloed stelt ook dat mensen het liefst ‘ja’ zeggen tegen iemand die ze sympathiek vinden of die ze (her-)kennen, daarnaast zijn ze geneigd degenen te volgen die ze zien als een autoriteit op een specifiek gebied.

Het selecteren van een adviseur brengt voor cliëntsystemen een hoge mate van onzekerheid met zich mee en wordt door verschillende aspecten gevoed (Glückler & Armbrüster, 2003; Greiner & Ennsfeller, 2010). Het is in veel gevallen voor cliëntsystemen niet helder aan welke standaarden of kwaliteitseisen adviseurs voldoen: in tegenstelling tot andere hulpverlenende beroepsgroepen (zoals advocaten, psychologen en artsen) zijn er geen testen of regelgevingen voor consultants (Greiner & Ennsfeller, 2010). Ook is maar een klein percentage lid van een beroepsvereniging zoals de Ooa of Develhub. Nog een veel kleiner percentage is geregistreerd als Certified Management Consultant. Het ontbreken van certificering en accreditatie van consultants, maakt potentiële klanten onzeker en kwetsbaar (Nikolova, Möllering, & Reihlen, 2015). Ook dragen alle verschillende benamingen van beroepsgroepen met overlappende en uiteenlopende aandachtgebieden, visies en producten niet bij aan transparantie, helderheid en zekerheid voor klanten (van Oeffelt & Ruijters, 2015; Poell, 2006; Ruijters, 2017b).

Clientsystemen kennen allerlei mechanismen om zelf eventuele onzekerheid te reduceren. Zo zijn managers geneigd om vanuit een (onbewuste) behoefte aan onzekerheidsreductie te grijpen naar populaire veranderaanpakken of ‘instant remedies’: (te) eenvoudige oplossingen voor complexe, ambigue problemen (ten Have et al., 2009). Daarnaast blijkt uit onderzoek dat aanpakken die context en situationeel gebonden zijn, juist veel ruimte laten om in te spelen op dat wat zich voordoet, als te weinig concreet worden ervaren (Homan, 2016). Homan (2016) vraagt zich dan ook af in hoeverre deze aanpak voor opdrachtgevers een aantrekkelijk alternatief is voor de meer ‘blauwe’ vormen van leren die bestaan uit concrete activiteiten, overzichtelijke stappenplannen, duidelijke doelen en een helder kostenplaatje. Dit sluit aan op Vermaak (2018, p. 142) die stelt dat “Als de kleuren gaan vechten, dan winnen geel en blauw meestal. De eerste omdat de macht erachter staat, de tweede omdat die het beste verhaal heeft.”. Juist de (vermeende) maakbaarheid, grijpbaarheid en voorspelbaarheid van ‘blauwe aanpakken’ van leren en veranderen lijken de meeste onzekerheid te reduceren. Daarnaast zijn mensen, mede door de snelle en vele veranderingen in de wereld om hen heen, lang niet altijd in staat de meest weloverwogen, rationele en optimale keuze te maken (‘bounded rationality’) en maken ze daarom gebruik van vuistregels (Cialdini, 2012; Frenken & Jager, 2002; den Hartog, 2015; March & Olsen, 2004). Voorbeelden hiervan zijn het imiteren van (succesvol) gedrag van anderen (‘logic of appropriateness’) of het kiezen voor acties die eerder ook aan de verwachting voldeden (March & Olsen, 2004). Naarmate de onzekerheid of publieke zichtbaarheid van een beslissers groter is, zal de mate waarin iemand volgt wat anderen in vergelijkbare situaties doen toe nemen (Frenken & Jager, 2002; den Hartog, 2015; March & Olsen, 2004).

Het verkrijgen van vertrouwen wordt gezien als een cruciaal element in adviesrelaties en als een belangrijke factor in het reduceren van onzekerheid bij cliëntsystemen (Block, 2004; Covey, 2008; Glückler &

Armbrüster, 2003; Kubr, 2002; Maister, Green, & Galford, 2001; Nikolova et al., 2015; Smid, Bijlsma-Frankema, & Bernaert, 2007). Iemand vertrouwen betekent geloven dat de handelingen van de ander in overeenstemming zijn met haar uitspraken en dat hierbij de belangen van de één net zo zwaar wegen als die van de ander (Maister et al., 2001). Vertrouwen helpt mensen niet alleen bij het nemen van risicovolle beslissingen, maar leidt ook tot soepeler verhoudingen, acceptatie van invloed en informatie, van elkaar leren, het toeschrijven van positieve eigenschappen aan een ander en een hoog niveau van samenwerken en presteren. (Smid, Bijlsma-Frankema, & Bernaert, 2007). Cliënten zijn geneigd te kiezen voor een adviseur waarvan ze kans groot achten dat deze naar verwachting gaat acteren. Dit kan een adviseur zijn die over goede referenties beschikt die aantonen dat iemand goede kwaliteit kan bieden in een specifiek vakgebied, maar ook een adviseur waarvan weliswaar het huidige specialisme niet aansluit bij het actuele vraagstuk, maar waarmee eerder naar tevredenheid is gewerkt. (Glückler & Armbrüster, 2003; Nikolova et al., 2015). Een goede reputatie, een sterk netwerk en vertrouwen versterken elkaar over en weer: goede resultaten (eerder of elders) reduceren het gevoel een risico te lopen en het vertrouwen wordt bevorderd omdat goede resultaten worden toegeschreven aan de acties van een adviseur (Glückler & Armbrüster, 2003; Smid et al., 2007). Ook speelt mogelijk het zichzelf versterkend effect van wantrouwen en vertrouwen een rol. Dat wil zeggen dat wanneer mensen anderen vertrouwen, ze geneigd zijn meer met hen te interacteren en te integreren en dat wat ze doen meer te waarderen. Worden mensen echter gewantrouwd, dan is het gevolg dat interacties worden vermeden, vooral de verschillen worden waargenomen en dat wat ze doen juist niet positief te interpreteren (Smid et al., 2007).

Een andere manier waarop adviseurs het vertrouwen van cliënten kunnen vergroten en bij hen een gevoel van comfort kunnen creëren, is door bij aanvang van een nieuwe samenwerking hun welwillendheid te laten zien door in een vroeg stadium met klanten af te stemmen hoe beide invulling willen geven aan hun rol. Het afstemmen van en aanpassen aan verwachtingen van de andere partij, wekt de indruk dat de consultant de doelen en het welzijn van een klant van belang acht en mogelijk zelfs boven die van hem zelf plaatst (Nikolova et al., 2015). Ook in andere bronnen wordt benadrukt dat het tijdig creëren van helderheid over rollen, verwachtingen en bijdragen - en hier in goed samenspel de tijd voor nemen - , van cruciaal belang zijn voor een succesvol verloop van adviesopdrachten (Block, 2004; Cummings & Worley, 2005; de Caluwé & Reitsma, 2010). Wanneer verwachtingen of rollen juist niet helder of tegengesteld zijn, is dit juist één van de faalfactoren voor adviesopdrachten (de Caluwé & Reitsma, 2010). Ook het hebben van een persoonlijke 'click' helpt bij het ontwikkelen van vertrouwen. Dit heeft met twee aspecten te maken: het cliëntsysteem voelt zich hierdoor in staat de intenties van de adviseur te voorspellen en ontwikkelt tevens positieve emoties ten aanzien van de verkoper, beide aspecten verminderen de onzekerheid en kwetsbaarheid van klanten, waardoor ze de 'sprong in het diepe' durven maken. Emotionele verbondenheid elimineert kwetsbaarheid niet, maar maakt kwetsbaarheid aanvaardbaar waardoor de sprong in het diepe gemaakt durft te worden (Nikolova et al., 2015).

Wanneer adviseurs werkwijzen voorstellen die voor het cliëntsysteem onbekend zijn, kunnen cliëntsysteem dit ervaren als een nieuw en innovatief idee, waardoor adviseurs in de rol van innovator of vernieuwer terecht komen (Aarts et al., 2015; Anderson, de Dreu, & Nijstad, 2004). Organisaties hebben de neiging, vooral als onzekerheid toeneemt, te kiezen voor bekende en vertrouwde veranderaanpakken, ook als ze maar beperkt werkbaar zijn (Levitt & March, 1988). Dit betekent dat de aandacht van adviseurs niet alleen gericht moet zijn op het introduceren en concretiseren van (voor hen) vernieuwende aanpakken maar ook op wat een innovatie betekent voor cliëntsysteem (Anderson et al., 2014). Samenwerken met vernieuwers wordt door cliënten als risicovol ervaren en daarom is het van belang dat ze vertrouwen in de vernieuwer hebben. Succesvolle vernieuwers hebben daarom alle actoren en factoren die een rol spelen in het beslissingsproces in beeld en hebben tevens zicht op de risico's die vernieuwingen voor anderen en voor zichzelf met zich meebrengen. Daarnaast zijn ze in staat een setting te creëren, zo nodig één-op-één, waarin risico's en verwachtingen naar elkaar uitgesproken kunnen worden, om zo te weten welke acties leiden tot vertrouwen en bereidheid om met hen samen te werken (Smid et al., 2007). Ook is het voor veranderaars van belang een evenwicht te vinden in het in voldoende mate aansluiten bij dominante praktijken om te mogen vernieuwen en het genoeg durven afwijken om te kunnen vernieuwen (Dutton & Ashford, 1993; Dutton, Ashford, O'Neill, & Lawrence, 2001). Davis (1971) sluit hierop aan door te concluderen dat mensen theorieën vooral interessant vinden indien ze heersende veronderstellingen in twijfel trekken, maar verliezen ze echter hun interesse wanneer ze iets ervaren als een open deur, ze het niet relevant achten of het als absurd kwalificeren.

De probleemstelling van dit onderzoek kan als volgt worden samengevat. Te vaak gaan gesprekken als eerste over de interventie die men bedacht heeft - vaak een vorm van informatief leren - en te beperkt of te laat over het vraagstuk en de context, waardoor regelmatig interventies worden gekozen die niet het beoogde resultaat hebben of zelfs leiden tot nadelige of tegenovergestelde effecten. Tevens zijn cliënten hier niet makkelijk toe te bewegen. Gezien de mate waarin informatieve leeroplossingen (nog steeds) worden ingezet om veranderingen en innovaties te realiseren en het feit dat zowel managers, interne L&D-adviseurs als externe partijen geneigd zijn snel te denken in (informatieve) oplossingen, lijkt hier sprake te zijn van een hardnekkig fenomeen en een zogeheten 'wicked problem' (Rittel & Webber, 1973) of 'taai vraagstuk' (Vermaak, 2015). Het ambigue en

interdisciplinaire karakter maakt het vraagstuk inhoudelijk complex; er kan vanuit verschillende perspectieven en wetenschappen naar gekeken worden. Daarnaast zijn er voor het vraagstuk meerdere verklaringen mogelijk en bevat het verschillende dilemma's. De vraag is sociaal complex omdat er veel mensen bij betrokken zijn met verschillende affiliaties, belangen en opvattingen over wat de kern van het probleem is. Ook is het vraagstuk contextueel complex: het is niet los te koppelen van zowel heersende als verschuivende opvattingen in de buitenwereld over leren en veranderen die vervolgens weer uiteenlopende conditioneringen tot gevolg hebben. Tot slot is de vraag ook psychologisch complex omdat maar een deel van de aspecten en actoren zijn te beïnvloeden, de vraag niet gemakkelijk in het geheel te overzien is en er gemakkelijk aspecten van de problematiek aan het zicht ontsnappen (Vermaak, 2015).

Wanneer een vraagstuk in verschillende opzichten complex is, is het niet waarschijnlijk dat één of enkele acties gaan leiden tot de gewenste uitkomst, in dit geval het (vroegtijdig) op gang brengen van het gewenste diagnostische gesprek. Het onderzoek is daarom gericht op het, in co-creatie met leer- en veranderadviseurs, komen tot een arrangement van ontwerpprincipes (Cremers, 2011). Ontwerpprincipes kunnen in algemene zin worden geformuleerd en kunnen gelden voor meerdere specifieke vraagstukken (Weber, 2011). Alhoewel de context van adviesgesprekken zullen verschillen wat betreft vorm, inhoud en betrokkenen, zijn er voldoende 'familiegelekenissen'. Dit wil zeggen dat de 'verkennende gesprekken in de entreefase' voldoende overeenkomsten hebben om te dienen als gezamenlijk vertrekpunt (Wittgenstein, 1958 in Aarts, 2009). Daarnaast kunnen ontwerpprincipes dienen als vuistregels en zo behulpzaam zijn in het kiezen en vormgeven van interventies in adviestrajecten en adviesgesprekken (Cremers, 2011; Lidwell, Holden, & Butler, 2013).

De probleemstelling van dit onderzoek bestaat uit twee elementen: de onderzoeksvraag waarop dit onderzoek antwoord probeert te vinden en de doelstelling van huidig onderzoek dat verwoordt waartoe dit onderzoek dient (Verschuren, 2009 in Boeije et al., 2019) De onderzoeksvraag in huidig onderzoek is als volgt geformuleerd:

Op welke wijze kunnen leer- en veranderadviseurs cliëntsystemen motiveren om, voordat interventies worden gekozen en ontworpen, eerst in dialoog met relevante stakeholders het vraagstuk en haar context te verkennen, om zo de kans te vergroten dat interventies daadwerkelijk gaan leiden tot het realiseren van de beoogde destinatie?

Het onderzoek heeft, naast het beantwoorden van de onderzoeksvraag en het ontwikkelen van kennis, nadrukkelijk ook tot doel om bij te dragen aan het komen tot een breder begrip en aanpak van leren in organisaties en de professionals die zich bezighouden met leer- en verandervraagstukken. Huidig onderzoek is daarom nadrukkelijk ook gericht op doorwerking op drie andere 'werelden': het leveren van een bijdrage aan professionalisering van leer- en veranderadviseurs, het (indirect) ontwikkelen van systemen waarin leer- en veranderadviseurs participeren en het ontwikkelen van een tool die adviseurs kan helpen bij het interveniëren in adviestrajecten (Schuiling & Vermaak, 2017).

Methode

Onderzoeksopzet

Bij aanvang van dit onderzoek was alleen de gewenste outcome bekend en waren er geen hypothesen over mogelijke resultaten en passende theoretische modellen. In dit onderzoek is daarom gekozen voor de meer verkennende en flexibele opzet van *inductief* onderzoek, waarin in een iteratief proces data wordt verzameld en geanalyseerd en getracht wordt antwoord te vinden op de onderzoeksvraag (Baarda et al., 2013; Bryman, 2016; Saunders, Lewis, & Thornhill, 2016; Verhoeven, 2018). Daarnaast is gebruik gemaakt van elementen van abductie: door te pendelen tussen praktijk en theorie en dit te combineren met betekenisgeving, is getracht erachter te komen welke 'wat' en 'hoe' tot de gewenste outcome zouden kunnen leiden (Boeije & Bleijenbergh, 2019; Bryman, 2016; Dorst, 2015, 2018; van der Zouwen, 2018). Gezien de onderzoeksdoelen is getracht handelingskennis te genereren (van der Auweraert & Hommersom, 2018) voor een veldprobleem - een probleem in de praktijk vaker voorkomt - en dat daarom vraagt om een antwoord dat een bredere geldigheid heeft dan een individueel geval (Andriessen, 2011). Daarnaast lag de focus van het onderzoek op het verkrijgen van praktische kennis om daarmee het handelen van adviseurs en de situatie en context waarin dat handelen plaats vindt te verbeteren, te vernieuwen of te veranderen (Lieshout, Jacobs, & Cardiff, 2017; Migchelbrink, 2016). Het onderzoek werd daarom samen met belanghebbenden uitgevoerd en was gericht op zowel het begrijpen van de sociale werkelijkheid als het ingrijpen op de werkelijkheid (van der Auweraert & Hommersom, 2018; Boeije & Bleijenbergh, 2019).

Omdat het begrijpen van en ingrijpen op de werkelijkheid centraal staat in dit onderzoek, is gekozen voor *kwalitatief, explorerend onderzoek* (Baarda et al., 2013) waarin vooral gebruik is gemaakt van *actieonderzoek* (Kemmis, 2009; van Lieshout et al., 2017; Migchelbrink, 2016; van der Zouwen, 2018) met elementen van *interpretatief onderzoek* (van der Auweraert & Hommersom, 2018; Baarda et al., 2013; Saunders et al., 2016; Verhoeven, 2018). Beide onderzoeksvormen sluiten goed aan op de, eerder in het theoretisch kader, omschreven ontologische en epistemologische uitgangspunten van dit onderzoek. Kenmerk van actieonderzoek

is de focus op het verkrijgen van handelingskennis zodat in specifieke situaties effectiever gehandeld kan worden. Interpretatief onderzoek legt meer de nadruk op begrip van het vraagstuk, is gericht op ervaringen van mensen en de betekenis die daaraan wordt gegeven. Alhoewel beide onderzoeksvormen een andere focus kennen, bevatten ze overeenkomsten in werkwijzen: in verschillende fases van het actieonderzoek wordt gebruik gemaakt van een interpretatieve benadering. Omdat de onderzoeksmethodes ook zijn gericht op verandering van praktijken door betrokkenen, heeft het onderzoek ook raakvlakken met actieonderzoek vanuit een *kritisch paradigma* (Kemmis, 2009; van Lieshout et al., 2017; Migchelbrink, 2016).

Actieonderzoek kent een aantal principes en methodologische uitgangspunten. Alhoewel er verschillende vormen van actieonderzoek zijn te onderscheiden en deze op accenten verschillen (Migchelbrink, 2016; van der Zouwen, 2018), is actieonderzoek – en daarmee ook dit onderzoek – gebaseerd op een aantal principes. Actieonderzoek is praktijkgericht en vindt plaats in en met de praktijk en is gericht op het verbeteren van die praktijk. Het integreert hoofd, hart en handen oftewel denken en doen worden niet gescheiden. Deelnemers hebben daarom een actieve rol gedurende het gehele onderzoeksproces. Een vraagstuk wordt niet beschouwd als iets dat op zichzelf staat maar dat samenhangt met haar context; er wordt vanuit systemische benadering naar vraagstukken gekeken. Actieonderzoek kent een cyclische structuur waarin handelen, observatie, reflectie en reflexie worden afgewisseld en terugkerende processen zijn (van Lieshout et al., 2017; van der Zouwen, 2018). Actieonderzoek leidt niet alleen tot het vinden van antwoorden op de onderzoeksvraag, maar kan tegelijk ook praktijken verbeteren, het handelen van mensen en hun begrip hiervan veranderen (Kemmis, 2009; van Lieshout et al., 2017). Schuiling & Vermaak (2017) onderscheiden vier gebieden waarop actieonderzoek kan doorwerken: kennis-, systeem-, product- en persoonsontwikkeling. Dit onderzoek beoogt, naast het beantwoorden van de onderzoeksvraag en het ontwikkelen van kennis, ook bij te dragen aan het leren van deelnemers, het beïnvloeden van systemen en het ontwikkelen van een tool.

Omdat de kans op succes van onderzoek ten bate van vernieuwing wordt vergroot wanneer de praktijkvraag goed aansluit op persoonlijke vraagstukken en de nieuwsgierigheid van betrokkenen, is aan het onderzoek een voortraject voorafgegaan. Als eerste heeft een vooronderzoek plaats gevonden bestaande uit verkennende gesprekken met zowel verschillende lijnmanagers en CEO's als in deelname geïnteresseerde adviseurs. Daarnaast is de input uit deze gesprekken gebruikt om de opzet van het onderzoek verder vorm te geven. Omdat de wijze waarop mensen worden benaderd en uitgenodigd belangrijke interventie is in het opbouwen van een vertrouwensrelatie met deelnemers (van der Zouwen, 2018), is hier ruim aandacht aan besteed. Voorafgaand aan het onderzoek, ontvingen geïnteresseerden per mail een flyer, met daarin concrete informatie over het doel, de opzet en de beoogde opbrengst van het onderzoek, deze was nadrukkelijk met zorg vormgegeven. Op basis hiervan kon door potentiële deelnemers worden aangegeven of men wel of niet wilde deelnemen aan het onderzoek.

Op verschillende manieren is vormgegeven aan het *participatieve element* in dit onderzoek. In plaats van onderzoek te doen op of over mensen, heeft het onderzoek plaats gevonden met degenen die regelmatig zelf als adviseur geconfronteerd worden met de praktijkvraag. Deelnemers hadden een actieve rol in het onderzoek en hebben zich tot elkaar verhouden als subject-subject (van Lieshout et al., 2017; Migchelbrink, 2016; van der Zouwen, 2018). Het participatieniveau (Edelenbos & Monnikhof, 2001; van Lieshout et al., 2017; Migchelbrink, 2016; Senge, Kleiner, Roberts, Ross, & Smith, 1998) varieerde van meedenken (over bijvoorbeeld de invulling van de bijeenkomsten), meebeslissen (over onder andere de wijze van categoriseren van data) naar het in co-creatie komen tot antwoorden op de onderzoeksvraag. Alhoewel deelname aan het onderzoek door andere betrokkenen bij het vraagstuk, mogelijk de kwaliteit van het onderzoek versterkt zou kunnen hebben (van Lieshout et al., 2017; van der Zouwen, 2018), is hier in het kader van diepgang en behapbaarheid van het onderzoek bewust niet voor gekozen (van Lieshout et al., 2017).

Zoals gebruikelijk in interpretatieve en handelingsgerichte onderzoeksmethodes, heeft onderzoeker gedurende het onderzoek zelf een participatieve en interveniërende rol ingenomen (van der Auweraert & Hommersom, 2018; Migchelbrink, 2016; Stompff, 2018). Dit sluit aan op het constructivistisch paradigma dat uitgaat van het idee dat kennis ontstaat door interactie (Homan, 2013; Jarvis, 2009; Wenger, Trayner, & de Laat, 2011) en onlosmakelijk verbonden is met de interactie tussen onderzoeker en deelnemers (van der Auweraert & Hommersom, 2018). De relatie tussen onderzoeker en deelnemers in dit onderzoek werd gekenmerkt door gelijkwaardigheid en het aangaan van de dialoog. Omdat de persoonlijke ervaringen en inzichten van de onderzoeker van belang zijn in het onderzoeksproces (Migchelbrink, 2016) heeft onderzoeker tijdens bijeenkomsten regelmatig zowel haar vragen als bevindingen met de groep gedeeld en zo getracht contexten met elkaar te verbinden (van Lieshout et al., 2017; Schuiling & Vermaak, 2017). Daarnaast heeft onderzoeker er bewust voor gekozen om als 'mens te komen', een rolmodel te zijn in reflectief en open gedrag en zich niet als expert op te stellen. Op deze wijze is getracht bij te dragen aan het vertrouwen binnen de groep en het scheppen van een omgeving voor kennisontwikkeling (Migchelbrink, 2016; van der Zouwen, 2018).

Het onderzoek bestond uit vier bijeenkomsten van elk circa tweeënhalf uur en had betrekking op de eerste twee fasen van actieonderzoek: de pre-oriëntatiefase en oriëntatiefase (van Lieshout et al., 2017). In de al eerder beschreven pre-oriëntatiefase zijn participanten geworven, ervaringen en ideeën met hen uitgewisseld en

is een start is gemaakt met het opbouwen van relaties. Het onderzoek zelf had betrekking op de oriëntatiefase waarin op systematische wijze in een iteratief proces is getracht de onderzoeksvraag te beantwoorden en te komen tot principes die in vervolgonderzoek in de praktijk getest zouden kunnen worden. Gezien de voorkeur van dit onderzoek voor kwaliteit (diepgang) boven kwantiteit en de beperkte omvang van een masterthesis, is bewust gekozen het onderzoek alleen te richten op de hierboven beschreven fasen. Er is gekozen om te starten met een relatief grote groep van 14 adviseurs, om zo te voorkomen dat wanneer mensen zouden uitvallen de groep onvoldoende omvang zou hebben. Voor focusgroepen wordt een groepsgrootte van minimaal 6 tot maximaal 12 deelnemers geadviseerd (Boeije & Bleijendaal, 2019; Saunders et al., 2016). Naast het participeren in de vier bijeenkomsten, is een aantal keren aan deelnemers gevraagd per mail vragen te beantwoorden, een aantal persoonlijke gegevens aan te leveren en te reageren op gecodeerde data.

Alle onderzoeksbijeenkomsten waren gericht op het tot stand brengen van betekenisvolle gesprekken. Deze gesprekken hadden tot doel om in een iteratief proces (Baarda et al., 2013) de onderzoeksvraag te beantwoorden en het en in dialoog en co-creatie te komen tot het produceren van ontwerpprincipes (Nissén & Corrigan, n.d.; van der Zouwen, 2018). Ontwerpprincipes zijn nadrukkelijk geen ‘kant-en-klare recepten voor succes’, maar kunnen helpen bij het ontwerpen van interventies (Cremers, 2011). Elke bijeenkomst bestond uit werkvormen die gericht waren op het naar boven halen van ervaringen, percepties en interpretaties (van Lieshout et al., 2017) en ‘tacit knowledge’ (Bibo, 2012; Eraut, 2000). Er is gekozen voor werkvormen die passen bij onderzoek vanuit een relationeel constructionistisch perspectief: waarderende onderzoeksvormen gebaseerd op Appreciative Inquiry (Bushe, 2013; Masselink & Nieuwenhof, 2008; Tjepkema & Verheijen, 2009) en reflectieve, reflexieve en dialogische werkvormen (van Lieshout et al., 2017), al dan niet in combinatie met creatieve en visuele werkvormen die hart, hoofd, handen en ziel aanspreken (van Lieshout et al., 2017; Migchelbrink, 2016; van der Zouwen, 2018). Door vanuit verschillende invalshoeken naar de praktijkvraag te kijken, is getracht vanuit de praktijk nieuwe inzichten te creëren en te onderbouwen, zo tot nieuwe kennis te komen en transformatie op gang te brengen (van Lieshout et al., 2017). Doel en opzet van de eerste bijeenkomst is tot stand gekomen op basis van het vooronderzoek, de onderzoeksvraag, relevante literatuur en hierboven beschreven kaders en uitgangspunten. Op basis van vondsten en inzichten voortkomend uit voorgaande bijeenkomst(-en), zijn vorm en inhoud van volgende bijeenkomsten vormgegeven.

Elke bijeenkomst ging van start met een korte inleiding. In de eerste bijeenkomst is daarnaast tijd gemaakt voor een korte kennismaking. De volgende drie bijeenkomsten begonnen met een inleidende werkvorm waarin gecodeerde en geanalyseerde data uit een voorgaande bijeenkomst ter bespreking werden voorgelegd aan de groep. Daarnaast werden, voor de onderzoeksvraag relevante, inzichten, modellen, theorieën die in de tussenliggende periode waren gevonden, toegelicht aan de groep. Daarna werd aan de hand van een dialogische werkvorm één of meer aspecten van het vraagstuk verkend en vond er steeds een verdieping of verbreding plaats van hetgeen in de vorige bijeenkomst(-en) naar voren was gekomen. Afwisselend werd het gesprek plenair of in subgroepen gevoerd. Uitkomsten werden vastgelegd in onder andere zogeheten transactionele objecten: fysieke overzichten die in co-creatie werden gemaakt en die de functie hadden om mensen bij het geheel betrekken, ‘puzzelstukjes’ uit hoofden te halen en gezamenlijk een geheel te vormen, om verschillende kwaliteiten van mensen aan te spreken en een fysiek geheugen te vormen (van der Zouwen, 2018). Van elke bijeenkomst werd een fotoverslag gemaakt waarin het verhaal van de bijeenkomst op verschillende manieren in beeld werd gebracht zodat mensen die niet bij de bijeenkomst aanwezig waren zich een beeld kunnen vormen van hoe er gewerkt is en wat de opbrengst van elke avond was. Voor de mensen die wel aanwezig waren, had het (beeld-)verslag de functie van herinnering en geheugensteun (van der Zouwen, 2018).

Tijdens de eerste bijeenkomst is met behulp van *Appreciative Inquiry* (Bushe, 2011; Masselink & Nieuwenhof, 2008; Tjepkema & Verheijen, 2009) ingezoomd op waardevolle momenten in het verleden waarin het adviseurs, bewust of onbewust, lukte om het gewenste gesprek tot stand te brengen met het cliëntsysteem. Adviseurs hebben elkaar in tweetallen, aan de hand van een *waarderende en generatieve vraag* (Bushe, 2013), in een zogeheten ‘open interview’ (Baarda et al., 2013; Boeije & Bleijenbergh, 2019; Migchelbrink, 2016) geïnterviewd. Vervolgens hebben adviseurs individueel, aan de hand van een aantal reflectieve vragen (van Lieshout et al., 2017; Migchelbrink, 2016) betekenis gegeven aan de opbrengsten van de interviews, daarna in vier- of zestallen ervaringen, reflecties en betekenissen uitgewisseld en de belangrijkste vondsten geselecteerd, op flap gezet en plenair gepresenteerd. Daarnaast hebben deelnemers individueel per mail enkele vragen beantwoord en op deze wijze data met betrekking tot bijvoorbeeld werkervaring, vakgebied, functiebenaming, en reden voor deelname aangeleverd. Op basis van het verloop en de opbrengst van de eerste bijeenkomst, is in overleg met enkele deelnemers besloten om de volgende bijeenkomsten vooral te richten op hetgeen adviseurs zelf kunnen doen om het gewenste gesprek op gang te brengen.

Om te voorkomen dat de ‘bril’ waarmee de onderzoeker zelf naar de werkelijkheid kijkt te veel sturing zou geven aan het onderzoek, hebben adviseurs in de tweede bijeenkomst geheel zelf bepaald waarover het, gezien de onderzoeksvraag en de opbrengst van de eerste bijeenkomst, deze avond zou moeten gaan. Hiertoe is gebruikt gemaakt van de werkwijze en principes van *Open Space Technology* (Herman, 2016; Leith, n.d.; Owen, 1998): adviseurs hebben in twee rondes in verschillende subgroepen het gesprek gevoerd over onderwerpen die hen bezig

houden met betrekking tot de onderzoeksvraag. Eerst werd het naar voren gebrachte thema of vraag in een subgroep besproken, vervolgens werd aan de hand van een paar vragen een en ander op flap uitgewerkt en daarna plenair gepresenteerd.

In de derde bijeenkomst hebben deelnemers door reflectieve, reflexieve, creatieve en visuele werkvormen betekenis gegeven aan de data vanuit de eerste twee bijeenkomsten door eerst voor zichzelf een aantal vragen te beantwoorden en vervolgens te verbeelden in een visuele weergave van de entreefase van een adviestraject. Daarna hebben deelnemers in twee subgroepen de individueel ontwikkelde modellen aan elkaar voorgelegd en zijn in dialoog en co-creatie samengevoegd tot één model. Vervolgens zijn deze modellen plenair gepresenteerd en besproken. Als laatste stap in deze derde cyclus hebben adviseurs met stickers aangegeven welke drie elementen ze in de gepresenteerde modellen van het grootste belang achten voor het tot stand brengen van het gewenste verkennende gesprek met cliëntsystemen.

In de vierde en laatste bijeenkomst hebben deelnemers in woord en beeld kennisgenomen van alle tot dan toe verzamelde, geclusterde en gecodeerde betekenisvolle fragmenten en hetgeen tot heden was gevonden in vakliteratuur, gesprekken met vakgenoten en het wereldwijde web. Op twee manieren kregen deelnemers de gelegenheid de totale opbrengst in beeld: eerst is aan de hand van een PowerPoint Presentatie een en ander toegelicht en geïllustreerd. Vervolgens konden deelnemers individueel kennisnemen van alle overzichten, theorieën, modellen en samenvattingen. Hiertoe was de betreffende PowerPointpresentatie uitgeprint en uitgestald op tafels zodat mensen hier en in eigen tempo (nogmaals) kennis van konden nemen. Vervolgens hebben adviseurs hieraan betekenis gegeven door individueel een en ander te relateren aan eigen praktijkervaringen en hebben vervolgens voor zichzelf conclusies getrokken ten aanzien van de onderzoeksvraag. Alle deelnemers hebben achtereenvolgens geschetst wat zij van belang achten voor het op gang brengen van het gewenste gesprek, wat in de praktijk hun werkwijze is en welke aanpakken en interventies zij als effectief ervaren of waarvan ze denken dat deze effectief zullen zijn.

Om te borgen dat de onderzoeksuitkomsten als betrouwbaar en geldig kunnen worden aangemerkt, zijn diverse strategieën toegepast (Baarda et al., 2013). Deze zijn samen te vatten in de drie grondslagen waaraan kwalitatief onderzoek dient te voldoen: methodisch grondig, praktisch relevant en ethisch verantwoord (Pijlman et al., 2017 in van Lieshout et al., 2017; van der Zouwen, 2018). *Methodische grondigheid* heeft betrekking op de mate van geloofwaardigheid, verifieerbaarheid en degelijkheid van een onderzoek (van Lieshout et al., 2017; van der Zouwen, 2018). *Praktische relevantie* betreft de mate waarin een onderzoek actueel, relevant, bruikbaar is voor de doelgroep en overdraagbaar is aan mensen die niet aan het onderzoek hebben deelgenomen. *Ethische verantwoording* zegt iets over de zorgvuldigheid waarmee de verschillende onderdelen van een onderzoek zijn uitgevoerd en hoe is omgegaan met de belangen en inbreng van deelnemers.

Het eerste aspect van methodische grondigheid betreft de *geloofwaardigheid* van de onderzoeksresultaten; hier is op verschillende manieren aan gewerkt. Om te voorkomen dat de gegevens tot stand kwamen door een te homogene groep, hebben leer- en veranderadviseurs met uiteenlopende aandachtsgebieden, contexten en activiteiten deelgenomen. Getracht is een klimaat te scheppen waarin een dialoog op gang kwam en deelnemers zich vrijuit durfden en wilden uitspreken (Baarda et al., 2013). Ten bate van een uitnodigend groepsklimaat heeft onderzoeker zich gelijkwaardig, transparant en ‘nabij’ opgesteld en is ze voortdurend zorgvuldig en respectvol omgegaan met hetgeen deelnemers inbrachten, zowel tijdens als voor en na bijeenkomsten (van Lieshout et al., 2017; Migchelbrink, 2016; van der Zouwen, 2018). Daarnaast is getracht, door variatie in werkvormen, groepsgroottes en groepssamenstellingen te bewerkstelligen dat alle deelnemers de ruimte voelden en kregen ervaringen en inzichten te delen. Tevens is deelnemers verschillende malen gevraagd om individueel, per mail, data aan te leveren. Hierdoor werd getracht te bewerkstelligen dat alle deelnemers de ruimte kregen om op zijn of haar manier, vanuit zijn of haar perspectief, ervaringen en inzichten te delen. Door tijdens de bijeenkomsten te werken met een onderzoeksassistent die alle praktische werkzaamheden en de filmopnames voor haar rekening nam, had onderzoeker alle ruimte zich te richten op het groeps- en onderzoeksproces. Om de geloofwaardigheid van bevindingen te versterken en bias te voorkomen, hebben op verschillende momenten memberchecks plaats gevonden. Door tijdens het onderzoek vanuit verschillende perspectieven, vanuit meerdere bronnen, met behulp van meerdere methodes grondig naar het vraagstuk te kijken heeft datatriangulatie plaats gevonden (Baarda et al., 2013; Boeije & Bleijenbergh, 2019; Bryman, 2016; van Lieshout et al., 2017; van der Zouwen, 2018). Om de geloofwaardigheid van bevindingen te versterken, zijn daarnaast andere bronnen - vakliteratuur, vakgenoten en gedragscodes - geraadpleegd (van Lieshout, 2017).

Ten bate van de *verifieerbaarheid*, het tweede element van methodische grondigheid, is steeds gewerkt aan transparantie en navolgbaarheid van het onderzoek. Er zijn verschillende methoden gebruikt om zowel het verloop van het onderzoek als de bevindingen van de onderzoeksgroep vast te leggen zodat kan worden aangetoond dat op correcte wijze aan bewijs is gekomen: tijdens bijeenkomsten zijn inzichten en conclusies, in woord en/of beeld, vastgelegd op flappen. Hiervan zijn telkens foto's gemaakt en deze zijn opgenomen in het fotoverslag dat van elke bijeenkomst is gemaakt. In het fotoverslag zijn ook het programma en de werkwijze van de desbetreffende bijeenkomst opgenomen tezamen met een samenvatting van de vondsten opgedaan in overige bronnen. Door op deze wijze verslag te doen, kunnen zowel deelnemers als derden een goed beeld kunnen krijgen

van zowel de onderzoeksmethodes als de opbrengst van bijeenkomsten. Van de plenaire groeps gesprekken en plenaire presentaties zijn door een onderzoeksassistent filmopnames gemaakt, deze zijn daarna getranscribeerd. Gedurende het onderzoek is bijgehouden welke keuzes in het onderzoek zijn gemaakt zodat traceerbaar is voor anderen uit welke onderdelen het onderzoek bestond en waar keuzes op zijn gebaseerd (Baarda, 2013; van Lieshout, 2017; van der Zouwen; 2018). Het derde aspect van betrouwbaarheid heeft betrekking op de *onderbouwing* van het onderzoek: in de verslaglegging van dit onderzoek is zo compleet mogelijk weergegeven wat onderliggende uitgangspunten, methodes, keuzen en de samenhang hierin zijn in dit onderzoek.

Het begrip *praktische relevantie* staat voor de mate waarin het onderzoek *relevant* en *bruikbaar* is voor de deelnemers en de resultaten *overdraagbaar* zijn naar de praktijk. Zowel uit het vooronderzoek als uit communicatie tijdens het onderzoek blijkt dat de onderzoeksvraag gaat over een actuele kwestie die er voor deelnemers aan het onderzoek werkelijk toe doet. Verschillende keuzes rondom het ontwerp en de uitvoering van het onderzoek zijn in samenspraak met enkele of alle deelnemers gemaakt. Na afloop geven deelnemers aan dat het onderzoek op verschillende manieren heeft doorgewerkt in hun eigen werkpraktijk: het heeft niet alleen aspecten opgeleverd die betrekking hebben op hun persoonlijke en professionele ontwikkeling, ze geven aan dat het onderzoek invloed heeft gehad op hun aanpak en werkwijze als adviseur. Door gedurende het onderzoek ook veelvuldig andere bronnen te raadplegen – vakliteratuur, ervaren adviseurs, beroepsverenigingen – is getracht de externe validiteit te borgen en aan te tonen dat de onderzoeksresultaten overdraagbaar zijn naar leer- en veranderadviseurs buiten de aan het onderzoek deelnemende adviseurs.

De hierboven beschreven methodische keuzes dragen bij aan de mate waarin een onderzoek *ethisch verantwoord* genoemd kan worden. In alle onderdelen van het onderzoek is getracht zorgvuldig te werken. Hiertoe is zorgvuldig omgegaan met de belangen van de deelnemers gedurende het onderzoek. Er is expliciete toestemming verkregen voor het gebruik van materialen waarin deelnemers persoonlijk herkenbaar zijn. Daarnaast is het onderzoek zorgvuldig uitgevoerd, zijn methodes navolgbaar, gegevens opvraagbaar en resultaten toegankelijk voor betrokkenen. Een ander aspect van ethisch verantwoord actieonderzoek heeft betrekking op de focus van het onderzoek. Nadrukkelijk is niet gekozen voor het onderzoeken van ‘wat-niet-goed-gaat’ maar is gekozen voor waarderend onderzoek en de aandacht te richten op ‘wat-wel-werkt’ (Bushe, 2013b, 2013a). Deze vorm van onderzoek is gericht op duurzame verandering: het focust niet alleen op het vinden van antwoorden maar ook op de bereidheid om deze in de praktijk te brengen. Het samen met anderen op inspirerende wijze werken aan een prangende vraag gecombineerd met het delen van successen en het denken in mogelijkheden in plaats van problemen, “geeft mensen energie en motiveert hen in beweging te komen” en “zorgt bovendien voor positieve emoties” (Tjepkema, Verheijen, & Kabalt, 2017, p. 39)

Onderzoekseenheden

In totaal zijn 23 mensen benaderd voor deelname aan dit onderzoek, 14 hiervan hebben deelgenomen. Deelnemers die besloten niet deel te nemen gaven vaak privéomstandigheden en tijdgebrek als reden aan. Bij aanvang van het onderzoek is middels een open vraag aan de deelnemende adviseurs gevraagd wat voor hen de reden is om deel te nemen aan het onderzoek. Zeven adviseurs noemen dat ze het vraagstuk herkennen, dat het vraagstuk aansluit aan bij eigen visie, specialisatie en/of affiniteit of geïnteresseerd zijn in mogelijke bevindingen. Achtmaal wordt genoemd dat het met vakgenoten sparren en samenwerken, het uitwisselen van kennis en ervaringen en het van elkaar leren en geïnspireerd worden een reden is om mee te doen. Een viertal adviseurs geeft aan, naast bovengenoemde redenen, geïnteresseerd te zijn in actieonderzoek zelf, mogelijk om dit zelf ook toe te passen in het werk. Vier keer wordt genoemd dat adviseurs meedoen omdat de groep hen aanspreekt en/of hun netwerk willen vergroten met mensen “met dezelfde vragen”, “met liefde voor het leervak”, die “hart hebben voor leren en ontwikkelen in organisaties” en “eventueel als effect hiervan . . . iets ontwikkelen op langere termijn”. Drie adviseurs hebben naast hierboven genoemde redenen soms nog een specifieke motivatie om mee te doen: “nieuw kijken en doen stimuleren”, “onderdeel van oriëntatie op PhD” of interesse in en affiniteit met de onderzoeker. De wijze waarop de flyer was vormgegeven werd door deelnemers als motiverend ervaren. Uit de verkennende gesprekken kwam naar voren dat adviseurs drie, maximaal vier avonden wilden investeren en daar buiten weinig ruimte hadden voor overige onderzoeksactiviteiten.

Op basis van het vooronderzoek is besloten om dit onderzoek te richten op leer- en veranderadviseurs: zowel interne en externe adviseurs om zo te realiseren dat er vanuit beide perspectieven naar de onderzoeksvraag kon worden gekeken. Het opleidingsniveau van de deelnemers lag voor bijna de gehele groep op masterniveau, één deelnemer had een HBO-achtergrond en één deelnemer was gepromoveerd. Van de deelnemers zijn drie werkzaam als intern adviseur, negen deelnemers werken als extern adviseur, één (voorheen extern) adviseur is gepensioneerd en één adviseur is werkzaam als intern en extern adviseur. 11 van de 12 adviseurs zijn werkzaam zijn op het gebied leren en veranderen en opereren in één of meer van de volgende vakgebieden: opleiden, HRD, veranderkunde, organisatieontwikkeling en/of Learning & Development. De functiebenamingen van deelnemers zijn vrijwel allemaal verschillend: deze variëren van Human Performance consultant, manager HRD, organisatieadviseur, visual thinking consultant, opleidingsadviseur, adviseur bij leer- en veranderprocessen, consultant/trainer/coach/(onderzoeker), programma-manager L&D, adviseur leren & ontwikkelen tot begeleider

van leer- en verandertrajecten van mensen en organisaties. Een adviseur heeft drie jaar ervaring in het vakgebied van leren en veranderen, vijf hebben hierin 10 tot 16 jaar ervaring en acht adviseurs hebben tussen de 20 en 35 jaar ervaring in dit werkveld. Een groot deel van de deelnemers is afkomstig uit het netwerk van onderzoeker of zijn weer relaties van relaties en hebben affiniteit met de eerder omschreven praktijkvraag. Alle deelnemers zijn op basis van hun ruime ervaring met het adviseren van organisaties over leer- en verwandervraagstukken gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek om zo te realiseren dat “rijke informatie” (Doorewaard, Kil, & van de Ven, 2016, p. 143) wordt verkregen. Daarnaast zijn deelnemers uitgezocht op de inschatting dat ze bereid en in staat zijn tot een dialoog, reflectie en reflexie (van Lieshout et al., 2017; van der Zouwen, 2018).

Meetinstrumenten

De validiteit van een onderzoek is afhankelijk van de geldigheid van gebruikte meetinstrumenten en die van de onderzoeksgroep (Verhoeven, 2018). In kwalitatief onderzoek functioneert de onderzoeker zelf als ‘meetinstrument’ (Baarda et al., 2013, p. 71). In dit actieonderzoek vallen meetinstrumenten en onderzoeksgroep samen: alle deelnemers aan dit onderzoek fungeren als medeonderzoeker en verzamelen en delen gegevens die door eigen directe waarneming tot stand zijn gekomen. Dit betekent dat ervaringen, ideeën en overtuigingen waarnemingen kleuren en beïnvloeden (Baarda et al., 2013) en onlosmakelijk onderdeel zijn van dit onderzoek. Om te borgen dat de onderzoeksresultaten als betrouwbaar en geloofwaardig gekenmerkt kunnen worden, zijn verschillende strategieën toegepast. Deze zijn eerder uitgebreid beschreven in de onderzoeksopzet.

Procedure

Alle geplande bijeenkomsten hebben plaats gevonden. Bij de eerste bijeenkomst waren alle veertien adviseurs aanwezig, bij de tweede acht, bij de derde zeven en bij de laatste bijeenkomst waren negen adviseurs aanwezig. Redenen die mensen aangaven voor afwezigheid waren werkafspraken, ziekte of privéomstandigheden zoals een verhuizing. Twee adviseurs hebben alleen aan de eerste bijeenkomst deelgenomen en gaven als reden aan dat dit veroorzaakt werd door drukte op het werk of oprichting van een nieuw bedrijf. De vierde bijeenkomst was een optionele bijeenkomst mede omdat een deel van de deelnemers had aangegeven niet meer dan drie avonden te willen investeren. Gaandeweg het traject werd duidelijk dat een vierde bijeenkomst gewenst was om een en ander ‘rond’ te maken en bleken alle deelnemers hier ook voor ‘in’. Alhoewel niet altijd iedereen aanwezig kon zijn bij alle bijeenkomsten, hebben twaalf deelnemers wel geparticipeerd in tussentijdse memberchecks en hebben ze per mail vragen beantwoord.

Alhoewel de onderzoeksbijeenkomsten soms iets later dan gepland begonnen omdat deelnemers iets later aanwezig waren, is het gelukt om elke bijeenkomst de geplande reflecties en dialogen te laten plaats vinden, de beoogde data te verzamelen en de nodige conclusies te trekken. Zoals verwoord in de flyer van het onderzoek, lag alleen de vorm en inhoud van de eerste bijeenkomst vooraf vast, de andere bijeenkomsten zouden pas worden ingevuld op basis van de uitkomsten van de voorgaande bijeenkomst. In de flyer was wel een mogelijke invulling van de tweede en derde onderzoeksbijeenkomst opgenomen. Gezien de uitkomsten van de eerste avond is niet gekozen voor de aanvankelijk beoogde ‘verbreding’ van het onderzoek, maar voor ‘verdieping’ van het onderzoek door verder in te zoomen op de elementen die binnen de invloedssfeer van adviseurs zelf liggen.

Data-analyse

In dit interpretatieve, kwalitatieve onderzoek lag de nadruk op betekenissen, ervaringen en gezichtspunten van de deelnemers aan het onderzoek. Bevindingen zijn in co-creatie met deelnemers tot stand gekomen op basis van een inductieve analyse (Boeije & Bleijenbergh, 2019). In het onderzoeksproces waren dataverzameling en data-analyse niet strikt uit elkaar te halen (Boeije & Bleijenbergh, 2019) en was dit meer een iteratief proces van afwisselend waarnemen, reflecteren en analyseren (Baarda et al., 2013; Wester & Peters, 2004). Bij het analyseren is gebruik gemaakt van de principes van constante vergelijking en theoretische sensitiviteit (Boeije & Bleijenbergh, 2019). In dit onderzoek werd data-analyse gezien als een proces dat bestaat uit diverse activiteiten verricht door zowel deelnemers als onderzoeker gericht op het vergroten van het inzicht in het onderwerp en het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Data-analyse werd daarom deels door de deelnemers tijdens de bijeenkomsten gedaan, deels door onderzoeker na de bijeenkomsten. Tijdens de bijeenkomsten vond de eerste analyse van data als volgt plaats. In subgroepen werden, vaak aan de hand van een opdracht of vraag, ervaringen en inzichten gedeeld en werden deelnemers uitgenodigd om hetgeen gedeeld werd te verkennen, te specificeren en tot slot te reduceren (Saunders et al., 2016; Wester & Peters, 2004). De op deze wijze ontstane gereduceerde conclusies en essenties werden genoteerd op transactionele objecten en vervolgens plenair toegelicht en besproken.

Na elke onderzoeksbijeenkomst werden filmopnames van plenaire presentaties en plenaire groepsgesprekken waarin conclusies werden gedeeld, uitgewerkt in een transcript. Zowel de transactionele objecten als de transcripten van de filmopnames leverden data waar na de bijeenkomst betekenisvolle fragmenten uit werden geselecteerd. Deze fragmenten werden vervolgens in verschillende cycli gecodeerd: open, axiaal en selectief (Boeije & Bleijenbergh, 2019; Wester & Peters, 2004). Bij het interpreteren, analyseren en coderen is

gebruik gemaakt van bestaande kennis van het vakgebied en is deze, wanneer daar aanleiding voor was, uitgebreid met nieuwe kennis of is bestaande kennis verdiept. Zowel de gecodeerde data als de (theoretische) inzichten die elders zijn opgedaan werden in een volgende bijeenkomst met de deelnemers aan het onderzoek gedeeld. Dit had verschillende functies: enerzijds om deelnemers de gelegenheid te geven te reflecteren op zowel de data als de gekozen categorisering en kennis te nemen van mogelijk nieuwe inzichten, anderzijds diende dit als uitgangspunt voor verdere verkenning van het vraagstuk en oplossingsrichtingen. In verschillende rondes hebben deelnemers feedback gegeven op de wijze van indelen en coderen van de data en zijn suggesties van hen verwerkt en weer opnieuw aan hen voorgelegd. Zo hebben er diverse memberchecks plaats gevonden en zijn de uiteindelijke onderzoeksresultaten tot stand gekomen in nauwe samenwerking met de groep deelnemers.

Het onderzoek had tot doel te komen tot richtinggevende ontwerpprincipes. In diverse coderingsrondes zijn 11 gelijkwaardige ontwerpprincipes geproduceerd. Voor wat betreft de formulering is gebruik gemaakt van het gedachtegoed van CIMO-logica (Denyer et al., 2008; Weber, 2011) en de logische niveaus van Bateson (van der Braak & Coremans, 2012). Er is gekozen om elke principe een titel te geven en de essentie van elk principe te beschrijven in gedragstermen. Daarnaast wordt op hoofdlijnen aangegeven waar adviseurs over dienen te beschikken of waar ze toe in staat zouden moeten zijn om een ontwerpprincipe in de praktijk te brengen en welke beweging of effect een principe beoogd. Door op deze wijze de ontwerpcriteria te formuleren, kunnen ze gezien worden als een eerste aanzet tot een tool voor leer- en veranderadviseurs, één van de andere doelen van het onderzoek. Het onderzoek beoogde ook doorwerking op professionalisering van leer- en veranderadviseurs en de systemen waarin leer- en veranderadviseurs participeren. Om te weten te komen in hoeverre aan het tweede en derde doel is voldaan zijn per mail vragen gesteld en zijn op basis van deze antwoorden conclusies getrokken.

Resultaten

Het onderzoek had tot doel om zowel de onderzoeksvraag te beantwoorden als om bij te dragen aan de ontwikkeling van een tool die adviseurs kan helpen bij het op gang brengen van de gewenste vraagstukverkenning en om bij te dragen aan de professionalisering van leer- en veranderadviseurs en het ontwikkelen de systemen waarin leer- en veranderadviseurs participeren. Achtereenvolgens zullen hieronder de vier resultaatgebieden van het onderzoek worden beschreven. De onderzoeksvraag luidde als volgt: *Op welke wijze kunnen leer- en veranderadviseurs cliëntsystemen motiveren om, voordat interventies worden gekozen en ontworpen, eerst met relevante stakeholders tot de kern van een vraagstuk te komen, om zo de kans te vergroten dat interventies daadwerkelijk gaan leiden tot het realiseren van de beoogde destinatie?* In het onderzoek zijn in dialoog en co-creatie 11 ontwerpprincipes tot stand gekomen. De geproduceerde ontwerpprincipes zijn niet bedoeld als kant en klare recepten voor succes, maar kunnen adviseurs richting geven en houvast bieden in de voorbereiding van adviestrajecten en gedurende de uitvoering ervan. Ze kunnen helpen bij het maken van keuzes, het voorkomen dat bedreigingen over het hoofd worden gezien of beïnvloedingskansen worden gemist. De ontwerpprincipes kunnen daarom gezien worden als een tool die adviseurs behulpzaam kan zijn in de voorbereiding en uitvoering van adviestrajecten.

Ontwerpprincipe 1: Een sterke professionele identiteit

Beschikken over een sterke professionele identiteit, deze concreet, congruent en overtuigend voor het voetlicht kunnen brengen om zo doordacht professionele keuzes te kunnen maken, het eigen handelen te kunnen sturen en de communicatie en samenwerking met het cliëntsysteem te kunnen verhelderen en vergemakkelijken.

“Gaat vooral om: wie wil ik zijn, wat zijn mijn waarden en normen, wat voor keuzes maak ik, wat voor adviseur wil ik zijn.”

“...het gaat heel erg over, wie ben ik, mijn eigen bevlogenheid, mijn eigen enthousiasme kunnen overbrengen aan de klant, dat wat mij maakt tot wie ik ben als adviseur en als je dat kunt overbrengen en daar het verschil in kunt maken, voegt dat iets toe”

“Niet alleen zelf helder hebben wie je professioneel wilt zijn, ook inzicht hebben in wat de ander hierin leest.”

Ontwerpprincipe 2: Professionele moed

Beschikken over zelfkennis, zelfvertrouwen en professionele moed om die dingen te doen, te zeggen of te vragen die je nodig acht vanuit je professionele identiteit, om zo de communicatie en samenwerking positief te beïnvloeden en als adviseur goed werk (vakbekwaam, zinvol en ethisch verantwoord) te kunnen leveren.

“Prikkelende vragen stellen, ook als je met één nul achterstaat. Dat is niet alleen een vaardigheid, dat is ook iets wat je hier vandaan haalt (wijst naar binnen).”

“Ik zie daar ook lef in, daar is gewoon lef voor nodig om dat te doen.”

“Het kan het gedaante hebben van stelling nemen. Ik sta ergens voor en dat laat ik zien, maar het kan ook de gedaante krijgen van ik hoor jullie wel praten, maar ik kan er eigenlijk geen chocola van maken.”

“En ook hardop durven denken, je durven uitspreken. Je twijfels en je zorgen en je onderbuikgevoel.”

Ontwerpprincipe 3: Het gesprek over leren en veranderen in de breedte en diepte kunnen voeren

Beschikken over brede en actuele kennis van organisatie-, leer- en verandertheorieën, contexten, branches, ontwikkelingen, methodieken, modellen en tools om zo het gesprek over leren en veranderen te kunnen voeren vraagstukken te kunnen diagnosticeren en effectieve leer- en veranderinterventies te kunnen adviseren.

“Visie op leren en veranderen scherp hebben. Weten wat je professionele opvattingen zijn, met welke bril je kijkt, waar vertrekpuntkeuzes en grenzen liggen en bereid zijn hiernaar te handelen.”

“Leer-expertise is echt fundamenteel voor het aangaan van een gezonde dialoog, door het concept leren te durven onderzoeken. Veel mensen vullen het automatisch schools blauw of rood⁵ en dat is belangrijk in de communicatie te weten”.

“Om de complexiteit te verkennen, kun je een bepaald framework gebruiken... bijvoorbeeld het Cynefin Framework, over simpel, gecompliceerd, complex en chaotisch en met een opdrachtgever kun je zo duiden waar zit de vraag nou eigenlijk of het doel.”

Ontwerpprincipe 4: Diverse gespreks-, advies- en beïnvloedingsstijlen hanteren

In staat zijn te schakelen tussen diverse gespreks-, advies- en beïnvloedingsstijlen om zo steeds die interventie te kunnen kiezen die op dat moment het meest effectief ten aanzien van het winnen van vertrouwen en het doorgronden van wat er speelt.

“Balans tussen ‘op je handen zitten’ en autoriteit inzetten, tussen positioneren als expert en doorvragen op wat er echt speelt.”

“Heel goed kunnen ‘pleiten’ en ‘onderzoeken’ en de balans daartussen weten, overtuigend spreken en tegelijk in contact weten te blijven.”

“Weten wanneer het passend is om ‘near-the-box’ of ‘out-the-box’ perspectieven aan te reiken: meegaan in vertoog van de klant, vertoog oprekken en ander perspectief inbrengen.”

Ontwerpprincipe 5: Beïnvloedingskansen zien en benutten

Het krachtenveld in beeld hebben om zo effectief te kunnen anticiperen op beïnvloedingskansen en -bedreigingen ten aanzien van het op gang brengen van verkennende gesprekken.

“De juiste mensen aan tafel: denk aan invloed, kennis van en betrokkenheid tot het vraagstuk, etc.”

“Voor het innemen van de rol van sparringpartner, helpt het heel erg om niet alleen van de formele, maar juist ook van de informele afstemmingsmomenten gebruik te maken. Mogelijk makkelijker te realiseren als intern adviseur.”

“Het belang kennen van contracteren⁶ met een opdrachtgever, afspraken maken over de werkwijze, samenwerking en de rol van een adviseur.”

Ontwerpprincipe 6: Vertrouwen winnen

In staat zijn om die interventies in te zetten die passend zijn bij de situatie en gesprekspartners om zo het vertrouwen van het cliëntsysteem te winnen, vast te houden of te vergroten.

“Vertrouwen is voor mij een essentie in de relatie. Vertrouwen wordt gevoed door zowel de bovenstroom (feiten en kennis, afspraken nakomen, een goed CV, kennis van zaken, iemand met diploma’s, de juiste connecties) als onderstroom (emoties, overtuigingen, deel je dezelfde waarden, herken je elkaars identiteit, accepteer je elkaars emoties)?”

“We hebben het over vertrouwen gehad, maar ook een soort plezier, we moeten een soort plezier hebben, jij (ander groepslid) noemde het ook zo nadrukkelijk dat dat er iets gebeurt, waardoor je het elkaar gunt of zo ook waardoor je verder wil met elkaar.”

“Misschien begin je wel vaak met verbinding creëren, verbinding zoeken, daar begint het, het lijkt alsof je daarmee begint. En pas als je daar mee begint dat je dan een beetje kunt begrijpen waar de ander zit, ...”

Ontwerpprincipe 7: De kunst van het vragen stellen beheersen

In staat zijn om met een open en onderzoekende houding, met behulp van effectieve vraagtechnieken een begin maken met het doorgronden van een vraagstuk om zo gesprekspartners te laten ervaren wat de waarde is van het verkennen van het vraagstuk voordat interventies worden gekozen.

“De kunst van het vragen stellen beheersen: beschikken over uiteenlopende vragen en weten welke vraag op welk moment het meest helpend is.” “Zoals Hans Vermaak⁷ dat doet, precies die vragen stellen die je stelt als je samen aan de keukentafel zit: ‘Hoe komt het nu dat dat nog niet gelukt is? Waar zit die spanning nu precies?’

“Wat we ook belangrijk vonden was het niet-weten, dus durven vertrouwen op je intuïtie. Durven vertrouwen dat het allemaal wel goed komt, ook al weet je het allemaal niet. En misschien is het af en toe ook heel goed om het allemaal niet te weten.”

“...Volgens ons gaat het om onthecht zijn. En dat heeft iets te maken met geen oordeel hebben, of dat in ieder geval uitstellen...”

“Door goede vragen te stellen naar dieperliggende oorzaken de opdrachtgever mee laten denken.”

Ontwerpprincipe 8: Begrijpen en afstemmen

Achterhalen en begrijpen wat de ideeën, verwachtingen, behoeften, zorgen, wensen, frames en/of paradigma’s van gesprekspartner(-s) zijn om zo in staat te zijn gespreksinterventies hierop af te stemmen en tevens zo een vertrouwensrelatie op te bouwen.

“Onderzoeken vanuit welke frames en paradigma’s gesprekspartners naar het vraagstuk en oplossingen kijken, wat voor ‘kleur’ oplossing hebben ze in gedachten en welke kapstok (diagnosemodel) kan hierin helpen.”

“Van belang om (snel) te weten te komen welke ruimte er is voor het onderzoeken van een vraagstuk: in welke mate heeft de opdrachtgever een en ander al gespecificeerd? Alleen het probleem of ook een of meer van de

volgende elementen: de functie, de ontwerpeisen, het product en de kwaliteitseisen. Het is van belang om op het juiste specificatieniveau aan te sluiten.

“Een opdrachtgever kan afhaken als mijn taal te afwijkend, d.w.z. te doft, te zweverig, te veel in termen van groei en ontwikkeling in plaats van ‘wat levert het op’?”

Ontwerpprincipe 9: Op diverse communicatieniveaus interveniëren

In staat zijn om waar te nemen wat op welk communicatieniveau gaande is en op het juiste niveau te interveniëren om zo de effectiviteit van gesprekken en samenwerking te vergroten.

“In staat zijn om de onderstroom te voelen.”

“Het belang kennen van contracteren met een opdrachtgever, afspraken maken over de werkwijze, samenwerking en de rol van een adviseur.”

“Uitleggen waarom ik deze vragen stel en ook vertellen hoe ik ertegenaan kijk. Dat heb ik op de harde manier moeten leren. Als ik te veel in het vage blijf en zelf geen kleur beken, wordt mijn gesprekspartner wantrouwig en chagrijnig en raak ik haar kwijt.”

“Ik maak ‘bochtjes’ in een gesprek: waar zit de anderen waar zit ik zelf. Ik probeer dit zoveel mogelijk expliciet te maken.”

Ontwerpprincipe 10: Het vraagstuk en daarmee samenhangende patronen doorgronden

In staat zijn om van meet af aan die interventies te kiezen die bijdragen aan het, in dialoog met gesprekspartners, verkennen van een vraagstuk om zo het vraagstuk en daarmee samenhangende patronen en dynamieken te doorgronden en al doende een indruk te geven wat de meerwaarde is van een dergelijke (systemische) benadering.

“Echt samen analyseren wat de kern nu precies is.”

“Als voorwaarde voor een werkende interventie het instellen van een ontwerpgroep opnemen en daarmee ook veel meer het systeem betrekken.”

“Samen bouwen, lerend maken, het hele systeem in beeld krijgen.”

Ontwerpprincipe 11: Houvast bieden

Werkvormen en gespreksinterventies inzetten die helpen zaken te concretiseren en/of te visualiseren om zo gesprekspartners houvast te bieden en te helpen bij het maken van weloverwogen keuzes omtrent het vraagstuk.

“Voor mij zit die (het houvast) op papier, dat ik samen dingen uit teken.” “Dat is ook een houvast, dat je er samen naar kunt kijken.”

“Door voorbeelden te vertellen van dingen die je eerder hebt gedaan en diagnosemodellen te gebruiken, door zo aan gesprekspartners een leidraad, structuur en veiligheid bieden.”

“We hebben een keer een soort plaat gemaakt die je op tafel kunt leggen, daar staat op ‘doel, voorwaarden en bouwstenen’, . . . dan samen aan de tafel is het niet jij tegenover de klant, maar dan is het de klant met elkaar, . . . feit dat er zoiets in het midden ligt, dat is het werkzame principe”.

Om te achterhalen in hoeverre het onderzoek heeft doorgewerkt op de eigen professionalisering van adviseurs en heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van hun context, is hen gevraagd hierover een aantal vragen te beantwoorden. Uit de antwoorden – 11 van de 12 deelnemers hebben de vragen beantwoord – komt het volgende naar voren: negen deelnemers geven concreet en expliciet aan wat deelname aan het onderzoek hen heeft opgeleverd, twee adviseurs zijn hierin minder uitgesproken. Zes adviseurs beschrijven dat deelname aan het onderzoek meer of vernieuwd inzicht in en bewustwording van het eigen denken en handelen heeft opgeleverd. Ook heeft het bij drie adviseurs bewustwording van de gevarieerdheid, complexiteit en schoonheid van het vak opgeleverd. Daarnaast geven vier adviseurs aan dat het delen van ervaringen tijdens de bijeenkomsten leidden tot herkenning, bevestiging, geruststelling en meer zelfvertrouwen. Naast bewustwording hebben de onderzoeksbijeenkomsten voor negen adviseurs nieuwe kennis, invalshoeken, perspectieven, technieken en werkwijzen hebben opgeleverd: *“Breder beeld door delen van kennis en ervaring van vakgenoten . . .”*. Iemand anders schrijft: *“Ook vond ik het waardevol om op het spoor te komen van voor mij nieuwe diagnose-instrumenten.”* Drie mensen noemen dat ze zijn geïnspireerd door de aanpak van het onderzoek en de wijze van begeleiding: *“Ik heb genoten en veel geleerd van jouw (onderzoeker) begeleiding. . . Je (onderzoeker) hebt me laten zien hoe je waardig het veld van ‘niet-weten’ kunt betreden”*. Twee van hen beschrijven hoe ze elementen van de onderzoeks aanpak en begeleiding inmiddels hebben toegepast in werk of onderzoek.

Op de vraag in hoeverre het onderzoek heeft bijgedragen aan het (indirect) ontwikkelen van de contexten waarin leer- en veranderadviseurs participeren zeggen drie deelnemers het volgende

“Zeer geïnspireerd door de methodiek van (naam onderzoeker) heb ik zelf een teamdag georganiseerd . . . Dat was heel anders dan de cultuur die gangbaar is binnen mijn organisatie, maar ik voelde me ontzettend gesterkt door het idee hoe we het proces doorliepen binnen dit onderzoek. . . Ik ben van plan om onderzoek als interventie vaker te gaan inzetten.”

“Professionele identiteit, lef, jezelf uitspreken: ik ben dat toch nog weer meer gaan doen. En dit soort duidelijkheid en houvast is aan twee kanten prettig, aan die van mij en voor de opdrachtgever. Het heeft me intussen een mooie interimklus opgeleverd.”

“... door de manier waarop jij het aanpakte en jouw theoretische kennis en zoektocht daarin met ons deelde, ben ik ook geïnspireerd voor de aanpak van mijn eigen onderzoek. Daarin deel ik meer dan ik aanvankelijk van plan was mijn inzichten en zoektocht met de deelnemers.”

Conclusie en discussie

Conclusie

Het onderzoek naar de vraag op welke wijze leer- en veranderadviseurs cliëntsystemen kunnen motiveren om, voordat interventies worden gekozen en ontworpen, eerst met relevante stakeholders tot de kern van een vraagstuk te komen,” heeft rijke informatie opgeleverd die geclusterd kon worden tot 11 ontwerpprincipes. Deze principes zijn in dialoog en co-creatie met ervaren leer- en veranderadviseurs tot stand gekomen. Elk ontwerpprincipe geeft in de titel weer wat de essentie ervan is. Hierna wordt beschreven waartoe een adviseur in staat moet zijn of waarover deze dient te beschikken om het principe te kunnen toepassen en als laatste welk effect met het desbetreffende principe wordt beoogd. De ontwerpprincipes bieden als zodanig handvatten aan adviseurs en kunnen gezien worden als een (eerste prototype) van een tool voor adviseurs, één van de andere onderzoeksdoelen. De ontwerpprincipes zijn zoals beoogd geen kant-en-klare succesrecepten, maar kunnen afzonderlijk en in samenhang richting geven en houvast bieden aan leer- en veranderadviseurs bij het motiveren van cliënten om het vraagstuk te verkennen voordat wordt ingezoomd op oplossingen.

De principes lijken betrekking te hebben op *vakmanschap* en *bewustzijn*. Er is voor de term ‘vakmanschap’ gekozen omdat de principes blijken geven van de noodzaak te beschikken over een doordacht en onderbouwd expertisegebied, actuele en specialistische kennis en vaardigheden en het vermogen om steeds flexibel en weloverwogen interventies af te stemmen op wat in die situatie en op dat moment het meest effectief lijkt te zijn. De term ‘bewustzijn’ lijkt passend omdat de principes laten zien dat het van belang is om enerzijds te beschikken over omgevingssensitiviteit oftewel een naar buiten gericht bewustzijn en anderzijds een naar binnen gericht bewustzijn met de focus op het weten welke theorieën, overtuigingen en paradigma’s ten grondslag liggen aan de eigen werkwijze. Alhoewel één ontwerpprincipe expliciet over het winnen en vasthouden van vertrouwen gaat, lijken alle principes impliciet gericht te zijn op het winnen van *vertrouwen* van cliënten. Ze lijken als (neven-)doel te hebben cliëntsystemen te begrijpen en te achterhalen wat hun opvattingen en verwachtingen zijn en ze te laten ervaren dat wat de adviseur zegt congruent is met hoe deze handelt en dat hierbij de belangen van het cliëntsystemen even zwaar wegen als de eigen belangen.

Alhoewel de ontwerpprincipes niet systematisch in de praktijk zijn getest, zijn er verschillende redenen waarom valt te veronderstellen dat ze niet alleen te beschouwen zijn als geloofwaardig en aannemelijk, maar ook als relevant en bruikbaar (van der Zouwen, 2018) voor een bredere groep leer- en veranderadviseurs. Uit zowel het voorgesprekken met (potentiële) deelnemers als het verkennend literatuuronderzoek kwam naar voren dat de onderzoeksvraag een actueel en relevant vraagstuk betreft van meer leer- en veranderadviseurs dan alleen de huidige onderzoeksgroep. Ook is het vraagstuk van verschillende kanten bekeken, is gebruik gemaakt van meerdere bronnen en hebben verschillende memberchecks plaats gevonden. Tevens lijken eerdere onderzoeken de conclusies van huidig onderzoek te ondersteunen. Studies van de afgelopen decennia stellen dat het kunnen achterhalen van verwachtingen, opvattingen en veronderstellingen van cliënten, het hierop afstemmen van de inhoud en vorm van de communicatie alsmede het zorgvuldig maken van afspraken omtrent de samenwerking een positief effect hebben op de bereidheid van cliënten om mee te gaan in de voorstellen die een adviseur doet (Anderson et al., 2014; Bennenbroek Gravenhorst & Boonstra, 1997; de Caluwé & Reitsma, 2010; Nikolova et al., 2015; Smid et al., 2007). Uit onderzoek van Buehl & Alexander (2005) en Hofer & Pintrich (1997) blijkt dat er een sterke relatie is tussen de wijze waarop iemand handelt en de (soms onbewuste) epistemologische opvattingen van deze persoon. Daarnaast is er uitgebreid onderzoek dat aantoonde dat het winnen en vasthouden van vertrouwen één van de belangrijkste elementen is in het verkrijgen van opdrachten en het overtuigen van opdrachtgevers tot bepaalde werkwijzen en aanpakken (bv. Glückler & Armbrüster, 2003; Kubr, 2002; Maister et al., 2001; Nikolova et al., 2015; Smid et al., 2007). Ander onderzoek toont aan dat vertrouwen van cliëntsystemen toeneemt door zorgvuldige en respectvolle communicatie en het tijdig afstemmen en aanpassen aan verwachtingen (Block, 2004; Cummings & Worley, 2005; de Caluwé & Reitsma, 2010; Nikolova et al., 2015).

Het onderzoek beoogde tevens doorwerking op de professionele ontwikkeling van adviseurs en de systemen waarin zij participeren. Gezien de eerder beschreven onderzoeksresultaten kan worden vastgesteld dat driekwart van de deelnemende adviseurs te kennen heeft gegeven dat deelname aan het actieonderzoek heeft bijgedragen aan zijn of haar professionalisering. Wat betreft de doorwerking op de praktijk van de deelnemende adviseurs kan geconcludeerd worden dat dit zeker bij een kwart van hen het geval was. Drie deelnemers hebben te kennen gegeven dat het onderzoek heeft geleid tot een andere aanpak in hun werk: het inzetten van andere werkvormen, het op andere wijze gesprekken voeren en het op andere wijze onderzoek begeleiden.

Discussie

Omdat het onderzoek was gericht op zowel het beantwoorden van de onderzoeksvraag als het bijdragen aan de ontwikkeling van het vak en werkveld, waren de onderzoeksmethodes niet alleen gericht op het naar boven halen van effectieve gedragingen en onderliggende opvattingen - theories-in-use - maar ook op het detecteren van hetgeen adviseurs in hun praktijk als professioneel wenselijk achten, de zogeheten theory's-of-practice. Wanneer mensen hun eigen wijze van handelen beschrijven, is dat niet altijd een adequate beschrijving van hun werkelijke gedrag maar eerder een weergave van wat mensen denken dat ze doen: 'espoused theories' (Eraut, 2000; Ruijters, 2012). Dit betekent dat de tot stand gekomen werkzame principes zijn gebaseerd op een niet meer te ontwarren kluwen van ervaringen, interpretaties van deze ervaringen en ideeën en overtuigingen over huidig en toekomstig professioneel handelen. In kader van interne en externe validiteit is op verschillende manieren getracht te borgen dat de resultaten gezien kunnen worden als betrouwbaar en transfereerbaar. Het is denkbaar dat de wijze waarop de kwaliteit van de onderzoeksresultaten en gehanteerde onderzoeksmethode wordt beoordeeld, (mede) afhankelijk is van het onderzoeksparadigma dat wordt gehanteerd. Vanuit een positivistische wetenschapsopvatting zal tot een andere conclusie worden gekomen dan vanuit een constructivistisch paradigma.

Bij het praktijkvraagstuk zijn verschillende partijen betrokken. Om verschillende redenen is ervoor gekozen om alleen interne en externe adviseurs in huidig onderzoek te betrekken. Alhoewel tijdens de onderzoeksbijeenkomsten is getracht steeds ook naar het vraagstuk te kijken vanuit het perspectief van het cliëntstelsel, zal dit altijd hiervan een interpretatie zijn. De homogeniteit van de groep – een gezamenlijk referentiekader en het spreken van dezelfde taal – bracht met zich mee dat snel de nodige diepgang kon worden bereikt. Het mogelijke nadeel is dat ervaringen en wensen van cliënten mogelijk minder zijn meegenomen in dit onderzoek.

Huidig onderzoek had tot doel om de onderzoeksvraag te beantwoorden en daarnaast bij te dragen aan een tool die leer- en veranderadviseurs kan helpen cliënten te motiveren vraagstukken eerst grondig te verkennen voordat interventies worden gekozen en uitgewerkt. In het kader van dit onderzoek is ervoor gekozen de ontwerpcriteria op hoofdlijnen te beschrijven. Doordat hiervoor is gekozen, gaat een deel van de rijkdom en nuances van uitspraken verloren. In het kader van dit onderzoek volstaat een beschrijving op hoofdlijnen, voor een bruikbaar hulpmiddel kan een verdere inkleuring met suggesties meer beeld geven. Het vermoeden bestaat dat de ontwerpprincipes in de huidige vorm mogelijk voldoende houvast bieden aan ervaren leer- en veranderadviseurs maar dat de beknopte omschrijvingen onvoldoende support bieden aan minder ervaren adviseurs.

Eerder onderzoek toont aan dat het hebben van goede ervaringen met een adviseur of wanneer adviseurs beschikken over een sterk netwerk, goede referenties of een goede reputatie, kan leiden tot onzekerheidsreductie bij cliënten. Dit blijkt niet alleen uit wetenschappelijk onderzoek (Glückler & Armbrüster, 2003; Nikolova et al., 2015; Smid et al., 2007), ook ervaringsdeskundigen en schrijvers van populaire vakliteratuur (Kwakman & Burgers, 2006 en Jeroen Busscher in een interview⁸ wijzen in deze richting. Kwakman & Burgers (2006) en Busscher benadrukken dat het, naast het hebben van een goede reputatie als gevolg van het leveren van goed werk, van belang is om als adviseur digitaal goed vindbaar te zijn en hier door aanbevelingen en/of publicaties autoriteit uit te stralen. Ook Cialdini (2012) stelt dat mensen geneigd zijn degenen te volgen die ze zien als een autoriteit op een specifiek gebied. Dit komt in geen van de ontwerpprincipes naar voren. Uit de resultaten van huidig onderzoek wordt niet duidelijk of door toevallige omstandigheden dit onderwerp niet ter sprake is gekomen of dat adviseurs zich hier mogelijk onvoldoende van bewust zijn en/of hier geen affiniteit mee hebben en zo beïnvloedingskansen laten liggen.

Wat niet nadrukkelijk en expliciet beoogd was, maar mogelijk wel heeft bijgedragen aan de opbrengst van dit onderzoek is dat de onderzoeksbijeenkomsten door de deelnemers als zeer inspirerend zijn ervaren. Vooral het in dialoog, met ervaren vakgenoten, ervaringen en ideeën uitwisselen, over een kwestie die voor iedereen actueel en relevant was, werd gewaardeerd. Mogelijk heeft hier de waarderende benadering en het participatieve karakter van het onderzoek een rol in gespeeld.

Aanbevelingen

Door in een vervolgonderzoek de ontwerpprincipes in de praktijk te brengen en hierop systematisch te reflecteren, kan dit niet alleen de interne en externe validiteit van de onderzoeksresultaten verder vergroten, maar zou dit ook kunnen leiden tot een nog concretere uitwerking van de principes. Tevens kunnen in dergelijk vervolgonderzoek principes op het spoor worden gekomen die in huidig onderzoek niet naar voren zijn gekomen. Het verdient daarnaast aanbeveling om, voordat de ontwerpprincipes in een vervolgonderzoek in de praktijk worden getest, actieonderzoek te doen naar de wijze waarop andere stakeholders vanuit hun perspectief naar het vraagstuk kijken. Door vervolgonderzoek in de vorm van actieonderzoek te gieten waarin de diverse stakeholders participeren, kunnen de principes mogelijk verrijkt worden met wat door hen werkzame principes voor het op gang brengen van verkennende gesprekken wordt gezien. Hiermee kan worden gerealiseerd worden dat betrokkenen elkaar perspectieven beter gaan begrijpen en dat de dialoog gaat bijdragen aan een breder begrip van leren in organisaties.

Uit huidig onderzoek komt naar voren dat een sterke professionele identiteit bijdraagt aan het verhelderen en vergemakkelijken van de communicatie en samenwerking met een cliëntsysteem in de entreefase van een adviestraject. Alhoewel alle deelnemende adviseurs werkzaam op het gebied van leren en/of veranderen, verschillen de vakgebieden waarin ze opereren (opleiden, HRD, veranderkunde, organisatieontwikkeling en/of Learning & Development) en hanteren ze allemaal een andere functiebenaming. Bovenstaande toont aan waar Oeffelt & Ruijters (2015), Poell (2006) en Ruijters (2017b) al eerder op wezen: in de wereld van leren en veranderen worden verschillende functiebenamingen gehanteerd terwijl focus, visie, activiteiten en producten zowel kunnen overlappen als verschillen. Het verdient daarom aanbeveling om binnen de beroepsgroep het gesprek te voeren over en te onderzoeken op welke wijze er voor beide partijen meer duidelijkheid en uniformiteit gecreëerd kan worden. Wanneer professionals meer helderheid en eenduidigheid creëren in begrippen, benamingen en betekenissen, opvattingen en uitgangspunten en wat dit betekent voor werkwijzen en producten, levert dit zowel de beroepsgroep zelf alsmede de buitenwereld houvast en helderheid op. Daarnaast kan dit wellicht bijdragen aan het vinden van de meest kansrijke match tussen interventie, specialist en vraagstuk. Mogelijk kan (een eerste aanzet tot) dit gesprek plaats vinden op bijvoorbeeld professionaliseringsdagen van eerdergenoemde beroepsverenigingen.

Het verdient aanbeveling om in het gesprek binnen de beroepsgroep over begrippen, benamingen en betekenissen, opvattingen en uitgangspunten en wat de betekenis hiervan voor is werkwijzen en producten, het nadrukkelijk te hebben over onderliggende overtuigingen en uitgangspunten. Eerder en huidig onderzoek toont aan dat deze van grote invloed zijn op het denken en handelen van adviseurs. Dit werd heel zichtbaar in een voorwoord van de voorzitter van Develhub in de digitale nieuwsbrief van juni 2020: “Als trainer/opleider ben je altijd bezig met de vraag ‘Hoe motiveer ik mijn deelnemers?’ ofwel ‘Hoe zorg ik ervoor dat zij openstaan om te leren c.q. te veranderen?’”. Een ogenschijnlijk terloopse opmerking waar een wereld aan opvattingen onder schuil gaat. Het is een aanbeveling dat professionals op het vlak van leren en veranderen zich bewust zijn van hun opvattingen en paradigma’s en wat dit betekent voor hun ideeën over werkwijzen en werkende aanpakken. In aansluiting op Ruijters (2017b) gaat het hierbij nadrukkelijk niet om het kwalificeren van leerinterventies maar is het doel om op een lerende manier heldere en eenduidige taal te creëren die professionals en cliënten houvast bieden. Vervolgonderzoek in de vorm van actieonderzoek zou kunnen bijdragen aan het op gang brengen van de dialoog en de gewenste professionele ontwikkeling.

Huidig onderzoek biedt aanknopingspunten voor verder onderzoek naar de relatie tussen de wijze waarop een adviseur zich profileert en zo vormgeeft aan haar ‘brand’ en de mate waarin deze succesvol is in het overtuigen van anderen. Het lijkt interessant om verder te verkennen op hoe leer- en veranderadviseurs autoriteit kunnen uitstralen op een wijze die tevens aansluit bij de eigen kracht en authenticiteit. Immers: congruentie in wat iemand zegt en doet is van belang voor het vergroten of behouden van vertrouwen.

Uit het vooronderzoek kwam naar voren dat deelnemers aan het onderzoek maximaal vier avonden wilden investeren. Adviseurs hebben soms niet meegedaan omdat het tijdsbeslag te groot was of het tijdstip niet passend. Inmiddels is het een half jaar later en is de wereld als gevolg van alle Corona-problematiek snel veranderd en is gebleken dat (onderdelen van) actieonderzoek ook online kunnen plaats vinden. Dit biedt kansen voor het realiseren van vervolgonderzoek: het deelnemen aan een onlinemeeting vraagt geen reistijd, is relatief gemakkelijk te organiseren en biedt tools die behulpzaam kunnen zijn bij verkennen van vraagstukken, het gezamenlijk coderen van data en het trekken van conclusies.

In de onderzoeksresultaten van huidig onderzoek wordt gesteld dat leer- en veranderadviseurs, in het adequaat diagnosticeren van vraagstukken, dienen te beschikken over voldoende brede en actuele kennis van organisatie-, leer- en verandertheorieën, contexten, branches, ontwikkelingen, methodieken, modellen en tools. Interessant is de vraag wat dit concreet betekent voor de diverse professionals die organisaties adviseren omtrent leer- en verandervraagstukken: over welke kennis dienen deze professionals minimaal te beschikken? Dient elke specialist te beschikken over brede kennis uit de diverse wetenschappen en vakgebieden die zich bezighouden met leer- en verandervraagstukken (ten Have et al., 2009; Kessels & Poell, 2011; Poell, 2006; Ruijters, 2017b)? Of doet het meer recht aan de eisen van goed werk - dat wil zeggen vakbekwaam, zinvol en ethisch verantwoord - (Gardner, 2010; Ruijters, 2017a) dat er, meer dan nu het geval is, een helder onderscheid komt tussen generalisten die gespecialiseerd zijn in vraagstukverkenning en specialisten waarvan duidelijk is waar ze voor staan en leveren? Allemaal vragen die zich lenen voor vervolgonderzoek. Mogelijk hebben deze vragen raakvlakken met de zelf-reflectietool die een van de beroepsverenigingen overweegt te ontwikkelen en waarvoor onderzoeker is gevraagd een bijdrage te leveren.

Een van de ontwerpprincipes benadrukt dat het voor opdrachtgevers van belang is dat adviseurs werkvormen en interventies inzetten die helpen zaken te concretiseren en te visualiseren en zo aan cliëntsysteem houvast te bieden. In het onderzoek zijn verschillende werkvormen genoemd die leken te werken in het bieden van houvast in adviesgesprekken. Deze varieerden van het samen tekenen van vraagstukken, het op tafel visualiseren van vraagstukken met behulp van kaartjes of voorstellen en werkwijzen beeldend kunnen vertellen. Homan (2016) en Vermaak (2018) concluderen dat concrete en grijpbare aanpakken de voorkeur hebben van opdrachtgevers. Het is interessant om te onderzoeken op welke wijze leer- en veranderadviseurs aan deze wens

tegemoet kunnen komen en tegelijk recht kunnen doen aan het feit dat het realiseren van ontwikkeling en verandering niet in harde structuren en stappenplannen is te gieten.

Tijdens de onderzoeksbijeenkomsten werd steeds zichtbaarder dat er parallellen lijken te zijn tussen actieonderzoeksmethoden, kenniscreatieprocessen (Scardamalia & Bereiter, 2006) en het in dialoog en co-creatie met clientsystemen verkennen van vraagstukken. Wat betekent het voor adviesgesprekken wanneer ze worden benaderd als een vorm van actieonderzoek en wat betekent het als ze worden gezien als een vorm van kenniscreatie? In hoeverre kunnen beide benaderingen houvast bieden voor interventies in adviesgesprekken? Mogelijk biedt het zeer recente onderzoek van Dubbeld (2020a) naar de vraag hoe cliënten en consultants in dialoog kennis creëren hierin aanknopingspunten.

Alhoewel de ontwerpprincipes direct of indirect zijn gericht op het beïnvloeden van cliënten, is het vraag of hier niet nog meer kansen en mogelijkheden liggen. Mogelijk bieden hiervoor onderzoeken van bijvoorbeeld Cialdini & Goldstein (2004) en Retna (2016) aanknopingspunten voor vervolgonderzoek.

Gesteld kan worden dat huidig onderzoek niet alleen heeft geleid tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag en het creëren van handvatten voor aan het onderzoek deelnemende adviseurs, maar ook op andere gebieden heeft doorgewerkt. Door in dialoog met en van elkaar te leren heeft het onderzoek een bijdrage geleverd aan de professionalisering van adviseurs en die van het vakgebied. Tevens heeft het onderzoek ertoe geleid dat adviseurs hun werk anders hebben aangepakt: mogelijk heeft een meer uitgesproken professionele identiteit eraan bijgedragen dat de opdracht is verkregen, verklaart de meer onderzoeksmatige aanpak van een teamdag het succes ervan en heeft het meer delen van persoonlijke inzichten en vragen geleid tot een effectiever onderzoek. Huidig onderzoek lijkt hiermee een bijdrage te leveren aan het komen tot een 'breder begrip van leren' in organisaties en kunnen de ontwerpprincipes adviseurs ondersteunen in het realiseren van adviesgesprekken die als eerste gaan over het vraagstuk, de beoogde destinatie en de context. Hierdoor kan mogelijk vaker worden voorkomen dat interventies worden gekozen die geen of weinig resultaat opleveren of het probleem zelfs vergroten. En wordt de kans vergroot dat door een zorgvuldige diagnose in dialoog met relevante stakeholders, interventies worden ontwikkeld die de grootste kans maken, met de minste inspanning, het gewenste resultaat te realiseren.

Eindnotities

- (1) Onder formele leertrajecten worden leertrajecten verstaan die plaats vinden buiten het werk: op cursuslocaties of in opleidingsinstituten. Kenmerk is dat deze leeractiviteiten zijn gepland en georganiseerd en de intentie hebben te leiden tot 'leren' (Deen, Rondeel & Kessels, 2017).
- (2) Informatief leren is gericht op het uitbreiden van de kennis, vaardigheden en/of competenties van lerenden, waarbij het bestaande referentiekader wordt gehanteerd. Bij informatief leren analyseert een ander dan de lerende zelf nauwkeurig wat de gewenste kennis is voor de lerenden, om die vervolgens in een leerprogramma te verwerken (Kegan, 2009; Ruijters, 2016).
- (3) Daar waar gesproken wordt over zij en haar, kan ook hij en hem worden gelezen.
- (4) Interne adviseurs zijn die adviseurs die voor langere tijd deel uitmaken van het organisatorisch systeem of netwerk waarin ze adviseren, externe adviseurs maken hier juist geen deel van uit.
- (5) Veranderkleuren (Vermaak & de Caluwé, 2019)
- (6) Het sluiten van een psychologisch contract (Block, 2004)
- (7) Hans Vermaak - Kiezen en omgang met werkvormen, te bekijken op:
<https://www.youtube.com/watch?v=CMp0fGpaLPM>
- (8) Interview met Jeroen Busscher, 25 mei 2020, te beluisteren via <https://peoplepower.radio/people-power-change>

Referenties

- Aarts, N. (2009). *Een gesprek zonder einde: Over strategische communicatie in een voortdurend veranderende omgeving*. Amsterdam, Nederland: Vossiuspers UvA.
- Aarts, N., Steuten, C., & Woerkom, C. van. (2015). *Strategische communicatie: Principes en toepassingen*. Assen, Nederland: Van Gorcum BV.
- Anderson, N., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A. (2004). The routinization of innovation research: a constructively critical review of the state-of-the-science. *Journal of Organizational Behavior*, 25(2), 147–173. <https://doi.org/10.1002/job.236>
- Anderson, N., Potocnik, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and Creativity in Organizations: A State-of-the-Science Review, Prospective Commentary, and Guiding Framework. *Journal of Management*, 40(5), 1297–1333. <https://doi.org/10.1177/0149206314527128>
- Andriessen, D. (2010). *Wat is jouw onderzoeksparadigma?* Opgevraagd op 5 september 2019 van <http://www.onderzoekscoach.nl/wp-content/uploads/2012/12/Onderzoeksparadigma.pdf>
- Andriessen, D. (2011). Kennisstroom en praktijkstroom. In J. Van Aken & D. Andriessen (Eds.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect* (pp. 79–93). Amsterdam, Nederland: Boom Lemma.
- Arets, J., Heijnen, V., & Jennings, C. (2015). *702010 naar 100% performance*. Amersfoort, Nederland: De Vrije Uitgevers.
- Argyris. (1991). Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review Home*, May-June. Opgevraagd op 4 maart 2018 van <https://hbr.org/1991/05/teaching-smart-people-how-to-learn>
- Argyris, C. (2000). *Managementadvies: Toegevoegde waarde voor uw organisatie?* Zaltbommel, Nederland: Thema.
- Auwaert, A. van der, & Hommersom, S. (2018). *Passend onderzoek in het HBO*. Breda, Nederland: Avans Hogeschool.
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Goede, M. de, & Velden, T. van der. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff.
- Beer, M., Finnstrom, M., & Schrader, D. The Great Training Robbery (2016). Opgevraagd op 6 september 2019 van https://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/16-121_bc0f03ce-27de-4479-a90e-9d78b8da7b67.pdf
- Begeer, H., & Vanleke, L. (2015). *Cocreatie is...* Leuven, België: Lannoo Campus.
- Bennebroek Gravenhorst, K. (2015). *De veranderversneller*. Amsterdam, Nederland: Boom uitgevers.
- Bennenbroek Gravenhorst, K., & Boonstra, J. J. (1997). Beïnvloedingsgedrag van adviseurs in veranderingsprocessen. *M&O, nummer 2* (april/mei), 36–49. Opgevraagd op 6 mei 2019 van <https://www.jaapboonstra.nl/wp-content/uploads/2013/01/Beïnvloedingsgedrag-van-adviseurs-in-veranderingsprocessen.pdf>
- Berg, J. van den, Hoeve, A., & Zitter, I. (2012). Op zoek naar wat werkt. *MESO Magazine*, 183. Opgevraagd op 15 februari 2018 van <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0170840607088020>
- Bergenhengouwen, G., & Mooijman, E. (2010). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers.
- Bibo, L. (2012). Non-formeel leren. In M. Ruijters & R.-J. Simons (Eds.), *Canon van het leren. 50 Concepten en hun grondleggers*. (pp. 533–444). Deventer, Nederland: Kluwer.
- Block, P. (2004). *Feilloos adviseren*. Den Haag, Nederland: Academic Service.
- Boeije, H., & Bleijenbergh, I. (2019). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Bolhuis, S., & Simons, R.-J. (2011). Naar een breder begrip van leren. In J. Kessels & R. Poell (Eds.),

- Handboek human resource development: Organiseren van het leren* (pp. 63–86). Houten: Bohn Stafleu van Loghum. https://doi.org/10.1007/978-90-313-8565-2_3
- Boomen, F. van den & Halbertsma, L. (2016). *Organisatiecoaching als uitdaging: Grenzen van coaching, organisatieadvies en opleiden*. Opgevraagd op 6 september 2018 van <https://www.managementsite.nl/organisatiecoaching-uitdaging>
- Boomen, F. van den & Sybesma, M. (2015). Stimuleren van collectieve leerprocessen: master organisatiecoaching Haagse Hogeschool. *Tijdschrift Voor Begeleidingskunde*, 2, 38–40. Opgevraagd op 1 maart 2019 http://www.fervandenboomen.nl/pdf/publicatie/TVB_1502_pp_38-40.pdf
- Boonstra, J. (2018). *Veranderen als samenspel*. Deventer, Nederland: Management Impact.
- Boonstra, J. J. (2018). Succesvol veranderen van organisaties. In J. J. Boonstra (Ed.), *Perspectieven op veranderen* (pp. 15–47). Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Boonstra, J. J., & Caluwé, L. de. (2006). Intervenieren en veranderen: Zoeken naar betekenis in interacties. In *Intervenieren en veranderen: zoeken naar betekenis in interacties* (pp. 11–39). Deventer, Nederland: Kluwer.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). New York, USA: Oxford University Press.
- Braak, E. van der & Coremans, I. (2012). Logische niveaus. In M. C. P. Ruiters & R.-J. Simons (Eds.), *Canon van het leren. 50 Concepten en hun grondleggers*. (pp. 361–372). Deventer, Nederland: Kluwer.
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2005). Motivation and Performance Differences in Students' Domain-Specific Epistemological Belief Profiles. *American Educational Research Journal*, 42(4), 697–726. <https://doi.org/10.3102/00028312042004697>
- Bushe, G. R. (2011). Appreciative Inquiry : Theory and Critique. In D. Boje, B. Burnes, & J. Hassard (Eds.), *The Routledge Companion To Organizational Change* (pp. 87–103). Oxford, United Kingdom: Routledge.
- Bushe, G. R. (2013a). Dialogic OD: A Theory of Practise. *OD Practitioner*, 45(1).
- Bushe, G. R. (2013b). Generative Process, Generative Outcome: The Transformational Potential of Appreciative Inquiry. *Organizational Generativity: The Appreciative Inquiry Summit and a Scholarship of Transformation*, 4, 89–113. <https://doi.org/10.1108/S1475>
- Caluwé, L. de & Reitsma, E. (2010). *Leren adviseren: Het belang van echt vakmanschap*. Amsterdam, Nederland: Mediawerf.
- Caluwé, L. de, & Reitsma, E. (n.d.). *Competenties van organisatieadviseurs*.
- Caluwé, L. de & Vermaak, H. (2014). *Leren veranderen: Een Handboek voor de veranderkundige*. Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Cialdini, R. B. (2012). *Invloed: De zes geheimen van het overtuigen* (5th ed.). Den Haag, Nederland: Sdu Uitgevers bv.
- Covey, S. M. R. (2008). *De snelheid van vertrouwen*. Amsterdam, Nederland: Business Contact.
- Cremers, P. (2011). Arrangementen van interventies. In J. van Aken & Andriess (Eds.), *Handboek ontwerpgericht onderzoek: Wetenschap met effect*. Amsterdam, Nederland: Boom Lemma.
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2005). *Organization Development and Change*. Mason, USA: South-Western.
- Davis, M. S. (1971). That's Interesting: Towards a Phenomenology of Sociology and a Sociology of Phenomenology. *Philosophy of the Social Science*, 1, 309–344.
- Deen, E., Rondeel, M., & Kessels, J. W. M. (2017). *Opleidingskunde: Leren in het werk rond het werk voor het werk*. Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Deloitte. (2015). *Learning and Development trends in the Netherlands Investigating multinationals*.
- Denyer, D., Tranfield, D., & Aken, J. E. van. (2008). Developing Design Propositions through Research Synthesis. *Organization Studies*, 29(3), 393–413. <https://doi.org/10.1177/0170840607088020>
- Doorewaard, H., Kil, A., & Ven, A. van de. (2016). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Dorst, C. (2012). *Frame innovation*. Cambridge, VS & London, UK: The MIT Press.
- Dorst, C. (2015). *Frame innovation: Create New Thinking by Design*. Massachusetts, USA: MIT Press.
- Dorst, C. (2018). *Notes on Design: How Creative Practise Works*. Amsterdam, Nederland: BIS Publishers.
- Dubbeld, W. (2020a). *How clients s and consultants create knowledge through interaction*. Open Universiteit Heerlen.
- Dubbeld, W. (2020b). *Slimmer SAMEN KENNIS creëren: Tips voor klanten en consultants*. Dubbeldwars Advies. Wendy Dubbeld.
- Dutton, J. E., & Ashford, S. J. (1993). Selling issues to top management. *Academy of Management Review*, 18(3), 397–428. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.2307/258903>
- Dutton, J. E., Ashford, S. J., O'Neill, R. M., & Lawrence, K. A. (2001). Moves that matter: issue selling and organizational change. *Academy of Management Journal* (Vol. 44). <https://doi.org/10.5465/3069412>
- Edelenbos, J., & Monnikhof, R. (2001). *Lokale interactieve beleidsvorming: Een vergelijkend onderzoek naar de consequenties van interactieve beleidsvorming*. Utrecht, Nederland: Lemma.

- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Es, R. van. (2018). Diagnostiseren van organisaties: Het diagnosefilmmodel. In J. Boonstra (Ed.), *Perspectieven op veranderen* (pp.49-73). Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Feltmann, C. E. (1984). *Advieseren bij organiseren: Een studie over interventiekunde t.b.v. organisatieontwikkeling en maatschappij-georiënteerd organiseren*. Katholieke Hogeschool Tilburg. Geraadpleegd op 13 maart 2020 van <https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/1204992/3955262.pdf>
- Frenken, K., & Jager, W. (2002). Begrensde rationaliteit in model. *Economische Statistische Berichten*, 87e jaargang (4362), 412.
- Gardner, H. (2010). *Good work: Theory & Practice*. GoodWork Project.
- Geurts, J., Altena, J., & Geluk, B. (2006). Interventie door interactie. In J. Boonstra & L. de De Caluwé (Eds.), *Interveniëren en veranderen: zoeken naar betekenis in interacties* (pp. 361–389). Deventer, Nederland: Kluwer.
- Glückler, J., & Armbrüster, T. (2003). Bridging Uncertainty in Management Consulting: The Mechanisms of Trust and Networked Reputation. *Organization Studies*, 24(2), 269–297. <https://doi.org/10.1177/0170840603242004>
- Greiner, L., & Ennsfeller, I. (2010). Management Consultants as Professionals, or Are They? *Organizational Dynamics*, 39(1), 72–83. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2009.10.003>
- Hagen, N. van der, & Willemsen, M. (2019). *Advieskunst: de interne adviseur in positie*. Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Halbertsma, L., & Bosse, P. (2013). De impact van organisatiecoaching. *OvOO*, (2), 22–26. Opgevraagd op 15 mei 2018 <https://liesbethhalbertsma.nl/wp-content/uploads/2016/11/tvoo-2013-02-04.pdf>
- Halbertsma, L., & Takacs, B. (2016). De bedrijfscoach als generalist. *TvC, maart*(1), 81–86.
- Hartog, C. den. (2015). Begrensde rationaliteit. In M. C. P. Ruijters (Ed.), *Je Binnenste Buiten: over professionele identiteit in organisaties* (pp. 3310–3344). Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Have, S. ten, Have, W. ten, Huijsmans, A.-B., & Eng, N. van der. (2015). *Veranderkracht: succesvol doelen realiseren*. Amsterdam, Nederland: Mediawerf.
- Have, S. ten, Have, W. ten, & Janssen, B. (2009). *Het veranderboek*. Amsterdam, Nederland: Promic.
- Herman, M. (2016). *Inviting Leadership in Open Space: A Guide for Training and Practice*. Geraadpleegd op 20 april 2020 van https://www.michaelherman.com/publications/inviting_leadership_guide.pdf
- Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning Barbara. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
- Homan, T. (2006). Wolkenridders: Over de binnenkant van organisatieverandering. Opgevraagd op 13 maart 2018 van <http://thijs-homan.nl/wp-content/uploads/2014/02/oratie-thijs-homan-Wolkenridders.pdf>
- Homan, T. (2013). *Het et-cetera principe: een nieuw perspectief op organisatieontwikkeling*. Amsterdam, Nederland: Academic Service.
- Huguenin, P., & Van Gestel, V. H. (2007). *Verborgene orde*. Amsterdam, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Illeris, K. (2009a). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning: Theory Theorists ... In Their Own Words* (pp.7-20). New York, USA: Routledge.
- Illeris, K. (2009b). *Contemporary Theories of Learning: Theory Theorists ... In Their Own Words*. New York, USA: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: learning to be me. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning, Learning theorists ... in their own words* (pp. 21–34). New York, USA: Routledge.
- Kegan, R. (2009). What “form” transforms? A Constructive-developmental Approach to transformative learning. In K. Illeris (Ed.) *Contemporary Theories of Learning: Theory Theorists ... In Their Own Words* (pp. 35–52). New York, USA: Routledge.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practise-changing practice. *Educational Action Research*, september. <https://doi.org/DOI: 10.1080/09650790903093284>
- Kessels, J., & Poell, R. (2011). *Handboek human resource development: Organiseren van het leren. Handboek human resource development* (2nd ed.). Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kessels, J. W. M. (1993). *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. University of Twente.
- Kessels, J. W. M., & Verdonschot, S. G. M. (2015). Corporate curriculum. In M. C. P. Ruijters & R. J. Simons (Eds.), *Canon van het leren. 50 Concepten en hun grondleggers*. (3rd ed., pp. 161–171). Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Kessener, B., & Oss, L. van. (2019). *Meer dan de som der delen: Systeemdenkers over organiseren en veranderen*. Deventer, Nederland: Management Impact.
- Keursten, P. (2014). Ontwikkeling van leren in organisaties: Van conditioneren naar samen construeren, 1–12.

- Opgevraagd op 9 januari 2020 van <https://www.kessels-smit.com/nl/424>
- Kloosterboer, P. (2015). *Adviseren vanuit het geheel: De Vitale waarde van intern advies*. Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Koopmans, H. (2006). *Professionals organiseren informeel leren*. Den Haag, Nederland: Eburon.
- Kubr, M. (2002). The consultant–client relationship. In *Management Consulting: A Guide to the Profession* (pp. 61–84). International Labour Office, 2002. ProQuest Ebook Central. <https://doi.org/docID=529940>
- Kuhlman, M., & Hoogendoorn, B. (2008). *Implementatiekunst*. Schiedam, Nederland: Scriptum.
- Kwakman, F., & Burgers, J. (2006). *Zeven marketingwetten voor professionals: De kortste weg naar nieuwe opdrachten*. Den Haag, Nederland: Sdu Uitgevers bv.
- Leith, J. M. (n.d.). *Leith's Guide to Open Space*. London, United Kingdom. Opgevraagd op 13 maart 2020 van <http://jackmartinleith.com/>
- Levitt, B., & March, J. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319–340. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.14.080188.001535>
- Lidwell, W., Holden, K., & Butler, J. (2013). *Universele ontwerpprincipes*. Amsterdam, Nederland: BIS Publishers.
- Lieshout, F. van, Jacobs, G., & Cardiff, S. (2017). *Actieonderzoek: principes voor verandering in zorg en welzijn*. Assen, Nederland: Koninklijke van Gorcum.
- Maister, D. H., Green, C. H., & Galford, R. M. (2001). *De vertrouwde adviseur*. Schoonhoven, Nederland: Academic Service.
- Man, A.P. de, Man, M. de, & Stoppelenburg, A. (2015). *Nieuwe business modellen in consulting: changing the game*. Amsterdam, Nederland: Mediawerf.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (2004). *The Logic of Appropriateness*. Oslo, Zweden. Opgevraagd op 27 maart 2020 van https://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-working-papers/2001-2010/2004/wp04_9.pdf
- Masselink, R., & Nieuwenhof, R. van den. (2008). Appreciative Inquiry. In R. Masselink, R. van den Nieuwenhof, & J. de Jong (Eds.), *Waarderend Organiseren (pp.6-15)*. Amsterdam, Nederland: Reed Business.
- Masselink, R., & De Jong, J. C. (2013). *Handboek Appreciative Inquiry: Co-creatie van vernieuwing in cultuur, bedrijf en samenleving*. Amsterdam, Nederland: Reed Business.
- Mezirow, J. (2009). An overview of transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning: Theory Theorists ... In Their Own Words* (pp. 90–105). New York, USA: Routledge.
- Migchelbrink, F. (2016). *De kern van participatief actieonderzoek*. Amsterdam, Nederland: SWP.
- Mooijman, E., Rijken, J., & Dam, N. van. (2018). *Handboek leren & ontwikkelen in organisaties*. Groningen/Utrecht, Nederland: Noordhoff.
- Nathans, H. (2005). *Adviseren als tweede beroep* (3rd ed.). Deventer, Nederland: Kluwer.
- Nikolova, N., Möllering, G., & Reihlen, M. (2015). Trusting as a 'Leap of Faith': Trust-building practices in client–consultant relationships. *Scandinavian Journal of Management*, 31(2), 232–245. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2014.09.007>
- Nissèn, M., & Corrigan, C. (n.d.). *The Art of Harvesting*. Opgevraagd op 5 oktober 2019 http://meadowlark.co/pdfs/art_of_harvesting_2.6.pdf
- Oeffelt, T. P. A. van. (2015). Epistemic frames. In M. C. P. Ruijters (Ed.), *Je Binnenste Buiten: Over professionele identiteit in organisaties* (pp. 379–390). Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Oeffelt, T. P. A. van. & Ruijters, M. C. P. (2015). Ontwikkelen. In *Je Binnenste Buiten: Over professionele identiteit in organisaties* (pp. 273–312). Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Owen, H. (1998). R&D Meetings in Open Space. *Research Technology Management*, 41(4), 57–59. Opgevraagd op 20 november 2019 from <https://www.jstor-org./stable/24131713>
- Poell, R. F. (2006). *Personeelsontwikkeling in ontwikkeling: Naar een werknemersperspectief op Human Resource Development*. Rotterdam, Nederland: Performa Uitgeverij.
- Poell, R. F. (2017). Time to 'Flip' the Training Transfer Tradition: Employees Create Learning Paths Strategically. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 9–15. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21279>
- Poell, R. F., & Krogt, F. van der. (2017). Why is organizing human resource development so problematic? *The Learning Organization*, 24(4), 215–225. <https://doi.org/10.1108/TLO-12-2016-0094>
- Reenen, C. van, & Poell, R. (2016). De leercultuur ontwikkelen: De nieuwe focus van de HRD-er. In J. Schenning, R.-J. Simons, & T. Besieux (Eds.), *Mensenorganisaties: 24 evoluties onder de loep* (pp. 387–399). Zaltbommel, Nederland.
- Retna, K. S. (2016). Consultants and their views on changing the mental models of clients. *Journal of Change Management*, 16(3), 184–200. <https://doi.org/10.1080/14697017.2015.1121161>
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155–169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>
- Rotmans, J. (2015). *Verandering van tijdperk* (3rd ed.). Boxtel, Nederland: Aeneas Media.

- Ruijters, M. C. P. (2012). Double-loop learning. In M. C. P. Ruijters & R.J. Simons (Eds.), *Canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 197–210). Deventer, Nederland: Kluwer.
- Ruijters, M.C.P. & Veldkamp, I. (2012). *Drie: Vormgeven aan organisatieontwikkeling*. Deventer, Nederland: Kluwer.
- Ruijters, M. C. P. (2016). Het is de toon die de muziek maakt. *M&O*, 6, 79–93. Opgevraagd op 6 april 2017 van <https://goodworkcompany.nl/wp-content/uploads/2018/01/Manon-Ruijters-Grondtonen-2016.pdf>
- Ruijters, M. C. P. (2017a). *Leren in verandering*. Opgevraagd op 5 juni 2018 https://www.twynstragudde.nl/sites/default/files/content/news/tekst_rede_oratie_manon_ruijters.pdf
- Ruijters, M. C. P. (2017b). *Liefde voor leren*. Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Methoden en technieken van onderzoek* (7th ed.). Amsterdam, Nederland: Pearson Benelux.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge Building : Theory , Pedagogy , and Technology, 97–118.
- Schaveling, J., Byran, B., & Goodman, M. (2016). *Systeemdenken: Van goed bedoeld naar goed gedaan*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Schein, E. H. (2010). *Procesadvisering: Over de ondersteunende rol van de adviseur en het opbouwen van samenwerking tussen adviseur en cliënt*. Den Haag, Nederland: Sdu Uitgevers bv.
- Schein, E. H. (2013). *Helpen met impact*. Culemborg, Nederland: Van Duuren Psychologie.
- Schuilings, G., & Vermaak, H. (2017). Four contexts of action research: Crossing boundaries for productive interplay. *International Journal of Action Research*, 13(1), 5–23. <https://doi.org/https://doi.org/10.3224/ijar.v13i1.02>
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. (1998). *Het vijfde discipline praktijkboek*. Schoonhoven, Nederland: Academic Service.
- Senge, P. M. (1992). *De vijfde discipline: De kunst & praktijk van de lerende organisatie. Performance Instruction*. Schiedam, Nederland: Scriptum.
- Smid, G. A. C., Bijlsma-Frankema, K. M., & Bernaert, G. F. (2007). Innovatie en vertrouwen in netwerken. *M&O*, jg 61 nr.3 3/4(mei/augustus), 75–93.
- Stamps, D., & Argyris, C. (2000). Advice on Advice-Givers. *Training*, 37(1), 47–49.
- Stompff, G. (2018). *Design thinking: Radicaal veranderen in kleine stappen*. Amsterdam, Nederland: Boom uitgevers.
- Tjepkema, S., & Verheijen, L. (2009). Ontwikkelen van(uit) kracht: Uitgangspunten van een waardenonderzoekende benadering. In S. Tjepkema & L. Verheijen (Eds.), *Van kiem tot kracht: een waarderend perspectief voor persoonlijke ontwikkeling en organisatieverandering* (pp.17-34.). Houten, Nederland: Springer Uitgeverij BV.
- Tjepkema, S., Verheijen, L., & Kabalt, J. (2017). *Waarderend veranderen: Appreciative inquiry in de dagelijkse praktijk van managers*. Amsterdam, Nederland: Boom uitgevers.
- Twijnstra, A., Keuning, D., & Caluwe, L. de (2002). *Organisatieadvieswerk*. Deventer, Nederland: Kluwer.
- Valcke, M., Sang, G., Rots, I., & Hermans, R. (2010). Taking Prospective Teachers' Beliefs into Account in Teacher Education. *International Encyclopedia of Education*, 7, 622–628. DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00668-0
- Verdonschot, S. G. M., & Kessels, J. W. M. (2011). Ontwerpgericht onderzoek als innovatiestrategie. In *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect*. (pp. 377–398). Amsterdam, Nederland: Boom Lemma. Geraadpleegd op 18 november 2018 van http://www.kessels-smit.nl/files/Design_Science_book_Verdonschot_en_Kessels_2011.pdf
- Verdonschot, S. G. M., & Keursten, P. (2010). Ontwerpen van een leeromgeving voor leren en innoveren. In H. Vermaak & H. Tours (Eds.), *Leren in organisaties: als leren het antwoord is, wat is dan de vraag* (pp. 179–195). Deventer, Nederland: Kluwer.
- Verhoeven, N. (2018). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken*. Amsterdam, Nederland: Boom uitgevers.
- Vermaak, H. (n.d.). Kiezen en omgang met werkvormen. Geraadpleegd op 1 november 2019 van <https://www.youtube.com/watch?v=CMp0fGpaLPM&t=2s>
- Vermaak, H. (2015). *Plezier beleven aan taaiere vraagstukken*. Deventer, Nederland: Kluwer.
- Vermaak, H. (2018). Veranderstrategieën. In *Perspectieven op veranderen*. Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Vermaak, H., & Caluwé, L. de. (2019). *Leren veranderen: Kennis voor veranderaars in opleiding en praktijk*. Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Vermaak, H., & De Caluwé, L. (2018). The colors of change revisited: Situating and describing the theory and its practical applications. *Research in Organizational Change and Development*, 26, 167–216. <https://doi.org/10.1108/S0897-301620180000026005>
- Vermaak, H., & Schuilings, G. (2010). Zeven knagende vragen rond leren. In H. Vermaak & G. Schuilings (Eds.), *Leren in organisaties: Als leren het antwoord is, wat is dan de vraag?* (pp. 19–38). Deventer, Nederland: Kluwer.

- Weber, M. (2011). Ontwerpstellingen en ontwerpprincipes. In J. van Aken & D. Andriessen (Eds.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect*. Amsterdam, Nederland: Boom Lemma.
- Weggeman, M. (2003). *Provocatief adviseren*. Schiedam, Nederland: Scriptum.
- Weitering, A., & De Man, A.-P. (2017). *Hoe staat het met Leer- en Ontwikkelbeleid in Nederland*. Utrecht: SIOO. Geraadpleegd op 13 januari 2019 van <https://www.sioo.nl/wp-content/uploads/2017/12/White-paper-Hoe-staat-het-met-het-Leer-en-Ontwikkelbeleid-in-Nederland.pdf>
- Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). *Promoting and Assessing Value Creation in Communities and Networks: A Conceptual Framework*. Geraadpleegd op 13 februari 2019 http://wenger-trayner.com/documents/Wenger_Trayner_DeLaat_Value_creation.pdf
- Wester, F., & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse: Uitgangspunten en procedures*. Bussum, Nederland: Coutinho BV.
- Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen: Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff.
- Wilde, R. de, & Nistelrooij, A. van. (2012). Intervenieren voor verandering: op de huid van tijd en realiteit. In *Large Scale Intervention* (pp. 21–35). Deventer, Nederland: Kluwer.
- Yukl, G., & Falbe, C. M. (1990). Influence Tactics and Objectives in Upward, Downward, and Lateral Influence Attempts. *Journal of Applied Psychology*, 75(2), 132–140. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.2.132>
- Zouwen, T. van der (2018). *Actieonderzoek doen: Een routewijzer voor studenten en professionals*. Amsterdam, Nederland: Boom uitgevers.

Dankwoord

Het allerlaatste onderdeel: al die mensen bedanken die de afgelopen jaren met mij hebben meegedacht en meegeleefd. Dat zijn er veel. In willekeurige volgorde. Allereerst de adviseurs die hebben meegewerkt aan mijn onderzoek: Rowena Achterkamp, Evelyn van Asselt, Kim van den Berg, Inge van Erp, Hugo Hoetink, Marcolien Huybers, Tineke van Kooten, Sandra Ringeling, Astrid Schellingerhout, Coby Smeenk, Jifke Sol, en Rob Wetzels en Eugenie Winkelman. Dank voor jullie inbreng, het delen van jullie ervaringen, het meedenken, het meekijken naar alle data, het invullen van alle vragen en formulieren en vooral jullie openheid en enthousiasme tijdens de bijeenkomsten. En natuurlijk wil ik Rijnconsult bedanken: wat was jullie kantoor een inspirerende plek voor de onderzoeksbijeenkomsten en wat fijn dat ik hier gebruik van mocht maken. Martina Petrus: fijn dat je steeds peerfeedback wilde geven tijdens de master. En Annet Weitering en Eveline van Westerop: dank voor de feedback op mijn onderzoeksvoorstel en dat jullie hier speciaal voor naar Wageningen wilden komen.

Dank ook aan de docenten van de master: ik heb jullie ervaren als fijne en deskundige mensen. Ik heb veel waardering voor de opzet van deze master. Nooit heb ik het gevoel gehad dat ik dingen moest leren die irrelevant voor mij waren. Ik heb steeds kunnen werken aan de dingen die mij in mijn werk bezighouden. In het bijzonder wil ik Jantine van Beek noemen: ik was blij met jou als studiecoach, fijn om te horen hoe je geloofde in mijn kunnen, dank voor je betrokkenheid en dat je me stimuleerde er 'kunst' van te maken.

Dank ook aan allerlei mensen die me hebben geholpen in het vormgeven van mijn onderzoek en het schrijven van de thesis. Ik noem Famke van Lieshout en Tonnie van der Zouwen: jullie boeken heb ik vaak en veel gebruikt. En beide bedankt dat jullie bereid waren met me mee te denken en mij van allerlei suggesties te voorzien. Mijn dank gaat ook uit naar Guus van Deelen en Janita Moes: fijn dat jullie de tijd wilden nemen om je ervaringen en visie met me te delen. En Guido Stomppf; ook jij maakte tijd om te vertellen over het onderzoek dat je zelf had gedaan. En natuurlijk Paul Devilee: dank voor je flexibiliteit om op het laatste moment de samenvatting in prachtig Engels te vertalen. Sandra Douze Jager: jouw wetenschappelijke inzichten waren waardevol bij het schrijven van deze thesis. Ook wil ik de namen noemen van Cato Devilee en Yrsa en Ole Zandbergen: jullie assistentie tijdens de onderzoeksavonden en het transcriberen van de filmfragmenten was heel waardevol. Hierdoor kon ik mijn aandacht op andere zaken richten.

Natuurlijk gaat mijn dank uit ook naar mijn studiegenoten. Ilse Batten: wat heb ik veel gehad aan je heldere inzichten ten aanzien van het doen van onderzoek en wat was het fijn dat ik al mijn worstelingen om mijn onderzoek in het format van deze thesis te krijgen met je mocht delen en hierover met je kon sparren. En dankzij jou staat er veel minder vaak 'ook' in deze thesis... Annet de Gruijl: dank voor al je support de afgelopen tijd. Zo fijn; die steunende appjes en telefoontjes van jou. En natuurlijk Hester Nijhof en Astrid Schellingerhout: wat konden we goed samenwerken tijdens de studie. Ik heb jullie wel eens gemist de afgelopen tijd. Met jullie erbij was deze thesis vast eerder klaar geweest... En ook fijn Astrid dat je mee deed aan mijn onderzoek en er elke keer bijeenkomst bij was. Anne-jeltje Eppinga: dank voor alle hulp bij het zoeken en vinden van wetenschappelijke artikelen.

Daarnaast zijn er nog een paar mensen die ik wil noemen. Jifke Sol: jij was meteen enthousiast over mijn onderzoek. Dank voor al je waardevolle feedback, betrokkenheid bij mijn onderzoek en je inbreng op de onderzoeksavonden. Kim van den Berg: veel waardering voor de heldere visuals die je maakte van de uitkomsten van het onderzoek. Ik hoop dat we hier nog een vervolg aan gaan geven. Dick Krikke: dank voor je betrokkenheid bij het onderzoek en de inspirerende gesprekken die we de afgelopen jaren hebben gevoerd. En Sjia Cornelissen: fijn dat je mijn thesis wilde lezen en van waardevolle feedback voorzag. Ik doe het met plezier straks ook voor jou!

En natuurlijk wil ik al mijn vrienden en mijn ouders bedanken. Dank voor al jullie support. En ook dank voor jullie geduld: ik had niet altijd tijd voor jullie de afgelopen jaren. En natuurlijk wil ik mijn lieve man en kinderen bedanken: ik geloof niet dat jullie ooit gemopperd hebben over de vele uren die ik op mijn werkkamer heb doorgebracht. En Gerard, fijn dat je altijd geloofde dat ik het zou redden! Dank voor het doen van de vele boodschappen, het brengen van de vele kopjes thee en niet te vergeten: de fijne en inspirerende gesprekken die we over mijn onderzoek hebben gehad.