



Agogiek van advieswerk

1. Agogiek van advieswerk

‘Adviseur, mag ik een pond vis?’

‘Alstublieft, beste klant. Anders nog iets?’

Veel adviseurs verkopen vis. ‘U vraagt, wij draaien’ lijkt ook een aantrekkelijk verdienmodel. Die vis kan verschillende vormen aannemen. Zo leveren adviseurs ‘handjes’ om een probleem op te lossen voor de klant. Of zij gebruiken hun deskundigheid om een adviesrapport op te stellen; de klant mag de door de adviseur gevonden oplossing zelf invoeren. Of ze proberen eigen standaardoplossingen aan de man te brengen, schijnbaar ongeacht welke problemen er spelen (‘koop onze vis!’). In dit boek sluit ik aan bij wat wel een meer traditionele opvatting van advieswerk¹ wordt genoemd. Zo’n meer traditionele adviseur vraagt zich af: Is vis wel de oplossing voor het probleem? Wat is precies het probleem? En moet ik me wel daarop richten, of eerder op degene aan de andere kant van de tafel die het blijkbaar zelf niet lukt om zijn probleem op te lossen? Of wordt het dan toch wat ongemakkelijk? In deze opvatting weet een adviseur nog niet precies wat hem te doen staat. Dat ‘niet weten’ is best spannend. Maar het maakt advisering ook zeer de moeite waard.

Adviseren vanuit zo’n meer traditionele opvatting vraagt van een adviseur de bereidheid om steeds opnieuw samen met zijn klant uit te zoeken hoe hij verder kan gaan. Misschien vis leveren, maar wie weet ook iets heel anders. Vanuit deze opvatting stelt een adviseur zich eerder op als ‘een medemens met wie te praten valt, die luisterend de ruimte weet te scheppen, die in hemzelf verloren dreigde te gaan’². Om te beginnen door niet zelf te gaan praten, vanuit een misplaatst idee dat een adviseur wel weet wat de klant nodig heeft. Vooral door eerst maar eens te luisteren. En vervolgens samen te onderzoeken wat de klant verder kan helpen. Misschien is dat een inhoudelijk advies. Maar wie weet is een klant met iets heel anders geholpen dan een adviseur die zijn problemen voor hem oplost.

Hoewel veel adviseurs vis verkopen, benadrukt ook de literatuur over advieswerk dat advisering niet alleen over probleemoplossing gaat. Een klant moet volgens de literatuur óók iets van een advies opsteken: hij moet ervan

leren, en de adviseur moet zichzelf overbodig maken. Adviseren lijkt dan minder gericht op probleemoplossing, en meer op het bieden van leerhulp. Bij een adviseur speelt op de achtergrond namelijk steeds het oerdilemma van iedereen die probeert om een ander te helpen: geef je vis, of leer je hem vissen? Of, uitgebreid met nog een derde mogelijkheid, vergroot je het leervermogen van de ander, zodat hij nog eens wat anders eet dan vis? Deze opvatting van adviseren is op veel plaatsen in de literatuur over advieswerk terug te vinden. Maar in die literatuur zijn alleen beperkt aanwijzingen te vinden hoe een adviseur het leren van zijn klant concreet stimuleert. De literatuur beschrijft vooral hoe een adviseur gedurende de verschillende fasen van het adviestraject bijdraagt aan probleemoplossing. En probleemoplossing richt zich op vis, niet zozeer op het stimuleren van leren.

Op zichzelf is dat ook niet zo gek: adviseren is in de praktijk nogal weerbarstig. Stimuleren van leren is niet makkelijk. Wellicht is dat de reden dat het agogische aspect van advieswerk de laatste jaren nauwelijks meer aandacht krijgt in de literatuur. En een klant wil zelf misschien ook niet zozeer leren, maar wil gewoon dat zijn probleem wordt opgelost ('een pond vis graag'). Alleen lukt dat bij complexe vraagstukken niet zomaar. Die vragen van een klant om iets anders dan 'meer van hetzelfde'. Ze vragen om anders leren kijken en handelen. Maar leren om anders te kijken en handelen is niet iets dat een adviseur kan bewerkstelligen. Een klant bepaalt zelf wel of hij leert, en ook wat dat dan is. Dat kan bij een adviseur leiden tot handelingsverlegenheid: in de specifieke situatie niet meer goed weten hoe hij bij kan dragen aan leren, en daarom maar gewoon vis gaan verkopen. Ook als hij weet dat hij dat met het oog op de langere termijn beter niet kan doen.

In dit boek presenter ik een handreiking aan organisatieadviseurs, zodat zij beter in staat zijn om het stimuleren van leren handen en voeten te geven. Het biedt adviseurs de mogelijkheid om bij te dragen aan duurzame organisatieverandering: verandering die beklijft als hij zelf weer weg is. Met behulp van dit houvast kunnen adviseurs de kwaliteit van hun handelen vergroten, kunnen ze gericht, concreter en gedifferentieerder leerprocessen bij hun klanten stimuleren. Het is het resultaat van wetenschappelijk onderzoek dat ik deels naar adviseurs en deels ook samen met adviseurs heb verricht³.

In dit eerste hoofdstuk verhelder ik wat complexe organisatievraagstukken aan leerprocessen vragen van klanten, en wat dat betekent voor de bijdragen van adviseurs. Daarna ga ik verder in op wat ik onder adviseren versta, en hoe een adviseur kwaliteit in zijn werk levert door een passende leeromgeving voor de klant vorm te geven. En ten slotte bespreek ik de drie partijen binnen het klantsysteem die voor een adviseur relevant zijn als het gaat om het stimuleren van leren. Ik rond het hoofdstuk af met een vooruitblik op de rest van het boek.

1.1 Adviseren bij complexe organisatievraagstukken

In dit boek richt ik me specifiek op het handelen van adviseurs bij complexe organisatievraagstukken. De complexiteit van vraagstukken in organisaties neemt namelijk toe. Dat komt door⁴:

- De grotere technische specialisatie op vele gebieden, waardoor verschillende soorten professionals het werk met elkaar af moeten zien te stemmen.
- De grotere mate van internationalisering, waardoor een verscheidenheid aan culturele achtergronden in het werk een rol gaan spelen.
- De toegenomen moeilijkheid om alle belanghebbenden bij een vraagstuk met elkaar in gesprek te krijgen, laat staan om overeenstemming tussen hen te krijgen over welke kwestie dan ook.
- De toegenomen snelheid van allerlei processen, waardoor er steeds te weinig tijd lijkt te zijn om relaties met elkaar op te bouwen die gebaseerd zijn op wederzijds vertrouwen.
- De instabiliteit waarmee problemen zich voordoen, waar geen technische oplossing voor bestaan en die bovendien verweven zijn met allerlei fundamentele strategische en structurele kwesties in een instabiele omgeving.
- De veranderlijkheid in wie de klant is voor een adviseur, zodat ook zelfs oplossingen voor een individuele klant steeds gerelateerd dienen te worden aan het grotere systeem.

Vanwege dit soort ontwikkelingen zijn organisatievraagstukken steeds meer zowel inhoudelijk, sociaal, contextueel als psychologisch complex geworden. Ze worden ook wel ‘messy’ of ‘wicked’ genoemd, en kunnen door de betrokkenen gevoelsmatig ook wel ervaren worden als ‘taaie vraagstukken’⁵, waar geen eenvoudige oplossingen voor bestaan. Misschien zijn ze zelfs niet eens

oplosbaar, maar kunnen betrokkenen zich er alleen op een andere manier toe gaan verhouden. Denk bijvoorbeeld aan vraagstukken over personeelstekort, automatisering of klimaatproblematiek. Hiermee aan de slag gaan vergt van hen de bereidheid om zich te begeven in wat door Schön metaforisch als ‘het moeras’ wordt benoemd⁶. Met de metafoor van het moeras benadrukt hij de moeilijkheid die gepaard gaat met het tegemoet treden van een lastig, maar juist belangwekkend en interessant vraagstuk: de betrokkenen zullen daarbij het bekende pad (‘the solid ground’) moeten verlaten en zich in een wat moerassig gebied (‘the swamp’) begeven. En dat vraagt nogal wat van hen. Complexe vraagstukken vragen namelijk niet zozeer om verbetering, maar eerder om vernieuwing van een organisatie. Dat betekent dat een diepgaande verandering nodig is: betrokkenen zullen op een andere dan de gebruikelijke manier moeten gaan organiseren en samenwerken. En dat gaat niet vanzelf. Het betekent dat zij niet zozeer een eerste-orde, maar eerder een tweede-orde (of zelfs een derde-orde) leerproces doormaken.

Om te verhelderen wat dat van de klant vraagt, maak ik gebruik van het begrip ‘stuursysteem’ dat ik ontleen aan Korthagen^{7,8}. Een stuursysteem is op te vatten als een samenhangend geheel van waarnemen, betekenis geven en handelen: waarnemen van impulsen uit de omgeving, daar betekenis aan geven (door ze op basis van de eigen overtuigingen en waarden te verwerken), en aanspreken van het eigen handelingsrepertoire om op grond van die betekenisgeving al dan niet in actie te komen. Met behulp van het begrip stuursysteem zijn de verschillende niveaus van leren te verhelderen⁹: eerste-orde-leren heeft betrekking op leren binnen een bestaand stuursysteem, tweede-orde-leren op bijstellen van een bestaand stuursysteem, en derde-orde-leren op bijstellen van het vermogen om stuursystemen bij te stellen.

Deze drie niveaus van leren zijn wat mij betreft bruikbaar voor adviseurs als het gaat om verandering van het stuursysteem binnen een organisatie:

- Eerste-orde-leren leidt tot verbetering van een organisatie. Bij verbeteren gaat het vaak om het aanpassen van de bestaande manier van werken, zodat de uitvoering efficiënter verloopt. Bijvoorbeeld door bestaande routines of gehanteerde procedures bij te stellen.

- Tweede-orde-leren leidt tot vernieuwing. Dat is aan de orde als er sprake is van een complex organisatieprobleem, of van een wens voor de toekomst die misschien wat ‘fuzzy’ is, maar waarvan wel duidelijk is dat deze niet zomaar binnen de bestaande manier van werken gerealiseerd kan worden. In zo’n situatie is het nodig om niet te blijven steken in ‘meer van hetzelfde’, maar om het stuursysteem binnen de organisatie te veranderen. Dat is nodig om de verandering duurzaam te maken: ‘anders leren kijken’ (verandering op het niveau van de ‘inzichten’), of zelfs leren kijken ‘through new eyes’ (verandering op het niveau van de onderliggende ‘principes’)¹⁰. Dat tweede-orde-leren kan voor de betrokkenen een behoorlijk lastige opgave zijn, die met de nodige angst gepaard kan gaan¹¹. De oude manier van kijken voldoet namelijk niet meer, en de nieuwe manier van kijken is nog niet helder. En voor zover die wel helder is, is die nog niet zomaar eigen gemaakt.
- Derde-orde-leren (of meta-leren) leidt tot ontwikkeling van het verandervermogen van de betrokkenen. Dat houdt in dat ze leren om beter te kunnen beoordelen in hoeverre het bestaande stuursysteem geschikt is voor de oplossing van een bepaald organisatieprobleem, een inschatting kunnen maken wanneer een organisatieprobleem reflectie vereist op het onderliggende stuursysteem, en ook beter in staat zijn om dat stuursysteem (al dan niet met hulp) bij te stellen in overeenstemming met wat volgens henzelf passend en nodig is. Derde-orde-leren is het meest vergaand. Het ligt ook ten grondslag aan het ideaal van de lerende organisatie¹².

In het vervolg maak ik ook gebruik van de omschrijving van stuursysteem als ‘manier van kijken’. Ik ga er namelijk van uit dat die manier van kijken binnen het stuursysteem van belang is voor het handelen: hoe je kijkt, maakt wat je ziet, en dat bepaalt (min of meer) wat je doet en laat. Als organisatievraagstukken complex zijn, komen adviseurs ook zelf voor complexe opgaven te staan: voor het veranderen van de manier van kijken van de klant bestaan namelijk geen eenvoudige recepten. ‘Anders leren kijken’ kan een adviseur niet voor hem doen. Sterker nog: een adviseur kan door zijn optreden defensieve reacties uitlokken, zodat een klant iets heel anders leert dan beoogd. Bijvoorbeeld om op tijd te bukken en te wachten tot de bui is overgewaaid, leren om ‘ja’ te zeggen en ‘nee’ te doen, of te leren om onder het juk van een al te eisende leidinggevende te

overleven (door innerlijk ontslag te nemen). Een adviseur kan het leren dus ook in de weg zitten. Daarom past de nodige bescheidenheid. Maar bescheidenheid is iets anders dan handelingsverlegenheid. In dit boek richt ik me op wat een adviseur kan doen om tweede-orde-leren te stimuleren. Dat is nodig om tot vernieuwing te komen. Ik richt me daarbij vooral op tweede-orde-leren. Derde-orde-leren is in organisatieadvieswerk wat mij betreft, anders dan in begeleidingsvormen zoals supervisie en mogelijk ook in coaching, geen doel op zichzelf. Tenzij het binnen een organisatie de ambitie is om een lerende organisatie te worden, wat maar zelden voorkomt.

1.2 Over het leveren van professionele kwaliteit als adviseur

In dit boek ga ik uit van een traditionele opvatting van advieswerk. Ik richt me op het handelen van externe adviseurs, die tijdelijk en vanuit een onafhankelijke positie, op basis van een vrijwillige relatie met de opdrachtgever een professionele dienst verlenen gericht op het helpen in gang zetten van een verandering in de organisatie¹³. Daarmee laat ik vormen van outsourcing, (interim-)management of het verkopen van gestandaardiseerde diensten of aanpakken buiten beschouwing. Ook houd ik me niet specifiek bezig met de positie van interne adviseurs.

Organisatieadvisering vat ik op als een vorm van professioneel werk. Dat is niet onomstreden, omdat wordt betwist of advisering wel een professie is, of toch beter als een 'bezigheid'¹⁴ kan worden gezien. In de praktijk kom ik echter adviseurs tegen die zichzelf wel degelijk als professional zien, of die dat juist willen worden door het volgen van een opleiding. De volgende definitie van professional¹⁵ vind ik handzaam:

Een professional is iemand die ervoor kiest en zichzelf erop toelegt om, met behulp van specialistische kennis en ervaring, klanten op een competente en integere manier steeds beter van dienst te zijn. Daarbij maakt hij gebruik van, en draagt actief bij aan, een community van medeprofessionals die het vak bij voortduring ontwikkelen.

In advieswerk gaat het er dus niet alleen om of de klant tevreden is over de bijdrage van een adviseur, maar ook of hij zijn klant 'op een competente en

integere manier' van dienst is. Of dat het geval is valt in de praktijk nog niet zo eenvoudig vast te stellen. Zeker niet als het om complexe organisatievraagstukken gaat. In het directe contact met de klant heeft een adviseur steeds een heel scala aan handelingsopties. Maar in onoverzichtelijke situaties maakt hij, zeker onder tijdsdruk, vooral keuzes 'op de automatische piloot', op basis van zijn experiëntiële kennis. De professionele eis is dan dat een adviseur zijn keuzes desgevraagd kan onderbouwen ten overstaan van de professionele gemeenschap. Maar dat is vooral verantwoording achteraf. Terwijl een adviseur voorafgaand aan, en ook in het contact met de klant de intentie heeft om 'goed werk' te verzetten. De wens tot 'goed werk'¹⁶ is verbonden aan iemands professionele identiteit. Zulk werk kan worden omschreven als werk 'van hoge kwaliteit', werk dat 'maatschappelijk verantwoord' is, en dat voor de betrokkene zelf 'betekenisvol' is.

Wat mij betreft voldoet het zogenaamde 'leermodel' van advieswerk¹⁷ aan deze omschrijving van goed werk. Het leerperspectief op advieswerk besteedt namelijk expliciet aandacht aan het 'leren vissen' van de klant. Dit perspectief is sterk gerelateerd aan de ontwikkelingsgerichte benadering van organisatieadviesing: 'Organization Development' (OD). Met name de definitie van Bennis laat goed zien dat in deze ontwikkelingsgerichte benadering van oudsher aandacht is voor leerprocessen. Hij definieert OD¹⁸ als:

“a complex educational strategy intended to change the beliefs, attitudes, values and structure of organizations so that they can better adapt to new technologies, markets, and challenges, and the dizzying rate of change itself.”

In deze definitie is wat mij betreft de centrale aandacht voor OD als 'educatieve strategie' belangrijk. Deze strategie onderscheidt zich duidelijk van andere veranderstrategieën. OD-adviseurs richten zich niet alleen op verbetering van het functioneren van individuen, teams en organisaties. Zij richten zich ook op het continu verbeteren van het functioneren van leden van een organisatie. Volgens French en Bell is het de rol van een OD adviseur *“to structure activities to help organization members learn to solve their own problems and learn to do it better over time”*¹⁹. Een adviseur geeft vanuit dit perspectief niet zozeer een inhoudelijk advies om een probleem op te lossen, maar creëert veeleer leersituaties waarin

de betrokkenen hun problemen kunnen identificeren en oplossingen kunnen ontwikkelen. Dergelijke oplossingen dragen dan bij aan ‘duurzame verandering’, verandering die zich doorzet als de adviseur weer weg is. Zo’n adviseur beoogt daarmee ook om het leervermogen van een klant op de langere termijn te versterken.

In dit boek benader ik advieswerk vanuit dit leermodel. Met de keuze voor een leermodel richt ik de aandacht expliciet op wat in de literatuur wel als de ‘normatieve re-educatieve strategie’²⁰, ‘groendruk’-strategie^{21,22}, of leerstrategie²³ van een adviseur benoemd wordt. Dat betekent niet dat andere veranderstrategieën niet relevant zouden zijn voor adviseurs. Maar wat mij betreft vormt leren de ‘rode draad’ in advieswerk. Ik beoog bij te dragen aan de ‘theory of consulting’ over wat een adviseur die organisatieverandering ‘ziet als’ leren, vervolgens als deskundige buitenstaander doet. Ik sluit daarbij vooral aan bij het werk van Schein²⁴, Argyris²⁵ en Argyris en Schön²⁶ die zich expliciet op leren richten: bij hen wordt de interactie tussen adviseur en klant gezien als ‘reflective inquiry’ waarin beide partijen wederzijds van elkaar leren om in co-creatie te komen tot voor de klant bruikbare kennis. Maar anders dan Argyris en Schein probeer ik te verhelderen wat een adviseur in dat proces van co-creatie precies doet. Een adviseur heeft namelijk een andere verantwoordelijkheid dan een klant: het is de verantwoordelijkheid van de klant om te leren een beoogde verandering te realiseren. En het is de verantwoordelijkheid van een adviseur om een leeromgeving voor de klant vorm te geven die dat leren mogelijk maakt. Daarbij zal een adviseur rekening houden met de bereidheid en het vermogen van de betrokkenen binnen het klantsysteem om zelf te leren.

Die leeromgeving kan een formele invulling krijgen, bijvoorbeeld door specifieke trainingen te verzorgen of door een reeks sessies in te plannen, bijvoorbeeld in de vorm van conferenties. In dat geval gaat het om het ontwerpen van een bepaalde leerarchitectuur²⁷. Maar een leeromgeving is breder dan zo’n min of meer formeel ontwerp. Zo kunnen gewone werkzaamheden ook als leeromgeving gebruikt worden²⁸. En dat geldt dus ook voor het directe contact tussen klant en adviseur: door samen uit te zoeken wat de klant helpt bij het leren en wat belemmert. Advieswerk krijgt vorm in de interactie tussen adviseur en klant. Voor een

adviseur betekent het dat hij zich steeds afvraagt wat hij wel of niet zegt tegen de klant, en ook hoe hij zich in het contact opstelt (bijvoorbeeld ondersteunend, confronterend, onderzoekend of juist provocatief).

Vormgeven van een passende leeromgeving vraagt van een adviseur dat hij bereid is om commentaar te vragen op hoe hij de leeromgeving vormgeeft, en ook dat hij in staat is om daar iets mee te doen, zodat deze beter gaat passen bij wat voor de betrokkenen werkt. Ook kan een adviseur actief ruimte inbouwen voor de betrokkenen om zelf hun eigen leerproces mede te reguleren: daarmee kunnen zij ook werken aan het versterken van hun eigen leervermogen²⁹. Dat hangt natuurlijk ook af van het organisatievraagstuk dat voorligt. Bij een training gericht op het vergroten van de efficiëntie zal dat minder aan de orde zijn. Maar vernieuwingstrajecten vragen erom dat de betrokkenen in de gelegenheid worden gesteld om ervaringsleren al doende in interactie met elkaar vorm te geven³⁰. Dat impliceert ook dat zij zelf ook medeverantwoordelijkheid nemen voor het ontwerpen van de leeromgeving. Voor een adviseur betekent dit dat hij steeds zoekt naar een mate van sturing die hetzij overeenstemmend is met de mate van zelfsturing door de klant (passend bij zijn behoefte en mogelijkheden), hetzij ‘constructieve frictie’ voor de klant oplevert (zodat deze wordt uitgedaagd om zelf ook sturing te geven aan het leerproces)³¹. De kunst is om tot een ‘krachtige leeromgeving’³² voor de betrokkenen te komen, die hen uitdaagt.

In dit boek verhelder ik hoe adviseurs proberen om een leeromgeving voor hun klanten vorm te geven. De intentie is om niet alleen te beschrijven wat adviseurs daarin doen, maar hen ook beter toe te rusten voor hun professionele opgave om een passende, of zelfs krachtige, leeromgeving te creëren die tweede-orde-leerprocessen bij klanten stimuleren, zodat zij complexe vraagstukken die om vernieuwing vragen aan kunnen pakken.

1.3 Relevante partijen binnen het klantsysteem

Tot nu toe heb ik het steeds over ‘de klant’ gehad. Maar in organisatieadvieswerk is niet zo duidelijk wie die klant precies is. Zeker bij het begin van een adviestraject is dat wat ongewis. Organisatieadviseurs benaderen meestal de hele organisatie als hun ‘klantsysteem’. Binnen dat klantsysteem zijn meerdere groepen te

onderkennen op verschillende organisatorische niveaus, zoals teams, afdelingen, een organisatorische laag van middelmanagers of uitvoerenden, of de organisatie als geheel. Maar advisering kan ook over de systeemgrenzen van een organisatie heen gaan, zoals bij afstemming in een keten, samenwerking binnen allianties of in relatie tot de maatschappij. Wie de klant is kan dus ook gedurende een adviestraject wijzigen.

Schein beschrijft verscheidene personen en groepen waar een adviseur in een traject mee te maken kan krijgen, die hij als verschillende 'cliënt-typen'³³ benoemt:

- Contactcliënten: degenen die als eerste contact opnemen met de adviseur met een verzoek, vraag of kwestie.
- Betrokken cliënten ('intermediate clients'): individuen en groepen die gedurende het traject worden betrokken bij interviews, bijeenkomsten of andere activiteiten.
- Primaire cliënten: de eigenaar (of eigenaren) van het probleem of de kwestie, in de regel degene die de adviseur ook betaalt (of over het budget gaat).
- Onwetende cliënten: leden van de organisatie waarop de interventies van de adviseur van invloed zullen zijn, maar die zelf niet weten dat zij er impact van zullen ondervinden.
- Betrokken 'niet-cliënten' ('indirect clients'): leden van de organisatie die zich daar wel van bewust zijn en daar positief of negatief tegenover staan, maar die niet bekend zijn bij de adviseur.
- Uiteindelijke cliënten: de gemeenschap, de hele organisatie, een beroepsgroep, of elke andere groep waarvan het welzijn bij elke interventie van de adviseur wat hem betreft in ogenschouw moet worden genomen. Schein heeft het daar niet expliciet over, maar tegenwoordig zouden we dat het 'ecosysteem' noemen, waar overigens ook andere dan menselijke levensvormen deel vanuit kunnen maken.

Deze typologie heeft als bezwaar dat het eerder gaat om directe en indirecte betrokkenen, of misschien beter belanghebbenden binnen het klantsysteem. De vraag is of zij wel klanten van de adviseur genoemd kunnen worden³⁴. Toch wordt vanuit het perspectief van de organisatie als klantsysteem wel duidelijk dat er sprake kan zijn van een verscheidenheid aan klanten, die verschillende relaties met

een adviseur kunnen hebben. Als het om leren gaat zijn de relevante betrokkenen binnen het klantsysteem de opdrachtgever van een traject ('the primary client', ofwel de eigenaar van het vraagstuk), de mede-ontwerper van een traject (dat kan een interne adviseur zijn, of ook een speciaal voor het adviestraject opgerichte ontwerpgroep), en de deelnemers aan een traject (ook wel 'targetgroup' genoemd). Deze drie soorten klanten (opdrachtgever, mede-ontwerper en deelnemer) kunnen ook binnen één persoon bestaan, zoals in (executive) coaching. Maar bij organisatieadvisering gaat het meestal om verschillende (groepen van) personen.

Bij de drie klantsoorten kan gedurende het traject namelijk sprake zijn van een leerproces. Of dat het geval is, is ook afhankelijk van de manier waarop klanten zich ten opzichte van een adviseur opstellen. Een adviseur kan er niet zomaar van uitgaan dat er sprake is van homogene groepen, zeker niet als het gaat om de deelnemers aan een traject. Iemand uit de 'targetgroup' heeft namelijk niet automatisch een hulpvraag, maar wil misschien liever gewoon met rust gelaten worden. Om de manier waarop klanten zich ten opzichte van een adviseur kunnen opstellen iets meer te onderscheiden, maak ik gebruik van inzichten die gebaseerd zijn op oplossingsgericht werken³⁵. Deze zogenaamde 'solution focus'-benadering hanteert een fundamenteel onderscheid in hoe een klant tegen een kwestie aankijkt: als een beperking (waaraan niets valt te veranderen en waarvoor geen oplossing denkbaar is), of als een probleem (waarin verandering kan worden aangebracht of waar een verandering op zijn minst denkbaar is). Als er sprake is van een probleem (of vraagstuk), kan een klant vier verschillende posities ten opzichte van een adviseur innemen:

- Als voorbijganger: als iemand zonder hulpvraag, die de adviseur aangeeft dat hij zelf geen probleem heeft, maar dat iemand anders een probleem heeft (al dan niet met deze persoon).
- Als zoeker: als iemand die wel een hulpvraag heeft, maar waarbij het gaat om een hulpvraag die nog niet werkbaar is, omdat die te algemeen (vaag en/of slecht omlijnd) is om er iets mee te kunnen doen. De ander wil zich wel laten bijstaan, maar heeft geen flauw idee hoe.
- Als koper: als iemand met een werkbare hulpvraag, maar die geen toegang heeft tot zijn eigen hulpmiddelen, en bij een adviseur aanklopt voor 'gebruiksaanwijzingen' om zijn probleem op te lossen.

- Als co-expert: als iemand die in staat is om zijn eigen hulpmiddelen op een nuttige manier te gebruiken, die de hulp van een adviseur kan gebruiken om zichzelf beter te helpen.

Deze klanttyperingen zijn niet bedoeld als beschrijvingen van eigenschappen van een klant, maar zijn eerder te zien als typeringen van de relatie met de adviseur. Die relatie staat niet vast, maar kan, ook afhankelijk van hoe de adviseur zich naar de klant opstelt, steeds wijzigen. Daarmee verandert de werkrelatie met de adviseur. Zo stelt een ‘voorbijganger’ zich strikt genomen niet op als klant, maar kan hij wel een klant worden zodra hij in de gaten krijgt dat hij misschien iets aan de adviseur kan hebben (hoewel nog niet helemaal duidelijk is wat dan precies). De werkrelatie kan in de loop van een adviestraject veranderen, maar dat kan ook tijdens een enkel gesprek gebeuren. Om tot een vruchtbare werkrelatie te komen zal een adviseur dus steeds opnieuw met de betrokkenen (her)contracteren³⁶.

1.4 Naar een praktijktheorie van adviseren

In dit hoofdstuk is besproken dat organisatievraagstukken in de huidige tijd vaak complex van aard zijn, en dat zulke vraagstukken vragen om tweede-orde-leerprocessen door de betrokkenen binnen een organisatie. Vervolgens is de aandacht gericht op wat dergelijke vraagstukken betekenen voor het werk van traditionele (externe) adviseurs. De opgave van een adviseur die goed werk wil leveren vanuit een leerperspectief is: het vormgeven van een passende (of zelfs uitdagende) leeromgeving voor de klant, om de eigen complexe vraagstukken op te kunnen lossen of op zijn minst hanteerbaar te maken. Tot slot is verhelderd om welke betrokkenen binnen het klantsysteem het gaat. Dat zijn de opdrachtgever, het ontwerpteam en de deelnemers van een adviestraject.

In het tweede hoofdstuk komen de verschillende rollen aan bod die adviseurs kunnen innemen om het leren door de klant te stimuleren. Ook worden de leerperspectieven besproken die zij daarbij kunnen hanteren. Het derde hoofdstuk richt zich op principes voor adviseurs om vooral ook tweede-orde-leren te stimuleren. In dat hoofdstuk zijn ook enkele handelingsopties opgenomen die als illustratie kunnen dienen voor wat adviseurs in de praktijk kunnen doen. In het slothoofdstuk bespreek ik de samenhang tussen de rollen uit hoofdstuk 2

en de principes uit hoofdstuk 3. Dat leidt tot een praktijktheorie van adviseren, die verder is uitgewerkt in een concreet handelingsrepertoire voor adviseurs. Praktijktheorie is gebaseerd op onderzoek dat de spanning tussen praktische relevantie en methodische gedegenheid op een specifieke manier oplost: praktijktheorie wordt zowel gevoed vanuit de praktijk van adviseren als vanuit de beschikbare kennis over advieswerk. Daardoor kan het handelingsrepertoire in de vorm van rollen, principes en handelingsopties adviseurs ook houvast bieden in de praktijk.

Literatuur bij hoofdstuk 1

1. De Sonnaville, H. (2005). *Retorische aspecten van professionaliseren: Een zoektocht naar beroepsvorming bij organisatieadviseurs* [Proefschrift]. Vrije Universiteit.
2. Nijk, A. J. (1978). Het hermeneutische aspect van de andragogie. *Tijdschrift voor Agologie* 7, 347–380
3. Van den Boomen, F. (2024). *Niet bij vis alleen: Houvast voor adviseurs om leren te stimuleren* [Proefschrift]. Universiteit Twente.
4. Schein, E. H. (2016). *Humble consulting: How to provide real help faster*. Berrett-Koehler Publishers.
5. Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taaie vraagstukken: Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Kluwer.
6. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate, Farnham.
7. Korthagen, F. (1983). *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding: Een model voor de opleiding van leraren, in het bijzonder wiskundeleraren*. Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
8. Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Nelissen.
9. Hoonhout, M., Van Luijk, C., Knuwer, A., & Merkies, R. (2020). *Professioneel reflecteren: Werkervaringen omzetten in beter handelen*. Boom.
10. Ackerman Anderson, L. (2016). Organization development and transformation: What it takes. In *Practicing Organization Development* 61–77.
11. Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley, Reading.
12. Senge, P. M. (1992). *De vijfde discipline: De kunst en praktijk van de lerende organisatie*.

Scriptum Books.

13. Reitsma, E. (2014). *Adviseurs aan de slag: Over professioneel handelen in het organisatieadvieswerk* (vol. 1). (VU University Press.
14. Kirkpatrick, I., Muzio, D., & Ackroyd, S. (2012). Professions and professionalism in management consulting. In M. Kipping, & T. Clark (Eds), *The Oxford Handbook of Management Consulting* (pp. 187–206). Oxford University Press.
15. Ruijters, M. C. P., & Simons, R.-J. P. Professionaliteit. In M. C. P. Ruijters (Ed), *Je binnenste buiten: Over professionele identiteit in organisaties* (pp. 59–98). Vakmedianet.
16. Ruijters, M. C. P. (2018). *Queeste naar goed werk: Over krachtige professionals in een lerende organisatie*. Vakmedianet.
17. Zwart, C. J. (1993). *Gericht veranderen van organisaties: Theorie en praktijk van het begeleiden*. Lemniscaat, Rotterdam.
18. Bennis, W. G. (1969). *Organization development: Its nature, origins, and prospects*. Addison-Wesley Publishing, Reading.
19. French, W. L., & Bell, C. H. (1999). *Organization development: Behavioral science interventions for organizational improvement*. Prentice Hall.
20. Chin, R., & Benne, K. D. (1970). General strategies for affecting changes in human systems. In W. G. Bennis, K.D. Benne, & R. Chin (eds.), *The planning of change*. (pp. 32–59). Holt, Rinehart & Winston.
21. Vermaak, H., & De Caluwé, L. (2019). *Leren veranderen: Kennis voor veranderaars in opleiding en praktijk*. Vakmedianet.
22. De Caluwé, L., & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen: Een handboek voor de veranderkundige*. Kluwer.
23. Boonstra, J. (2018). *Veranderen als samenspel: Een positieve kijk op het veranderen en vernieuwen van organisaties*. Boom.
24. Schein, E. H. (1999). *Procesadvisering: Over de ondersteunende rol van de adviseur en het opbouwen van samenwerking tussen adviseur en cliënt*. Nieuwezijds.
25. Argyris, C. (2000). *Flawed advice and the management trap: How managers can know when they're getting good advice and when they're not*. Oxford University Press.
26. Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
27. Ruijters, M., & Veldkamp, I. (2012). *DRIE: Vormgeven aan organisatieontwikkeling*. Kluwer.
28. Bolhuis, S. M., & Simons, R.-J. P. (1999). *Leren en werken*. Kluwer.
29. Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: Naar*

procesgerichte instructie in zelfstandig denken. Swets & Zeitlinger.

30. Boonstra, J. J. (2000). *Lopen over water: Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren* [Inaugurale rede UvA]. Vossiuspers AUP.
31. De Koning, H. (1998). *Leren zelfstandig leren: Een didactische handleiding voor de leerkracht*. Nijgh Versluys.
32. Lodewijks, J. G. L. C. (1993). *De Kick van het kunnen: Over arrangement en engagement bij het leren*. Meso Consult.
33. Schein, E. H. (1997). The concept of 'client' from a process consultation perspective: A guide for change agents. *Journal of Organizational Change Management* 10, 202–216.
34. Fincham, R. (2012). The client in the client-consultant relationship. In M. Kipping, & T. Clark (Eds), *The Oxford Handbook of Management Consultancy* (pp. 411–426). Oxford University Press.
35. Cauffman, L. (2001). *Oplossingsgericht management: Simpel werkt het best. Een gereedheidskist voor ondernemende mensen*. Lemma.
36. Drukker, E., & Verhaaren, F. (1980). Paradoxen in het organisatie-advies proces. *Tijdschrift voor Agologie* 9, 361–380.