

Advieswerk als agogisch handelen

Houvast voor de praktijk

Fer van den Boomen

Advisering richt zich niet alleen op het oplossen van een organisatievraagstuk; het is ook de bedoeling dat de klant wat van een adviestraject opsteekt. Althans, dat suggereert de literatuur over advieswerk. Maar de praktijk is weerbarstig. Een klant wil namelijk vaak alleen dat zijn probleem wordt opgelost. Maar dat lukt bij complexe vraagstukken niet zomaar, want die vereisen dat een klant anders leert kijken en handelen. Leren is echter niet iets dat een adviseur kan bewerkstelligen. Een klant bepaalt immers zelf wel of hij leert en tevens wat dat dan is. Dit kan bij een adviseur leiden tot handelingsverlegenheid. Deze bijdrage biedt adviseurs houvast bij het concreet handen en voeten geven aan het agogische aspect van hun werk.

Inleiding¹

Hoewel veel adviseurs eenvoudigweg helpen om organisatieproblemen op te lossen, benadrukt de literatuur over advieswerk dat advisering niet alleen over probleemoplossing gaat. Een klant dient volgens deze meer normatieve insteek van het vak immers tevens van een advies te leren en de adviseur dient zichzelf overbodig te maken. Metaforisch wordt dat ook wel aangeduid met de klant 'geen vis geven, maar hem leren om te vissen'. Adviseren lijkt dan meer op het bieden van leerhulp.

Deze opvatting van adviseren is op veel plaatsen in de literatuur terug te vinden. Zo stelt Kubr in *Management consulting* dat zowel de klant als de adviseur zich volledig moet inspannen om van een opdracht een 'waardevolle leerervaring' te maken (Kubr, 1986). Ook Block, auteur van *Flawless consulting*, formuleert het werk van een adviseur fundamenteel als dat van een 'educator, not a problem solver' (Block, 1981). En ook Twijnstra e.a. benoemen in hun Nederlandse standaardwerk over organisatieadvieswerk het 'bevorderen van leren' als een van de doelen van organisatieadvisering. Immers, de klant 'moet er iets van opsteken en moet bijvoorbeeld de volgende keer het probleem zelf op kunnen lossen' (Twijnstra e.a., 2002). Ook andere auteurs bevesti-

gen dat het er in advisering om gaat dat 'organisations are helped to help themselves', zoals Greiner en Metzger (1983), Turner (1988), Werr e.a. (1997) en Berthoin Antal en Krebsbach-Gnath (1998). Volgens Steele is het zelfs zo dat 'learning is the essence of the consulting process' (Steele, 1975, p. 190).

Echter, in de literatuur over advieswerk zijn slechts beperkt aanwijzingen te vinden hoe een adviseur het leren van zijn klant concreet stimuleert. De beschreven activiteiten gaan vooral over hoe een adviseur gedurende de verschillende fasen van het advies-traject bijdraagt aan probleemoplossing. Uitzonderingen zijn auteurs als Schein (1999) en Argyris (2000), die zich wel expliciet op het stimuleren van leren richten. Bij hen wordt de interactie tussen adviseur en klant gezien als 'reflective inquiry', waarbij beide partijen wederzijds van elkaar leren om in cocreatie te komen tot voor de klant bruikbare kennis. Toch is ook hier niet erg duidelijk wat een adviseur daar precies in doet. Ook heeft hun werk, behalve veel instemming, de nodige kritiek gekregen. Zo wijzen Lambrechts e.a. erop dat de aanwijzingen van Schein aan adviseurs over het nauwkeurig observeren van de klant, om die observaties vervolgens op een zorgvuldige wijze 'terug te geven', zich moeizaam verhouden tot de wederzijdsheid die hij steeds in de relatie benadrukt (Lambrechts e.a., 2009). En Hosking en Bass wijzen op het belerende karakter in de benadering van Argyris. Volgens hen is er bij hem sprake van een subject-object-relatie tussen adviseur en klant, gebaseerd op 'power over', die bij de ander weerstand kan oproepen (Hosking & Bass, 2001).

Stimuleren van leren is ook niet makkelijk. Wellicht is dat de reden dat het agogische aspect van advieswerk de laatste jaren nauwelijks meer aandacht krijgt in de literatuur. In recentere Nederlandse publicaties over advieswerk wordt het woord 'leren' zelfs amper nog gebruikt (De Vuijst, 2014; Mooijman, 2021). En als dat wel gebeurt, gaat over het leren van de adviseur zelf en dus niet zozeer over het leren door de klant (De Caluwé & Reitsma, 2010). Toch blijft een organisatieadviseur die goed werk wil leveren zich wat mij betreft geplaagd zien voor de opgave dat een klant iets leert van een adviestraject (Ruijters, 2018).

Deze professionele opgave om leren door de klant te stimuleren, kan in de praktijk leiden tot handelingsverlegenheid bij een adviseur, zeker als de klant te maken heeft met complexe organisatievraagstukken. Zulke vraagstukken vragen immers om een verandering in de manier van kijken, om op grond daarvan ook anders te kunnen handelen en zo organisatievernieuwing te realiseren. Bij het veranderen van de manier van kijken gaat het om tweede-ordeleren en dat is een complexe opgave voor zowel klant als adviseur. Zo is het maar de vraag of een klant daartoe bereid en/of in staat is. De centrale vraag waar ik me in dit artikel op richt, luidt: *Hoe kunnen organisatieadviseurs bij complexe organisatievraagstukken tweede-ordeleren door de klant stimuleren?*

Bruikbare handreiking

Ik presenteer in dit artikel een bruikbaar houvast voor organisatieadviseurs, zodat zij beter in staat zijn om concreet bij te dragen aan duurzame organisatieverandering ofwel

verandering die beklijft als de adviseur weer weg is. Met behulp van dit houvast kunnen adviseurs de kwaliteit van hun handelen vergroten. Het houvast is het resultaat van een systematisch onderzoek dat ik deels naar adviseurs en deels ook met adviseurs heb verricht (Van den Boomen, 2024). Aan de hand van deze handreiking kunnen adviseurs bij hun klanten gericht, concreter en gedifferentieerder leerprocessen stimuleren.

Hierna verhelder ik eerst wat ik onder enkele centrale begrippen versta. Ook beschrijf ik het leermodel van advieswerk waar ik van uitga. Vervolgens bespreek ik kort de drie studies die ik heb uitgevoerd: een oriënterend onderzoek (naar hoe adviseurs zich bezighouden met het leren van hun klanten), een exemplarisch praktijkonderzoek (naar hoe zij trachten tweede-ordeleden te stimuleren) en een systematisch literatuuronderzoek (naar in hoeverre relevante publicaties de bevindingen uit beide voorgaande studies ondersteunen). Daarna presenteer ik het resultaat van deze drie studies in de vorm van een handelingsrepertoire voor adviseurs. Dat handelingsrepertoire bestaat uit vier rollen, tien principes en in totaal veertig handelingsopties voor de praktijk. Inzetten van het repertoire vergt van de adviseur steeds een creatieve vertaalslag naar de specifieke situatie.

Ik kom tot de conclusie dat dit repertoire een bruikbaar houvast vormt voor de praktijk en besteed behalve aan de praktische implicaties ook aandacht aan theoretische implicaties van de bevindingen. Ten slotte bespreek ik enkele beperkingen van dit onderzoek en doe ik aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Leermodel voor advieswerk

Ik richt me in deze bijdrage op 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 organisatie (Reitsma, 2014). Daarmee hanteer ik een traditionele opvatting van advieswerk (De Sonnaville, 2005) en 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. Het is mij vooral te doen om het handelen van adviseurs bij complexe organisatievraagstukken. Zulke vraagstukken zijn zowel inhoudelijk, sociaal, contextueel als psychologisch complex. Ze worden ook wel ‘messy’ of ‘wicked’ genoemd en kunnen door de betrokkenen gevoelsmatig ervaren worden als ‘taai vraagstukken’ (Vermaak, 2009). Zulke vraagstukken zijn niet zomaar oplosbaar, maar vergen meestal een andere manier van kijken door de betrokkenen en daarmee van een tweede-ordeleerproces.

In dit artikel maak ik, om het onderscheid tussen eerste-, tweede- en derde-ordeleden te verhelderen, gebruik van het begrip ‘stuursysteem’ dat ik ontleen aan Korthagen (Korthagen, 1983; Korthagen e.a., 2002). Een stuursysteem is op te vatten als een samenhangend geheel van waarnemen, betekenisgeven en handelen, met *a)* het

waarnemen van impulsen uit de omgeving, *b*) daar betekenis aan geven (door ze op basis van de eigen overtuigingen en waarden te verwerken) en *c*) het 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 verhelderen (Hoonhout e.a., 2020): eerste-ordeleren heeft betrekking op leren binnen een bestaand stuursysteem, tweede-ordeleren op bijstellen van een bestaand stuursysteem en derde-ordeleren op bijstellen van het vermogen om stuursystemen bij te stellen. Deze

De opgave om leren door de klant te stimuleren, kan in de praktijk leiden tot handelingsverlegenheid bij een adviseur

drie niveaus van leren zijn wat mij betreft bruikbaar voor adviseurs als het gaat om verandering van het door de betrokkenen gedeelde stuursysteem binnen een organisatie. Eerste-ordeleren leidt dan tot verbetering van een organisatie, tweede-ordeleren tot vernieuwing en derde-ordeleren (of

meta-leren) tot ontwikkeling van het verandervermogen van de betrokkenen.

Als het gaat om leren, dan zijn de relevante betrokkenen binnen het klantsysteem de opdrachtgever van een traject (de 'primary client' ofwel de eigenaar van het vraagstuk), de medeontwerper van een traject (dat kan een interne adviseur zijn of een speciaal voor het adviestraject opgerichte ontwerpgroep) en de deelnemers aan een traject (ofwel de 'target-group'). Bij al deze drie klantsoorten kan er gedurende het traject namelijk sprake zijn van een leerproces. Of dat het geval is, is mede afhankelijk van de manier waarop klanten zich ten opzichte van een adviseur opstellen: als 'voorbijganger', 'zoeker', 'koper' of 'co-expert' (Cauffman, 2001). Een voorbijganger stelt zich strikt genomen niet op als klant, maar kan wel een klant worden, zodra hij in de gaten krijgt dat hij wellicht iets aan de adviseur kan hebben (hoewel nog niet helemaal duidelijk is wat dit precies zal zijn).

Ontwikkelingsgerichte benadering

Om helderder te krijgen hoe een adviseur bijdraagt aan het leren door zijn klant, zoek ik aansluiting bij de ontwikkelingsgerichte benadering van organisatieadviesing, beter bekend als 'organization development' (OD). Hierbij staat de zogenoemde 'educatieve strategie' immers centraal (Bennis, 1969). French en Bell formuleren de rol van een OD-adviseur ook als het ontplooiën van activiteiten 'to help organization members learn to solve their own problems and learn to do it better over time' (French & Bell, 1999, p. 3).

Vanuit een leerperspectief op advieswerk hangt de dynamiek van een veranderingsproces af van de bereidheid en het vermogen van de klant om zelf te leren. Leren wordt hierbij veel breder opgevat dan als 'schools leren', de dominante opvatting van leren. In de context van formeel onderwijs gaat het om het verwerven van kennis, houding of vaardigheden. Deze smalle opvatting is voor organisatieadviesing niet erg bruikbaar, onder meer omdat het daardoor lastig is om veranderingen in betekenisge-

ving door leden van een organisatie als leren te kunnen zien. Dat is wel mogelijk vanuit een brede opvatting van leren die simpelweg gericht is op het verkrijgen van meer begrip en het ontwikkelen van de eigen bekwaamheid (Ruijters, 2017). Leren begint dan op het moment dat iemand niet begrijpt wat er aan de hand is of niet goed weet hoe hij verder kan gaan: 'By definition, learning starts in the zone of the unknown, and attempts, via a whole variety of activities – mental and physical – to discover comprehension and expertise' (Claxton e.a., 1996, geciteerd in Ruijters, 2017, p. 48). Leren gaat dan over iets nieuws dat door zowel mentale als fysieke activiteiten van de lerende te ontdekken valt.

Advieswerk heeft wat mij betreft dus verwantschap met de agogische praktijk (Cozijnsen & Vrakking, 1982; Marx, 1978) en dan niet zozeer de pedagogie, maar veeleer de andragogie: het begeleiden van leren van volwassenen (Verbiest, 1984). Dit zogenaamde 'adult learning' is minder gericht op onderwijzen en meer gericht op wederzijdse samenwerking. Zwart benoemt deze benadering als een leermodel van advieswerk (Zwart, 1993). De deskundigheid van een adviseur vanuit een leerperspectief is volgens Zwart om voor de klant leersituaties te scheppen; hij kan dat leren echter niet door middel van 'interventies' tot stand brengen: 'You can lead a horse to the water, but you can't make him drink.' Een adviseur ziet zichzelf daardoor voor de paradox geplaatst om ervoor te zorgen dat de klant iets van het adviestraject gaat leren, terwijl hij zelf dat leren niet kan bewerkstelligen; het is immers aan de klant zelf of hij wat leert. Een adviseur kan het leren door de klant alleen maar trachten te stimuleren. Maar dat leren gaat niet zomaar in een door een adviseur (of opdrachtgever) gewenste richting. Of en wat mensen leren, bepalen ze immers zelf.

Dat geldt volgens Zwart voor de begeleiding van individuen net zo goed als voor de ontwikkeling van organisaties. Bijvoorbeeld omdat leren ook met ongemak en risico's gepaard gaat en voor de betrokkenen dus gevaarlijk kan zijn (Van de Loo, 2010). Zeker als het gaat om het zoveelste verandertraject kan door de betrokkenen iets heel anders geleerd worden dan wat beoogd wordt; bijvoorbeeld om op tijd te bukken en te wachten tot de bui is overgewaaid, te leren om ja te zeggen en nee te doen of te leren om onder het juk van een onbetrouwbare leidinggevende te overleven (door 'innerlijk ontslag' te nemen). Leerprocessen en leerresultaten zijn daardoor niet erg goed te voorspellen; ze kunnen vooraf beoogd zijn, maar ook onverwachts optreden. Zo kunnen leerresultaten later in de tijd tot effecten leiden die eerder niet voorzien werden (March, 1991). Ze hoeven ook niet per se positief te zijn, maar kunnen bijvoorbeeld op maatschappelijk niveau negatieve consequenties hebben. Organisatieadvisering kan organisaties bijvoorbeeld ook juist meer, in plaats van minder, afhankelijk maken van adviseurs (Mazzucato & Collington, 2023).

Leermodel en leeromgeving

Met de keuze voor een leermodel richt ik de aandacht expliciet op wat in de literatuur wel als de 'normatieve re-educatieve strategie' (Chin & Benne, 1970), 'groendruk'-strategie (Vermaak & De Caluwé, 2019) of leerstrategie (Boonstra, 2018) van een adviseur

benoemd wordt. Dat betekent niet dat andere veranderstrategieën niet relevant zouden zijn voor adviseurs. Maar in dit artikel benader ik advieswerk vanuit dit leermodel. Hoewel adviseurs het liever over ontwikkelen dan over leren lijken te hebben, houd ik hier toch vast aan het woord leren. Niet alleen is ontwikkelen volgens mij een nog groter containerbegrip dan leren, ook suggereert ontwikkelen een evoluerend proces, terwijl vraagstukken van vernieuwing tevens om discontinuïteit vragen en dus ook een leersprong vergen (tweede-ordeleren).

De wens om leren te stimuleren, plaatst een organisatieadviseur voor de uitdagende opgave om beoogd leren uit te lokken door een leerarchitectuur te ontwerpen voor de klant, zoals Block (2011) opmerkt maar zelf niet verder uitwerkt. Dat ontwerpen van een passende leerarchitectuur is ook niet zo eenvoudig (Ruijters, 2017). Het gaat gepaard met een aantal moeilijkheden waar niet zomaar antwoorden op zijn te geven, laat staan dat er een eenvoudig recept voor is waar adviseurs gebruik van kunnen maken (Vermaak & Schuiling, 2010). Bij organisatieverandering is er ook geen sprake van één eenduidig leerproces, maar van meerdere leerprocessen.

Aansluiten bij aanwezige leervoorkeuren kan dan helpen. Maar ook: niet vasthouden aan een vooraf opgesteld ontwerp, en gedurende het adviestraject meebewegen met wat zich aandient. Terwijl de term leerarchitectuur het ontwerp benadrukt dat een adviseur maakt, gaat het er in de praktijk van het adviseren meer om dat een adviseur samen met de betrokkenen vorm geeft aan wat hen helpt om tot leren te komen. In de opleidingskunde (en ook in de onderwijskunde) heeft men het dan over het vormgeven van een passende leeromgeving. Hoewel dit begrip in advieswerk wat minder gebruikelijk is, neem ik deze term hier graag over. De opgave van een adviseur is dan om (samen met de klant) een leeromgeving voor de betrokkenen binnen het klantsysteem vorm te geven die het realiseren van een gewenste verandering mogelijk maakt. De kunst is het daarbij tot een 'krachtige leeromgeving' voor de betrokkenen te komen, die hen uitdaagt (Lodewijks, 1993).

De leeromgeving kan een formele invulling krijgen, bijvoorbeeld door specifieke trainingen te verzorgen of door een reeks sessies in te plannen (conferenties). Maar gewone werkzaamheden kunnen ook als leeromgeving gebruikt worden, zodat leren in het werk (Bolhuis & Simons, 1999) onderdeel gaat uitmaken van een adviestraject. En dat geldt ook voor het directe contact tussen klant en adviseur: in hoe zij hun werkrelatie van moment tot moment met elkaar vormgeven, door samen uit te zoeken wat het leren door de klant helpt en wat het belemmert.

Voor een adviseur betekent het dat hij zich steeds afvraagt wat hij wel of niet zegt in zijn relatie met de klant, en ook hoe hij zich in het contact opstelt (bijvoorbeeld ondersteunend, confronterend, onderzoekend of juist provocatief). Ook kan een adviseur in het contact met zijn klant ruimte inbouwen voor de betrokkenen om het eigen leerproces mede zelf te reguleren; daarmee kunnen zij ook werken aan het versterken van hun leervermogen (Vermunt, 1992).

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 geven (Boonstra, 2000). Dat impliceert ook dat zij verantwoordelijkheid nemen voor het ontwerpen van de leeromgeving. Voor een adviseur betekent dit dat hij steeds zoekt naar een mate van sturing die hetzij congruent is met de mate van zelfsturing door de klant (passend bij diens behoeften en mogelijkheden), hetzij ‘constructieve frictie’ voor de klant oplevert (zodat deze wordt uitgedaagd om zelf ook sturing te geven aan het leerproces; De Koning, 1998).

In dit artikel verhelder ik hoe adviseurs trachten 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 de professionele opgave om een passende of zelfs krachtige leeromgeving te creëren die tweede-ordeleerprocessen bij klanten stimuleert, zodat zij complexe vraagstukken die om vernieuwing vragen aan kunnen pakken.

Aanpak van het onderzoek

Met behulp van een ‘scoping review’ is eerst een globaal overzicht verkregen van wat in de wetenschappelijke literatuur bekend is over advieswerk. Uitkomst van deze review was dat het samenspel tussen adviseur en klant niet erg helder is (Lalonde & Gilbert, 2016; Nikolova e.a., 2009; Nikolova & Devinney, 2009; Sturdy, 2012; Sturdy e.a., 2009). Hoewel het stimuleren van leren in de literatuur over adviseren als een belangrijk aspect van de professie wordt gezien, blijft daardoor veelal impliciet wat adviseurs er concreet in doen.

Vandaar dat ik dat in drie studies nader ben gaan onderzoeken. De eerste studie was een oriënterend onderzoek, beschrijvend van aard. Ik heb in deze studie het concrete handelen van adviseurs onderzocht, gericht op hoe zij in de praktijk bijdragen aan het leren van hun klanten. Daartoe zijn 51 adviseurs geïnterviewd over hun eigen handelen. De analyse van de transcripten heeft plaatsgevonden met behulp van een constructivistische ‘grounded theory’-benadering (Charmaz, 2014). De resultaten van deze studie in de vorm van vier rollen voor adviseurs zijn vervolgens in een focusgroep voorgelegd aan 12 van de 51 geïnterviewde adviseurs. Die resultaten zijn te zien als ‘regelmaatkennis’ van adviseurs: kennis vanuit een buitenperspectief die een min of meer algemene geldigheid heeft in verschillende situaties (Groen e.a., 1980). Ze maken deel uit van de ‘praattheorie’ van adviseurs: datgene wat zij zeggen te doen (Argyris & Schön, 1996).

Tabel 1. **Oriënterend onderzoek naar het handelen van adviseurs.**

Interviews adviseurs	<i>n</i> = 51
Focusgroep over de vier rollen	<i>n</i> = 12

Omdat de praktische bruikbaarheid van dit soort kennis gering is, heb ik in een vervolgstudie gekozen voor een binnenperspectief van adviseurs die zich op leren richten (Shooter, 2005). Dat is gebeurd om hun 'doetheorie' helderder te krijgen, omdat wat professionals feitelijk doen niet congruent hoeft te zijn met wat zij zeggen te doen (Argyris, 2000). Daarbij heb ik de aandacht verlegd van het stimuleren van leren in het algemeen naar specifieke pogingen van adviseurs om tweede-orderen bij hun klanten te beïnvloeden. Deze tweede studie is te karakteriseren als een ontwerpgericht onderzoek in de vorm van een exemplarisch praktijkonderzoek (Doets, 1982). Eerst is samen met achttien adviseurs een ontwerp voor een houvast gemaakt. Dat houvast is ontworpen op basis van een gezamenlijk onderzoek met adviseurs naar welke aanwijzingen zij in de weerbarstige praktijk van advieswerk voor zichzelf op opmerkelijke momenten blijken te hanteren ('striking moments'). Daarmee is ook een overgang gemaakt van onderzoek doen naar het handelen van adviseurs, naar samen met adviseurs onderzoek doen.

Dat gezamenlijke onderzoek heeft geresulteerd in maatregelkennis in de vorm van een tiental met elkaar samenhangende principes die adviseurs in hun werk trachten te behartigen (Groen e.a., 1980). Die principes achten zij zelf nodig om kwaliteit te leveren: ze dragen bij aan zorgvuldig handelen van adviseurs om leerprocessen te stimuleren die nodig zijn om een binnen het klantsysteem gewenste verandering op min of meer duurzame wijze te realiseren. Deze principes zijn vervolgens, samen met de eerder gevonden vier rollen, bewerkt door ze voor te leggen aan 95 andere adviseurs.

Op grond van hun feedback heeft een aanscherping van de rollen en de principes plaatsgevonden en zijn gaandeweg concrete handelingsopties toegevoegd. Zodoende is een handelingsrepertoire geformuleerd dat als houvast kan dienen voor adviseurs die beogen om tweede-orderen door hun klant te stimuleren. De bruikbaarheid van het handelingsrepertoire (de vier rollen, tien principes en veertig handelingsopties) is uiteindelijk door middel van een gebruikersreview met 43 organisatieadviseurs geëvalueerd. Daarmee is de praktische relevantie van het houvast gevalideerd.

In totaal waren 140 verschillende organisatieadviseurs betrokken bij dit onderzoek; een aantal van hen heeft in meerdere studies geparticipeerd.

Tabel 2. **Exemplarisch praktijkonderzoek, gericht op het ontwerp van een houvast voor adviseurs.**

Ontwerp met adviseurs	<i>n</i> = 18
Bewerking door adviseurs	<i>n</i> = 95
Evaluatie bruikbaarheid voor adviseurs	<i>n</i> = 43

Ten slotte heeft in een derde studie validatie in de literatuur over organisatieadvieswerk plaatsgevonden. Daartoe is een systematisch literatuuronderzoek uitgevoerd naar relevante publicaties die zoveel mogelijk gebaseerd zijn op empirisch onderzoek. In totaal zijn honderd publicaties geanalyseerd: 35 publicaties bleken te relateren aan de vier rollen en 65 aan de tien principes.

Tabel 3. **Systematisch literatuuronderzoek ten behoeve van de validatie van het houvast.**

Publicaties te relateren aan de vier rollen	<i>n</i> = 35
Publicaties te relateren aan de tien principes	<i>n</i> = 65

Handelingsrepertoire voor adviseurs

Uit de analyse van de interviews uit de eerste studie blijkt dat adviseurs het leren van hun klanten in de praktijk stimuleren door te handelen vanuit vier verschillende rollen. De focus van de adviseur ligt bij de eerste twee rollen op het realiseren van de ambitie van de klant, terwijl de adviseur bij de derde en vierde rol meer gericht is op het leerproces dat daarvoor nodig is. Het gaat hierbij om de volgende vier rollen.

1. *Aanreiken van (ervarings)kennis door de adviseur.* Deze rol is gericht op het realiseren van verandering, door als adviseur van buitenaf eigen inhoudelijke expertise in te brengen. Zo kan een adviseur zelf een probleemanalyse maken om helder te krijgen wat er volgens hem aan de hand is. Hij kan tevens een eigen manier van kijken naar organiseren, veranderen en leren inbrengen. Ook kan hij aangeven wat volgens hem voor een traject nodig is om de ambitie van de klant te realiseren.
2. *Arrangeren van gespreksvoorwaarden voor de klant.* In deze rol tracht een adviseur de kwaliteit van de gesprekken tussen de betrokkenen te beïnvloeden. Dat doet hij door zelf goed af te stemmen met het management, maar ook door invloed uit te oefenen op welke gesprekspartners aan tafel komen zitten. En natuurlijk kan een adviseur gesprekken tevens zelf faciliteren, zodat er een productief gespreksklimaat ontstaat waarin de betrokkenen zelf richting kunnen geven aan het realiseren van hun ambitie.
3. *Ensceneren van een leerervaring door de adviseur.* Een adviseur tracht in deze rol om een impuls te geven aan het leren door de klant. Dat kan hij doen door het 'goede voorbeeld' te geven, door een andere manier van samenwerken te installeren. Maar ook door een leerervaring te ontwerpen, bijvoorbeeld door betrokkenen bekend te maken met een bepaalde manier van kijken (een bepaalde theorie, model of aanpak). Of door iets te spiegelen wat zich in het hier-en-nu voordoet, in het licht van het door de klant beoogde daar-en-dan. En ten slotte door te oefenen met andere manieren van (samen)werken die kunnen bijdragen aan de geformuleerde ambitie.

4. *Uitdagen van de manier van kijken van de klant.* Een adviseur beoogt hier het leren door de klant te stimuleren door hem te laten reflecteren op het bestaande stuursysteem (manier van waarnemen, betekenisgeven en handelen), maar ook op hoe het stuursysteem er in de door hem gewenste situatie uitziet. Ten slotte tracht een adviseur het bestaande stuursysteem een beetje op te rekken, zoals denkadviseren bijvoorbeeld beoogt (Feltmann e.a., 2010). Dat gebeurt echter niet zomaar: als adviseurs het bestaande trachten te ontregelen, leggen zij daarbij wel een relatie met de ambitie die de betrokkenen nastreven.

Hoewel adviseurs een zekere voorkeur hebben bij het vervullen van een bepaalde rol, blijken zij in de praktijk gebruik te maken van al deze vier rollen. Welke rol zij kiezen, is naar eigen zeggen afhankelijk van hun inschatting van de specifieke situatie. Adviseren is ook een activiteit die situationeel wordt ingevuld, zoals onder anderen Kloosterboer en Sterk (1994) benadrukken.

Behalve deze vier rollen blijken adviseurs vier verschillende leerperspectieven te hanteren, die in de praktijk overigens niet zo duidelijk aan de rollen zijn gekoppeld. Deze leerperspectieven lijken in de adviespraktijk wat door elkaar heen te lopen. Het gaat om de volgende leerperspectieven.

1. *Cognitief leren.* Een aantal adviseurs hanteert een perspectief op leren als een doelgericht proces om de bekwaamheid van individuele klanten te vergroten, opdat ook hun gedrag verandert. Vanuit dit leerperspectief tracht een adviseur het individuele gedrag en/of de cognitie van zijn klant te beïnvloeden door van buitenaf instructies te geven of door opleiding of training aan te bieden.
2. *Ervaringsleren.* Leren is in dit perspectief gekoppeld aan de praktijk van de betrokkenen, waarbij individuen door reflectie op hun ervaringen zelf betekenis geven aan wat zij meemaken, en nieuwe betekenisgeving weer omzetten in experimenten in de praktijk (Kolb, 1984). Een adviseur kan vanuit dit leerperspectief bijdragen om dat proces te begeleiden, enerzijds door de reflectie van de betrokkenen te faciliteren en anderzijds door ander handelen te stimuleren.
3. *Sociaal leren.* In dit perspectief is leren een sociaal fenomeen dat in interactie plaatsvindt, doordat de betrokkenen met elkaar op zoek gaan naar nieuwe gezamenlijke betekenisgeving. Tijdens die gezamenlijke zoektocht vindt het leerproces plaats (Wenger, 1998). Een adviseur kan dit proces naar nieuwe betekenisgeving faciliteren door een context te scheppen waarin de betrokkenen op een productieve manier met elkaar in gesprek gaan.
4. *Veranderen als leren.* Leren vindt in dit perspectief plaats in een specifieke sociaalculturele setting, waarbij meerdere partijen met verschillende behoeften en belangen aan de slag gaan met concrete problemen, zoeken naar een oplossing en daar met elkaar van leren. Dat onderzoeken gaat gepaard met spanning en strijd, en levert voor dat moment een werkbare uitkomst op die past in de specifieke sociaalculturele context (Brandi & Elkjaer, 2011). Een adviseur is vanuit dit perspectief

slechts een van de partijen die het onvoorspelbare proces van organiseren, veranderen en leren wel kunnen beïnvloeden, maar hij kan net zomin als de andere partijen bepalen wat daarin gebeurt.

Deze vier rollen en de achterliggende leerperspectieven bieden een algemeen kader voor adviseurs voor hun handelen. Ze vormen een raamwerk voor adviseurs die het leren van hun klanten in algemene zin willen stimuleren. Echter, ze bieden een adviseur nog weinig houvast om tweede-orderelen door de klant een impuls te kunnen geven. Daarvoor zijn de rollen te algemeen geformuleerd. Nadere concretisering is nodig om tot een voor de praktijk van adviseren bruikbaar houvast te komen.

Concretisering

Deze concretisering heeft in de tweede studie plaatsgevonden. Hierbij hebben adviseurs gereflecteerd op opmerkelijke momenten uit hun adviespraktijk, waarin zij worstelden met het al dan niet stimuleren van tweede-orderelen. Vervolgens heeft een reflexieve dialoog met vakgenoten plaatsgevonden: een gezamenlijke reflectie op de individuele reflecties van de deelnemers. Met het voeren van een reflexieve dialoog kan volgens Cunliffe en Scarlatti (2017) een overgang worden gemaakt van ‘tacit knowing’ van een adviseur die in de praktijk aan het werk is, naar ‘situated knowledge’ over zijn handelen in de specifieke situatie. Via een aantal iteraties zijn uiteindelijk tien bruikbare principes en daarbij bijpassende handelingsopties geformuleerd.

Het uiteindelijke houvast bestaat uit de in de eerste studie gevonden vier algemene rollen, in combinatie met tien in de tweede studie ontworpen principes die specifiek gericht zijn op het stimuleren van tweede-orderelen. Zodoende ontstaan in totaal veertig handelingsopties voor de praktijk. Eerst licht ik de verschillende principes toe, om vervolgens enkele van de handelingsopties bij een bepaald principe wat verder uit te werken. De volgende tien principes zijn gevonden in de tweede studie.

1. *Verhelder wat de klant te leren heeft om het vraagstuk op te lossen.* Dit principe gaat verder dan dat een adviseur de verantwoordelijkheid voor de oplossing van een vraagstuk bij de klant laat, zoals Schein propageert (Schein, 1999). Het maakt concreet wat een adviseur in zo'n situatie wel doet in plaats van wat hij laat, dus juist niet doet. Hij kan samen met de klant verhelderen wat deze te leren heeft om een bepaalde ambitie te realiseren, maar het ook voor zichzelf trachten te verhelderen in de vorm van een leerhypothese. Zo'n leerhypothese concretiseert wat de mogelijke leervraag van de klant is en kan ook worden gezien als de ‘vraag achter de vraag’.
2. *Positioneer jezelf als adviseur die het leerproces van de klant begeleidt.* Positionering als begeleider van leren geeft een adviseur een duidelijke focus: hier ben ik als adviseur van. Die focus kan ook bijdragen aan een meer gerichte contractering met de betrokkenen, voorafgaand aan maar ook tijdens de uitvoering van een traject (als voortdurend proces van hercontractering; Drukker & Verhaaren, 1980). Dat hoeft overigens niet te zeggen dat een adviseur zich in gesprek met de verschillende

betrokkenen ook zou moeten bedienen van leerterminologie. Vaktaal kan immers nogal afwijken van de in de specifieke context gebezigde voertaal.

3. *Verken met de klant hoe de context van de klant het leerproces kan helpen of hinderen.* Door de invloed vanuit verschillende contexten samen met de klant te verkennen, kan het bewustzijn van omgevingsfactoren bij de klant toenemen (zoals van de organisatiecontext, de professionele context, de maatschappelijke context of de ecologische context). Die aandacht voor verschillende contexten kan ook verder gaan: zo kunnen contextuele belemmeringen gezien worden als een opmaat voor het leerproces zelf, door deze te transformeren naar leeropgaven voor de betrokkenen.
4. *Benader de opdrachtgever zelf ook als een klant die iets te leren heeft.* De 'primary client' wordt door adviseurs vooral benaderd als iemand die de opdracht geeft om de 'target group' te veranderen (zij dienen te veranderen, niet de opdrachtgever zelf). Omdat een opdrachtgever deel uitmaakt van het klantsysteem, kan deze echter ook deel uitmaken van zowel het probleem als de oplossing ervan. Het kan van een adviseur veel tact vergen om het gesprek met een opdrachtgever zo te voeren dat deze zich geroepen voelt om verantwoordelijkheid te nemen voor wat hij zelf te leren heeft om een beoogde verandering te realiseren. In zoverre dat lukt, wordt hij behalve opdrachtgever ook deelnemer, en daarmee onderdeel van de 'target group'.
5. *Nodig de klant uit om de leeromgeving mede te ontwerpen.* Een adviseur ontwerpt in de regel het verandertraject dat beoogt een probleem op te lossen of een wens te realiseren. Dat ontwerp maakt hij, als het goed is, in afstemming met de opdrachtgever en mogelijk ook met de deelnemers uit het klantsysteem zelf. Maar een adviseur kan tevens actief 'change agents' uit het klantsysteem betrekken bij het ontwerp. Zij functioneren dan vanuit de organisatie zelf als medeontwerper van het verandertraject. De ontwerpgroep houdt zich in dat geval bezig met leren op metaniveau: op het inrichten van een omgeving die deelnemers aan een traject uitnodigt om tot (tweede-orde)leren te komen. En dat kan betekenen dat bij de betrokkenen binnen de ontwerpgroep zelfs derde-ordeleren plaatsvindt.
6. *Maak opmerkelijke momenten in het contact met de klant expliciet.* Bij advieswerk wordt de vertrouwensrelatie tussen adviseur en klant van groot belang geacht (Maister e.a., 2000). Toch kan het stimuleren van leren deze relatie ook onder druk zetten, zeker als een adviseur tracht om de manier van kijken van de klant wat op te rekken. De aanbeveling is om als adviseur aandacht te besteden aan opmerkelijke momenten in het contact met de klant. Mogelijk is daarbij namelijk iets aan de orde dat van belang kan zijn voor het leren van de klant in relatie tot het realiseren van zijn ambitie. Zulke momenten op een leerproductieve wijze ter sprake brengen, kan nogal wat vragen van een adviseur. Het kan ook juist een leerproces bij hemzelf vergen.
7. *Stimuleer gerichte reflectie op de manier van waarnemen, betekenisgeven en handelen van de klant.* Omdat vernieuwing een verandering van het bestaande stuursysteem vereist, is doorgaans reflectie nodig op de eigen manier van waarne-

men, betekenisgeven en handelen. Die draagt volgens adviseurs immers bij tot het ingrijpende proces bij de klant om het oude stuursysteem los te laten en een nieuwe manier van kijken te verwerven. Adviseurs kunnen reflectie op allerlei manieren proberen te stimuleren; bijvoorbeeld meer als ‘advocate’ of als ‘inquirer’, meer ‘van buitenaf’ of meer ‘van binnenuit’, meer vanuit een ‘push-strategie’ of meer vanuit een ‘pull-strategie’, meer volgens een specifieke methode of gewoon door het produceren van ‘noise’ (Clegg e.a., 2004). Pogingen om reflectie te stimuleren, kunnen ook ongemak bij een adviseur teweegbrengen; ook bij dit principe is een adviseur immers zijn eigen instrument.

8. *Spoor de klant aan om te experimenteren met ander handelen.* Tweede-orderelen komt niet vanzelf tot stand als de klant een andere manier van kijken ontwikkelt. Leren betekent ook dat de klant anders gaat handelen – wat overigens niet hetzelfde is als het vertonen van waarneembaar ander gedrag. Veel adviseurs gaan ervan uit dat de klant eerst dient te begrijpen dat er voor de oplossing van een probleem iets anders nodig is dan meer van hetzelfde, om dat andere vervolgens ook te gaan doen. Anderen stimuleren klanten juist om eerst te experimenteren met iets nieuws, om al doende uit te vinden wat werkt. Zij brengen daarmee een andere samenhang aan tussen inzicht en handelen. Sommigen draaien de volgorde zelfs om (eerst inzicht opdoen en vervolgens anders handelen).
9. *Geef aandacht aan hoe de klant zich dat andere handelen verder eigen kan maken.* Duurzame verandering impliceert dat het nieuwe handelen onderdeel wordt van de bestaande praktijk. Nieuwe systemen, procedures of protocollen kunnen een verandering ondersteunen, maar de vraag blijft in hoeverre mensen zich daar in de praktijk aan houden. Hetzelfde geldt voor afspraken over de manier van samenwerken of communiceren. In termen van leren gaat het hierbij om het inslijpen van een nieuwe gewoonte; dat gaat niet vanzelf. Principe 9 beveelt een adviseur aan om aandacht te geven aan hoe de klant zich dat andere handelen verder eigen kan maken. Aandacht besteden aan de voortzetting van een ingezet leerproces kan eraan bijdragen dat de verandering ook na de afronding van het adviestraject doorgaat.
10. *Bespreek wat de klant van het traject leert voor het hanteren van toekomstige vraagstukken.* Het laatste principe benadrukt dat van belang is om niet alleen te bespreken wat een adviestraject voor het vraagstuk zelf oplevert, maar ook om mogelijke leereffecten voor toekomstige vraagstukken expliciet te maken. Ongeacht wat de uitkomst van zo’n bespreking is, kan dit verhelderen wat bijdraagt aan tweede-orderelen binnen de specifieke organisatie en wat niet. Zo kan het traject wellicht ook het vermogen tot probleemoplossing in algemene zin versterken en zelfs bijdragen aan derde-orderelen.

Heuristiek

Het houvast is bedoeld als heuristiek en dus niet als voorschrift voor adviseurs om nauwgezet te volgen. De vier rollen verhelderen het kader waarbinnen adviseurs vorm kunnen geven aan het leren van hun klanten. Vooral de tien principes dragen bij aan de alertheid van een adviseur op mogelijke triggers in de context die hem kunnen aanspreken om iets te doen in de ‘collectieve zone van de naaste ontwikkeling’ van de klant. In totaal zijn in het voorgaande veertig handelingsopties geformuleerd (vier rollen maal

tien principes). Elk principe kan dus op vier verschillende manieren door een adviseur invulling krijgen. Voor principe 7 (Stimuleer gerichte reflectie op de manier van waarnemen, betekenisgeven en handelen van de klant) zijn bijvoorbeeld de volgende opties geformuleerd: vanuit de rol van

Met dit houvast zijn organisatie-adviseurs beter in staat om concreet bij te dragen aan duurzame organisatieverandering

het aanreiken van kennis (de eerste rol) kan een adviseur opmerken: ‘Ik merk dat je als volgt kijkt/doet: ... Dat kan de volgende consequentie hebben voor het vraagstuk: ...’ Zo’n opmerking kan mogelijk leiden tot reflectie op de manier van kijken en/of handelen.

Indien een adviseur meer vanuit de tweede rol (arrangeren van de gespreksvoorwaarden) wil handelen, kan hij bijvoorbeeld vragen: ‘Hoe kunnen we het gesprek over je eigen manier van kijken/doen op een onderzoekende manier vormgeven?’ Deze vraag kan uitnodigen tot reflectie op hoe met elkaar in gesprek te gaan.

Ensceneren van een leerervaring (vanuit de derde rol) zou bijvoorbeeld kunnen door voor te stellen: ‘Ik nodig je uit om de volgende werkvorm te gebruiken om je gebruikelijke manier van kijken/doen wat op te rekken, namelijk: ...’ Een nieuw ‘venster’ (Vermaak, 2009) kan immers helpen om anders te leren kijken.

En ten slotte kan een adviseur vanuit de laatste rol de manier van kijken trachten uit te dagen, door uit te nodigen tot reflectie op: ‘Welke aannames hanteer je die een duurzame oplossing van het vraagstuk helpen/hinderen?’ Een adviseur kan echter ook heel gericht een aanname bevragen waarvan hij vermoedt dat deze de klant in de weg kan zitten om zijn ambitie te realiseren.

Bruikbaarheid en validatie

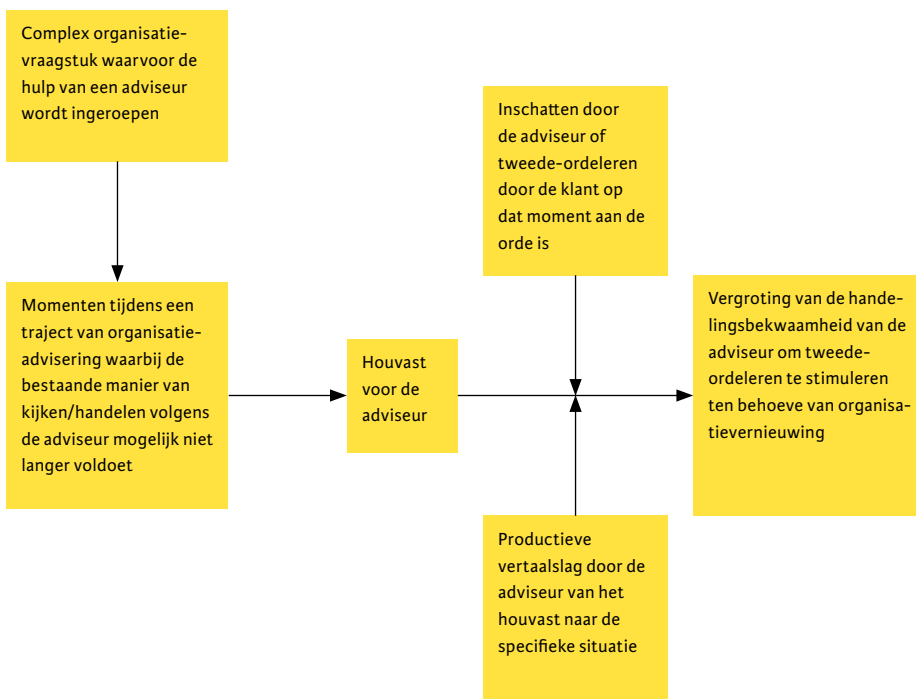
Hoewel sommige adviseurs wat huiverig zijn voor het houvast indien het ook als voorschrift zou gaan dienen voor hoe te handelen, blijken zij het volgens de gebruikersreview in de praktijk toch bruikbaar te vinden. Ook is het houvast afdoende te valideren met behulp van de beschikbare literatuur over advieswerk. Zo zijn de vier rollen grotendeels herkenbaar in de publicaties uit het systematisch literatuuronderzoek. Ook is het gelukt om zes van de tien principes op basis van de literatuur te valideren; bij de overige vier principes is dat slechts gedeeltelijk gelukt. (Ik kom daar in de slotparagraaf op terug.)

Conclusie

Op grond van de bevindingen uit de drie studies acht ik het aannemelijk dat het ontwikkelde kennisproduct (Van Turnhout & Losse, 2023) zowel door de beroepsgroep als vanuit de beschikbare relevante literatuur is onderbouwd. Het handelingsrepertoire kan inspiratie bieden om tweede-orderelen op een gerichte wijze te stimuleren, maar vergt steeds een creatieve bewerking naar de specifieke situatie waar een adviseur zich in bevindt.

De bruikbaarheid van het houvast hangt af van de mate waarin een adviseur in een specifieke situatie in staat is om *a)* te anticiperen op wat ertoe doet, als het gaat om tweede-orderelen, *b)* momenten te herkennen waarop tweede-orderelen mogelijk aan de orde is en *c)* voor die concrete situatie een productieve vertaalslag te maken van het houvast. Het gebruik van het houvast is samen te vatten in een conceptueel model (zie figuur 1).

Figuur 1. **Conceptueel model.**



Implicaties voor praktijk en theorie

De onderzoeksresultaten hebben vooral praktische implicaties voor organisatieadviseurs. Adviseurs kunnen er houvast aan ontleen bij de uitdagende opgave om bij te dragen aan het leren van hun klanten in de praktijk. Het houvast blijkt bruikbaar te zijn voor adviseurs die het eigen repertoire voor het stimuleren van tweede-orde leren willen verrijken of verruimen. Het helpt adviseurs om een passende leeromgeving voor de klant te creëren en draagt daarmee bij aan het leveren van kwaliteit. Adviseurs kunnen hun handelen met behulp van het houvast immers meer in overeenstemming brengen met wat zij belijden (met hun praatheorie). Het houvast biedt de mogelijkheid om te reflecteren op eigen keuzes in de adviespraktijk voorafgaand aan, tijdens of na afloop van het handelen. Het is geschikt voor ervaren adviseurs, maar ook inzetbaar binnen opleidingen voor beginnende adviseurs. Mogelijk is het ook bruikbaar in opleidingen om het handelen mee te ijken, zoals bij de beoordeling van de bekwaamheid van adviseurs.

Het houvast heeft ook theoretische implicaties. Het biedt namelijk een integratieve manier van kijken naar advieswerk die verschillende adviesstromingen met elkaar verbindt. Zo'n overstijgende manier van kijken is in de wetenschappelijke literatuur over advieswerk ongebruikelijk, maar is wat mij betreft veelbelovend. Zeker omdat ze aansluit bij de eclectische praktijk van adviseurs, die zich in hun werk veelal bedienen van inzichten uit allerlei adviesstromingen. Concreet zijn drie implicaties voor de beschikbare literatuur te formuleren.

Ten eerste verheldert het houvast wat de professionele opgave van een adviseur – dat een klant zou moeten leren van een adviestraject – betekent voor zijn handelen: in de specifieke situatie invulling geven aan vier rollen om leren door de klant in het algemeen te stimuleren, en hanteren van tien principes die kunnen bijdragen aan het tweede-orde leren. Ten tweede verheldert het houvast niet alleen wat stimuleren van (tweede-orde)leren door een adviseur betekent, het uitgewerkte handelingsrepertoire concretiseert ook wat een adviseur in de relatie met de klant kan doen. De geformuleerde handelingsopties bieden bruikbare mogelijkheden om tweede-orde leren te stimuleren, waarbij een adviseur zelf steeds een vertaalslag dient te maken naar de eigen situatie. Ten slotte scherpt het houvast aan wat verspreid in de literatuur over advieswerk aan aanwijzingen is terug te vinden over wat een adviseur kan doen, doordat het de aandacht richt op verschillende manieren om leren binnen het klantsysteem te stimuleren. Zo stimuleert het houvast om de rollen en de principes in hun onderlinge samenhang te beschouwen, nieuwe combinaties in overweging te nemen of bestaande opties op een meer verfijnde wijze in te zetten.

Die aanscherping van de literatuur geldt vooral voor de vier principes die op dit moment slechts gedeeltelijk in de bestaande theorie over advieswerk zijn terug te vinden. Zo krijgt principe 4 (de opdrachtgever ook benaderen als klant die iets te leren heeft) tot nu toe nauwelijks aandacht in de literatuur, terwijl organisatieadviseurs daar in de praktijk behoorlijk mee kunnen worstelen. Ook principe 5 (de klant uitnodigen om de leeromgeving mee te ontwerpen) krijgt in de literatuur over advieswerk vooralsnog wei-

nig aandacht; het ontwerpen van de leeromgeving wordt vooral opgevat als de deskundigheid van de adviseur, terwijl gezamenlijk ontwerp met de klant veel mogelijkheden kan bieden voor het leren van de klant.

Principe 9 (aandacht geven aan hoe de klant zich het andere handelen verder eigen kan maken) wordt in de huidige literatuur over advieswerk hooguit genoemd, terwijl het in het domein van de opleidingskunde of van hrd (op individueel niveau) wel de nodige aandacht krijgt. Ten slotte kan principe 10 (bespreken wat de klant van het traject leert voor het hanteren van toekomstige vraagstukken) een concrete invulling geven aan het in de bestaande adviesliteratuur nogal abstract geformuleerde ‘versterken van het leervermogen van een organisatie’.

Beperkingen

Het houvast kent ook enkele beperkingen.

- De ongebruikelijke opvatting om adviseren te ‘zien als’ een agogische activiteit, die gericht is op het begeleiden van leren door de klant.
- De aandacht voor alleen het handelen van de adviseur, terwijl advieswerk het belang van de relatie tussen adviseur en klant benadrukt.
- De eenzijdige nadruk op wat in taal kan worden uitgedrukt, terwijl een adviseur meer (en ook andere dingen) doet dan in taal benoemd kan worden.
- Het gevaar dat het houvast, hoewel bedoeld als een middel tot reflectie, in de praktijk toch instrumenteel wordt ingezet.
- De mogelijk beperkte reikwijdte van het houvast, vanwege de aandacht voor praktijken van (bijna uitsluitend) Nederlandse adviseurs, hoewel ook gebruikgemaakt is van internationale (Engelstalige) literatuur.

Vervolgonderzoek

Er valt ten slotte een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek te formuleren. Ten eerste kan aan de hand van het opgestelde conceptuele model onderzocht worden hoe het houvast in de praktijk gebruikt wordt, zodat het kan worden bijgesteld, aangescherpt of uitgebreid. Ten tweede heeft het onderzoek zich gericht op de bruikbaarheid van het houvast voor adviseurs en niet op de werking ervan bij hun klanten. Het perspectief van de klant kan in een vervolgonderzoek worden toegevoegd, bijvoorbeeld door in een impactonderzoek te onderzoeken of gebruik van het houvast ook merkbaar invloed heeft gehad op de leerresultaten van klanten.

Ten derde kunnen beide vormen van vervolgonderzoek ook gecombineerd worden, door een adviseur in een kleinschalige (longitudinale) casestudy tijdens de uitvoering van een reëel adviestraject te schaduw, observaties van zijn concrete handelen in specifieke situaties terug te geven en met de adviseur (en vervolgens ook met verschillende betrokkenen uit het klantsysteem) te reflecteren op de bijdragen van de adviseur en op de impact daarvan. Ten slotte kan vervolgonderzoek zich richten op een alternatieve toepassing van het houvast, door te starten bij het concrete handelen van een adviseur

en te onderzoeken van welke principes en rollen hij blijkbaar gebruikmaakt. Dat kan in het kader van het stimuleren van de doorgroeibekwaamheid van adviseurs van belang zijn (zoals bij opleidingen). Ook kan zodoende een vergelijking worden gemaakt van het handelen van organisatieadviseurs en dat van andere professionals die zich richten op het leren van klanten, zoals hrd-adviseurs en (bedrijfs)opleiders. ■

Noten

1. Dit artikel is een samenvatting van *Niet bij vis alleen: houvast voor adviseurs om leren te stimuleren*. Dit proefschrift is te downloaden via <https://doi.org/10.3990/1.9789036561891>. Inmiddels is er ook een publieksversie: *Leren stimuleren: een handreiking voor adviseurs*, te bestellen via <https://www.kloosterhof.nl/boeken/leren-stimuleren>.

Literatuur

- 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.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning, pt. II: theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Bennis, W.G. (1969). *Organization development: its nature, origins, and prospects*. Addison-Wesley.
- Berthoin Antal, A. & Krebsbach-Gnath, C. (1998). *Consultants as agents of organizational learning: the importance of marginality*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Block, P. (2011). *Flawless consulting: a guide to getting your expertise used* (3e dr.). Jossey-Bass.
- Bolhuis, S.M. & Simons, R.-J.P. (1999). *Leren en werken*. Kluwer.
- Boomen, F. van den (2024). *Niet bij vis alleen: houvast voor adviseurs om leren te stimuleren* (dissertatie). Universiteit Twente.
- Boonstra, J.J. (2000). *Lopen over water: over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren* (inaugurale rede). Vossiuspers AUP.
- Boonstra, J.J. (Ed.) (2018). *Perspectieven op veranderen*. Vakmedianet.
- Brandi, U. & Elkjaer, B. (2011). Organizational learning viewed from a social learning perspective. In M. Easterby-Smith & M.A. Lyles (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge management* (2e dr., pp. 23-41). Wiley.
- Caluwé, L. de & Reitsma, E. (2010). *Leren adviseren: het belang van echt vakmanschap*. Mediawerf.
- Cauffman, L. (2001). *Oplossingsgericht management: simpel werkt het best*. Lemma.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2e dr.). Sage.
- 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* (2e dr., pp. 32-59). Holt, Rinehart & Winston.
- Claxton, G., Atkinson, T., Osborn, M. & Wallace, M. (Eds.) (1996). *Liberating the learner: lessons for professional development in education*. Routledge.
- Clegg, S.R., Kornberger, M. & Rhodes, C. (2004). Noise, parasites and translation theory and practice in management consulting. *Management Learning*, 35 (1), 31-44.
- Cozijnsen, A.J. & Vrakking, W.J. (Eds.) (1982). *Inleiding in de organisatie-agologie: theorieën, veranderkundige strategieën en cases*. Samsom.

- Cunliffe, A.L. & Scaratti, G. (2017). Embedding impact in engaged research: developing socially useful knowledge through dialogical sensemaking. *British Journal of Management*, 28, 29-44.
- Doets, C. (1982). *Exemplarisch praktijkonderzoek*. De Horstink.
- Drukker, E. & Verhaaren, F. (1980). Paradoxen in het organisatie-advies proces. *Tijdschrift voor Agologie*, 9 (5), 361-380.
- Feltmann, E., Lubbers, B., Metsemakers, M. & Dijkgraaf, G. (2010). *Denkadviseren: over de relatie tussen de taal, het denken en de problemen van mensen in organisaties*. Mediawerf.
- French, W.L. & Bell, C.H. (1999). *Organization development: behavioral science interventions for organizational improvement* (6e dr.). Prentice Hall.
- Greiner, L.E. & Metzger, R.D. (1983). *Consulting to management*. Prentice-Hall.
- Groen, P., Kersten, A. & Zeeuw, G. de (1980). *Beter sociaal veranderen: een onderzoeksaanpak*. Coutinho.
- Hoonhout, M., Luijk, C. van, Knuwer, A. & Merckies, R. (2020). *Professioneel reflecteren: werkervaringen omzetten in beter handelen*. Boom.
- Hosking, D.M. & Bass, A. (2001). Constructing changes in relational processes: introducing a social constructionist approach to change work. *Career Development International*, (6/7), 348-360.
- Kloosterboer, P.P. & Sterk, R.M. (1994). Situationeel adviseren. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 48 (1), 25-40.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Koning, H. de (1998). *Leren zelfstandig leren: een didactische handleiding voor de leerkracht*. Nijgh Versluys.
- 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.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Nelissen.
- Kubr, M. (1986). *Management consulting: a guide to the profession* (2e dr.). International Labour Office.
- Lalonde, C. & Gilbert, M.-H. (2016). Dramaturgical awareness of consultants through the rhetoric and rituals of cooperation. *Journal of Organizational Change Management*, 29 (4), 630-656.
- Lambrechts, F., Grieten, S., Bouwen, R. & Corthouts, F. (2009). Process consultation revisited: taking a relational practice perspective. *Journal of Applied Behavioral Science*, 45 (1), 39-58.
- Lodewijks, J.G.L.C. (1993). *De kick van het kunnen: over arrangement en engagement bij het leren* (oratie). Meso Consult.
- Loo, E. van de (2010). Waarom leren gevaarlijk is. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 64 (4), 52-65.
- Maister, D.H., Green, C.H. & Galford, R.M. (2000). *The trusted advisor*. Free Press.
- March, J.G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2 (1), 71-87.
- Marx, E.C.H. (1978). De organisatieadviseur als procesbegeleider. *Maandblad voor Accountancy en Bedrijfshuishoudkunde*, 387-396.
- Mazzucato, M. & Collington, R. (2023). *The big con: how the consulting industry weakens our businesses, infantilizes our governments and warps our economics*. Allen Lane.
- Mooijman, E. (2021). *De complete consultant: succesvol adviseren in de 21e digitale eeuw*. Boom.
- Nikolova, N. & Devinney, T.M. (2009). Influence and power dynamics in client-consultant teams. *Journal of Strategy and Management*, 2 (1), 31-55.
- Nikolova, N., Reihlen, M. & Schlapfner, J.-F. (2009). Client-consultant interaction: capturing social practices of professional service production. *Scandinavian Journal of Management*, 25 (3), 289-298.
- Reitsma, E. (2014). *Adviseurs aan de slag: over professioneel handelen in het organisatieadvieswerk*. VU University Press.

- Ruijters, M.C.P. (2017). *Liefde voor leren: over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties* (2e dr.). Kluwer.
- Ruijters, M.C.P. (2018). *Queeste naar goed werk: over krachtige professionals in een lerende organisatie*. Vakmedianet.
- Schein, E.H. (1999). *Procesadvisering: over de ondersteunende rol van de adviseur en het opbouwen van samenwerking tussen adviseur en cliënt*. Nieuwezijds.
- Shotter, J. (2005). Inside processes: transitory understandings, action guiding anticipations, and witness thinking. *International Journal of Action Research*, 1 (2), 157-189.
- Sonnaveille, H. de (2005). *Retorische aspecten van professionaliseren: een zoektocht naar beroepsvorming bij organisatieadviseurs*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Steele, F. (1975). *Consulting for organisational change*. University of Massachusetts Press.
- Sturdy, A. (2012). The future research agenda. In M. Kipping & T. Clark (Eds.), *The Oxford handbook of management consultancy* (pp. 467-485). Oxford University Press.
- Sturdy, A., Clark, T., Fincham, R. & Handley, K. (2009). Between innovation and legitimization: boundaries and knowledge flow in management consultancy. *Organization*, 16 (5), 627-653.
- Turner, A. (1988). Guiding managers to improve their own performance. *Journal of Management Consulting*, 4 (4), 8-12.
- Turnhout, K. van & Losse, M. (2023). Kennisfuncties in ontwerp en ontwerpgericht onderzoek. In K. van Turnhout, D. Andriessen & P. Cremers (Eds.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: ontwerpend onderzoeken in sociale contexten* (2e dr., pp. 233-247). Boom.
- Twijnstra, A., Keuning, D. & Caluwé, L. de (2002). *Organisatieadvieswerk: handboek voor managers en adviseurs* (3e dr.). Vakmedianet.
- Verbiest, E. (1984). *Andragogie: dialoog en verhaal*. Swets & Zeitlinger.
- Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taai vraagstukken: werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Kluwer.
- Vermaak, H. & Caluwé, L. de (2019). *Leren veranderen: kennis voor veranderaars in opleiding en praktijk* (3e dr.). Vakmedianet.
- Vermaak, H. & Schuiling, G. (2010). Zeven knagende vragen rond leren. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 64 (4), 111-128.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Swets & Zeitlinger.
- Vuijst, J. de (2014). *Professioneel adviseren: begrip, empathie en beïnvloeden*. Concept.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Harvard University Press.
- Werr, A., Stjernberg, T. & Docherty, P. (1997). The functions of methods of change in management consulting. *Journal of Organizational Change Management*, 10 (4), 288-307.
- Zwart, C.J. (1993). *Gericht veranderen van organisaties: theorie en praktijk van het begeleiden* (6e dr.). Lemniscaat.

Auteur



Dr. F.F.M. van den Boomen is zelfstandig adviseur, coach en onderzoeker te Amsterdam. Hij leidt tevens professionele begeleiders op. Website: www.fervandenboomen.nl. E-mail: info@fervandenboomen.nl.