

Michiel de Ronde

Creatieve ruimte

Begeleidingskundige kwaliteit gevraagd voor
gezamenlijk leren en ontwikkelen in organisaties

Creatieve ruimte



Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

Colofon

ISBN: 9789051799378

1^e editie, 2016

© Michiel de Ronde

Fotografie: Kees Faber

Dit boek is een uitgave van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

Postbus 25035

3001 HA Rotterdam

Publicaties zijn te bestellen via

www.hr.nl/onderzoek/publicaties

De copyrights van de afbeeldingen (figuren en foto's) berusten bij Hogeschool Rotterdam en de makers tenzij anders vermeld.

Deze publicatie valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GelijkDelen 4.0 Internationaal-licentie.



Creatieve ruimte

Begeleidingskundige kwaliteit gevraagd voor gezamenlijk
leren en ontwikkelen in organisaties

Openbare les

Michiel de Ronde

Lector Begeleidingskunde

16 juni 2016

Inhoudsopgave

Voorwoord	7
Inleiding	9
1. Begeleidingskunde: het bredere veld	13
1.1. Een familie van begeleidingskundige beroepen	14
1.2. Begeleidingskundige functies in verschillende sectoren	15
1.3. Een relevant expertisegebied voor niet-begeleidings-kundige beroepen	16
1.4. Een knooppunt van tradities	18
1.5. Archetype	19
2 Behoeftte aan begeleidingskundige expertise	23
2.1. Kritische analyse van professionaliteit	24
2.2. Vraag aan de begeleidingskunde	26
2.3. Supervisie en coaching	26
2.4. Organisatieleren	28
2.5. Antwoord van de begeleidingskunde	28
2.6. Begeleiden naar bezielde professionaliteit	30
3. Begeleidingskundige werkwijze en kwaliteit	33
3.1. Ervaringsleren op vier sporen	33
3.2. Complexe processen	38
3.2.1 Complexiteitstheorie	38
3.2.2. Graden van complexiteit	40
3.3. Afstemming	45
3.4. Dialoog en speelruimte	49
3.5. Het onzegbare en ongezegde	52
3.6. Handelingsonderzoek	56
3.7. Nieuwe betekenisgeving en nieuwe handelingsmogelijkheden	60
3.8. Sociale en organisatiewetenschappen én geesteswetenschappen	63
3.9. Reflectie en innerlijke dialoog	67
3.10. Normatieve professionalisering	70
3.11. Samenvattend	72

4	Kennisagenda Lectoraat Begeleidingskunde	75
4.1.	Centrale vraagstelling	76
4.2.	Methodologie van begeleidingskundig handelingsonderzoek	77
4.3.	Werkvormen voor narratieve leerprocessen	78
4.4.	Het veld in kaart	80
4.5.	Tot besluit	80
	Literatuur	83
	Bijlage: Eindkwalificaties Master Begeleidingskunde	91

Voorwoord

Deze openbare les markeert een nieuwe fase voor het lectoraat Begeleidingskunde en daarmee ook voor de Master Begeleidingskunde van Hogeschool Rotterdam.

Vanaf de start van deze professionele masteropleiding hebben wij ervoor gekozen om onderwijs, onderzoek en ontwikkelende beroepspraktijken nadrukkelijk met elkaar te verbinden. De Master Begeleidingskunde heeft zich mede hierdoor kunnen ontwikkelen tot een unieke opleiding met een eigen profiel in Nederland en leslocaties in Rotterdam en Nijmegen. Het opleiden van studenten op professioneel masterniveau kan niet zonder een eigen, dragend, verhaal en een goede fundering in praktijkgericht onderzoek.

Het lectoraat Begeleidingskunde heeft (met de eerste lector op dit gebied: dr. Bert Coenen) in Nederland het vakgebied begeleidingskunde gedefinieerd en sterk ingezet op verbreding en verdieping van bestaande begeleidingsvormen naar begeleidingskunde.

Begeleidingskunde kent inmiddels een drietal dimensies:

- a) begeleidingskunde als koepelbegrip
- b) begeleidingskunde als begeleiding bij mensgerichte veranderingsprocessen in organisaties en
- c) begeleidingskunde als een contextuele, normatief geladen praktijkwetenschap.

Voor de komende jaren is consolidering alsook verdere uitbouw van deze visie noodzakelijk. Met het verschijnen van dit boek ter gelegenheid van de openbare les van dr. Michiel de Ronde gaat het Lectoraat Begeleidingskunde een nieuwe fase in.

Het profiel van de begeleidingskundige wordt in dit boekje zowel aan de hand van praktijkvoorbeelden als conceptuele beschouwingen verder uitgewerkt. Hieraan wordt ook een onderzoeksagenda voor het lectoraat gekoppeld. Centrale gedachte daarin is dat begeleidingskunde bijdraagt aan organisatieontwikkeling door professionals hun creatieve ruimte te laten zoeken en in te vullen.

Het is mijn overtuiging dat dit boekje zijn weg zal vinden naar nieuwe masterstudenten, zodat zij in de vormgeving van hun begeleidingskundig handelen in organisaties zelf ook die creatieve ruimte (durven te) nemen.

8 Met de aanstelling van dr. Michiel de Ronde gaat het lectoraat een nieuwe levensfase in. De masteropleiding weet zich daardoor de komende jaren verzekerd van een belangrijke pijler onder de kennisontwikkeling ten behoeve van het onderwijs en de beroepspraktijk.

Het vakgebied Begeleidingskunde in Nederland mag zich dan ook verheugen op nieuwe praktijkwetenschappelijke bijdragen aan de dynamische en zich ontwikkelende praktijk van professionele begeleidingskundigen.

Petra Kanters MHOB

Onderwijsmanager Masteropleidingen
Instituut Sociale Opleidingen
Hogeschool Rotterdam

Inleiding

Ruim tien jaar geleden ontvingen de eerste studenten van de master Begeleidingskunde aan Hogeschool Rotterdam (georganiseerd vanuit de toenmalige Transfergroep) hun diploma. Deze masterstudie was het resultaat van de doorontwikkeling van de eerdere voortgezette opleiding tot Supervisor. Eerst had die zich uitgebreid tot de post-hbo-opleiding Supervisie en Coaching om zich later te ontwikkelen tot een studie die kwalificeert voor de mastertitel. Van meet af aan is deze opleiding geïnspireerd op een humanistisch-kritische benadering, waarin de ontwikkeling van het geheel van de samenleving, de ontwikkeling van organisaties en de ontwikkeling van individuele professionals daarbinnen in nauwe onderlinge samenhang benaderd worden. Microniveau, mesoniveau en macroniveau zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden: zij weerspiegelen elkaar als het ware. Individuele professionals zijn niet alleen het product van hun individuele vorming en persoonlijke ontwikkeling maar worden ook gevormd door maatschappelijke structuren. Aandacht voor het individu vraagt om kritische aandacht voor de structuren en patronen in de samenleving, en andersom vereist de studie van samenlevingsverbanden en organisatiekundige processen een goed afgestemd oog voor individuele verantwoordelijkheden daarbinnen.

Inmiddels is duidelijk dat Hogeschool Rotterdam met het introduceren van deze masteropleiding een voortuitziende blik heeft gehad. Waar in de achterliggende tien jaar vele supervisie- en coachopleidingen vooral gericht zijn geweest op het begeleiden van de persoonlijke ontplooiing van het individu, is er tegenwoordig vooral behoefte aan professionals die in staat zijn om grotere verbanden te begeleiden, zoals teams, tijdelijke werkgroepen, netwerken van jonge ondernemers en organisatie-overstijgende samenwerkingsrelaties, met daarbij een geoefend en kritisch oog voor ontwikkelingen in de samenleving. Binnen de Master Begeleidingskunde worden studenten op een fundamentele (filosofisch diepgaande) en praktische (ervaringsgerichte) manier geschoold om het individuele leren en het organisatieleren op elkaar te betrekken en in elkaar te laten grijpen, in het licht van het grotere geheel van het maatschappelijk bestel. Als begeleidingskundigen leren zij creatieve ruimtes te scheppen voor en met de personen met wie zij werken, zodat ieder daarbinnen kan leren, ontdekken en ontwikkelen en zijn eigen uniciteit kan inbrengen in het samenspel van het collectief.

In deze publicatie, die de uitgewerkte tekst is van de openbare les die ik verzorgde bij mijn installatie als lector Begeleidingskunde, werk ik nader uit waarom juist nu begeleidingskundige kwaliteit gevraagd wordt in de huidige complexe 'netwerksamenleving'. Ook beschrijf ik waar die kwaliteit uit moet bestaan naar mijn

oordeel. Regelmatig spreek ik daarbij over de begeleidingskundige en de professioneel begeleider in termen van 'hij' en 'hem'; het is vanzelfsprekend dat daar ook 'zij' en 'haar' gelezen kan worden.

Zoals de Master Begeleidingskunde het resultaat is van de samenwerking van velen, zo is ook het daaraan verbonden Lectoraat ondenkbaar zonder de inspanning van een grote groep van betrokkenen. Deze uitgave geeft mij de gelegenheid een aantal van hen expliciet te bedanken.

In de eerste plaats dank ik mijn voorganger, Bert Coenen, die als kritische en soms ontregelende praktijkwetenschapper de master kleur heeft gegeven. De opleiding draagt zijn intellectuele erfenis verder, ook nu zij een nieuwe fase is ingegaan.

In de tweede plaats spreek ik mijn dank uit naar mijn collega's. Het is bijzonder en hartverwarmend een groep van geestverwanten te treffen! Meerdere collega's uit het docententeam hebben in korte, gekaderde kernteksten een bijdrage geleverd aan deze tekst door de essentie van het vak te benoemen en de bronnen die hen daarbij inspireren. Uit deze notities mag blijken dat het docententeam zowel een eenheid als een veelheid is; we hebben een gezamenlijk en tegelijk meerstemmig verhaal.

Het warme welkom voor mij als lector kwam niet alleen vanuit het team van collega's, maar ook vanuit de enthousiaste studenten uit meerdere jaargroepen. Zij waren direct bereid en in staat om als begeleidingskundige in opleiding mede invulling te geven aan 'de speelruimte tussen willen en moeten' en zij hebben mij daardoor gestimuleerd om dit concept verder uit te werken. In deze uitgave verwijs ik naar een heel aantal van hun afstudeerthesen. Daarmee wil ik graag hun werk erkenning geven en ook aan een breder publiek laten zien wat onze studenten presteren.

Ten vierde dank ik de leidinggevendenden van de master, zowel de vertrekkenden in de personen van Willem Pleune en Marjo de Bot als hun opvolgers in de personen van Petra Kanters en Barbara Spoel. Zij hebben zich met succes beijverd om het lectoraat na het vertrek van Bert Coenen te continueren en verder in te bedden in het geheel van Hogeschool Rotterdam. Met deze inspanning hebben zij veel partijen een grote dienst bewezen: de master zelf, de hogeschool als instituut en naar mijn inzicht ook het veld van de begeleidingskunde.

Dit brengt mij bij een woord van dank aan het Kenniscentrum Talentontwikkeling waar het lectoraat Begeleidingskunde zijn organisatorische bedding kon krijgen en waar een groep van medelectoren en hoofddocenten al snel veel waardering liet blijken voor de waarde van het vakgebied.

Tevens dank ik de bestuurders van Hogeschool Rotterdam. Dat het vestigen van het Lectoraat Begeleidingskunde, verbonden aan de master en ondergebracht bij het kenniscentrum, mogelijk is gebleken, komt niet in de laatste plaats door de welwillende houding van het College van Bestuur. In de instemming met de installatie van dit lectoraat lees ik niet alleen een bestuurlijke erkenning van masteropleidingen als een volwaardig en essentieel onderdeel van het eigentijdse hoger beroepsonderwijs, maar ook een onderstreping van de noodzaak om in die opleidingen tot professional masters kennisoverdracht (onderwijs) en kennisontwikkeling (onderzoek) ten nauwste met elkaar te verbinden.

In deze publicatie gebeurt dit laatste voluit, zij het - gezien doel en omvang - op een schetsmatige manier. In het laatste hoofdstuk presenteer ik de kennisagenda van het lectoraat omvang, waarin de verbinding tussen onderzoek, onderwijs en praktijkontwikkeling op een meer gedetailleerde en wetenschappelijk verantwoorde wijze gebeurt.

Michiel de Ronde,
Rotterdam, mei 2016

Begeleidingskunde: het bredere veld

Het begrip begeleidingskunde heeft na de start van de Master Begeleidingskunde in het Nederlandse taalgebied relatief gemakkelijk ingang gevonden. Er heeft zich een tijdschrift met dezelfde naam gevestigd (Tijdschrift voor Begeleidingskunde, 2012) en ook de Landelijke Vereniging voor Supervisie en Coaching is het begrip gaan gebruiken (www.lvsc.eu). De Master Begeleidingskunde van Hogeschool Rotterdam is weliswaar enig in zijn soort - er bestaat in Nederland geen opleiding met eenzelfde naam en programma - maar dat neemt niet weg dat hij deel uitmaakt van een breder veld, dat zich laat schetsen als een familie van verwante beroepen en als een (snel) aan relevantie winnend expertisegebied (ECVision, 2015). In nog weer breder verband kan begeleidingskunde worden gezien als een samensmelting van verschillende tradities, elk met een lange geschiedenis. In dit hoofdstuk zal ik eerst deze bredere context van de ontwikkeling van de begeleidingskunde schetsen om daarmee het vakgebied te positioneren. Vervolgens zal ik op basis van die verkenning in de volgende hoofdstukken een tweetal vragen aan de orde stellen.

Vraag 1: Welke maatschappelijke behoefte gaat schuil achter de opkomst van het vakgebied? Op welke vragen wil en kan de figuur van de begeleidingskundige antwoord geven? Waarin is zijn relevantie gelegen?

Vraag 2: Aan welke kwaliteiten moet de begeleidingskundige voldoen om in de beschreven behoefte te kunnen voorzien? Wat zijn de kenmerken en karakteristieken van de gevraagde deskundigheid van deze professional?

Met het beantwoorden van deze vragen schets ik de legitimatie van het vak; de antwoorden vormen tezamen de grondslag voor de masteropleiding Begeleidingskunde van Hogeschool Rotterdam zoals die op locatie Rotterdam en op locatie Nijmegen gestalte krijgt.

Uit de bespreking van deze vragen vloeit als vanzelf een derde aandachtspunt voort, namelijk de vraag welke beweging het vakgebied momenteel maakt en welke bijdrage het Lectoraat Begeleidingskunde, nauw verbonden aan de master, aan die beweging wil leveren. Op dit punt ga ik in het afsluitende hoofdstuk nader in door in grote lijnen de agenda voor onderzoek en kennisontwikkeling te schetsen, die mij binnen het lectoraat voor ogen staat.

1.1. Een familie van begeleidingskundige beroepen

Op de naamkaartjes van de professionals die individuen, teams en organisaties begeleiden, is een grote diversiteit aan namen te vinden waarmee zij zichzelf omschrijven (Kessel, 2002a, 2002b). De begrippen coaching, training en advisering fungeren als drie brede aanduidingen die een veelheid aan werkvormen, benaderingswijzen en specifieke expertises omvatten en in zich bergen.

Kenmerkend en gemeenschappelijk voor het brede palet van professionals binnen het begeleidingskundige domein is het gegeven dat zij als onafhankelijke derde met behulp van een procesgerichte werkwijze een bijdrage leveren aan het oplossen van problemen of het bevorderen van ontwikkelingsprocessen.

De aanleiding om een beroep te doen op begeleidingskundige expertise is heel divers, variërend van stagnatie en conflict tot behoefte aan groei en ontwikkeling. Ook de schaalgrootte waarop de begeleider werkt, laat veel verschillen zien: natuurlijk zijn er de individuele trajecten, maar ook ontwikkelingsprogramma's voor de gehele organisatie doen zich voor. In het laatste geval wordt gewerkt met een afgewogen mix van individuele coaching, teamgerichte trainingen en organisatiebrede conferenties (Zouwen, 2015). Een derde dimensie waarop de bijdrage van de begeleidingskundige varieert, is de duur (tijdelijk dan wel structureel) van zijn betrokkenheid. De professionele begeleider doet zich voor als een ondersteuner die, bijvoorbeeld in de rol van teamcoach, duurzaam aan een organisatie of groep verbonden is, maar laat zich ook kennen als een tijdelijke, toegevoegde derde die in een afgebakend traject helpt om zaken helder te krijgen en nieuwe perspectieven te ontwikkelen.

In tabel 1 geef ik een beknopt overzicht van de diversiteit aan begeleidingsvormen met bijbehorende omschrijvingen. Deze lijst is verre van uitputtend, zie voor een meeromvattende inventarisatie Van den Boomen, Hoonhout en Merkies (2015).

Tabel 1: Familie van begeleidingskundige beroepen

Begeleidingsvorm	Omschrijving
Coaching	Coaching is te omschrijven als methodische begeleiding van leer- en ontwikkelingsprocessen van personen of groepen waardoor zij zelf gestelde doelen bereiken (Passmore, 2014; Pol, 2012).
Supervisie	Supervisie heeft het karakter van methodisch leerbegeleiding van professionals (al dan niet in opleiding) in helpende en dienstverlenende beroepen bij de integratie van hun persoonlijk en beroepsmatige functioneren (Siegers, 2002; Ronde, 2015).
Loopbaanbegeleiding	Loopbaanbegeleiding is professionele dienstverlening in de vorm van advisering rond loopbaanmogelijkheden en loopbaankeuzen van individuele cliënten (Dols, 2008; Zunker, 2016).

Mediation	Mediation bestaat uit onafhankelijke en deskundige begeleiding van onderhandelingen tussen partijen teneinde hun geschil zodanig op te lossen dat rekening wordt gehouden met de belangen van de betrokken partijen (Brenninkmeijer, Bonenkamp & Oyen, 2009).
Training	Training heeft betrekking op het zodanig begeleiden van een groep personen, dat zij de te leren vaardigheden willen en kunnen uitvoeren (Galan, 2015).
Teamcoaching	Teamcoaching heeft als doel om een groep op een hoger niveau van interactie en ontwikkeling te brengen, zodanig dat groepsleden afstemming en interactie gaan waarderen als iets waar ze beter van worden (Lingsma, 2005).
Organisatiecoaching	Organisatiecoaching bevindt zich op het snijvlak van advisering en coaching, van doel en proces, van individu en organisatie en van regels en autonomie (Boomen & Jaarsveld, 2011).
Procesadviesing	Procesadviesing richt zich op het ontwikkelen van een zodanige begeleidingsrelatie met personen, groepen en organisaties, dat zij zelf een diagnose van de situatie kunnen maken en een juiste remedie daarvoor kunnen ontwikkelen (Schein, 2005).

1.2. Begeleidingskundige functies in verschillende sectoren

Begeleidingskundige expertise wordt in de diverse sectoren van het sociaal-economische bestel van de samenleving onder nogal wat verschillende noemers ingezet.

Sinds lange tijd bestaat bijvoorbeeld in het basisonderwijs de rol van de intern begeleider. Deze interne, structureel aan de school verbonden adviseursrol ten behoeve van leerkrachten is altijd gevuld geweest met inhoudelijke expertise over leerlingkenmerken en bijbehorende didactische aanpak, maar wordt in toenemende mate ook aangewend om samenwerkings- en ontwikkelingsvragen op teamniveau te begeleiden (Bokhorst, 2010; Adams, 2015).

Veel sectoren van het bedrijfsleven waar hoger geschoold personeel werkt, kennen de adviseur *human resource development*, die gericht is op het bevorderen van de ontwikkeling van de medewerkers en steeds vaker ook wordt betrokken bij vraagstukken over de ontwikkeling van de organisatie als geheel (Werner & DeSimone, 2012).

In de geestelijke gezondheidszorg bestaat de figuur van de instellingssupervisor, die individuele hulpverleners ondersteunt in het bewaren van hun psychische hygiëne bij het vaak emotioneel belastende werk dat zij doen. Deze expertise wordt eveneens een steeds frequenter gevraagde kwaliteit bij zaken rond teamvorming en organisatieontwikkeling (Haan, 2012).

In de sector van de maatschappelijke zorg en het sociaal werk is de behoefte aan teamgerichte begeleidingskundige deskundigheid groot in verband met de ingrijpende veranderingen die zich daar voordoen. De sociale professionals

moeten daar met elkaar, bijvoorbeeld in de zogenaamde wijkteams, de eigen professionele identiteit als het ware opnieuw uitvinden (Ewijk, 2014).

De intramurale gezondheidszorg en de ambulante gezondheidszorg hebben altijd de opleidingsfunctionaris en praktijkbegeleider gekend: de deskundigen die betrokken zijn bij het opleiden van nieuwe beroepskrachten. Momenteel is er in de zorg een sterke beweging richting zelfsturende teams waar te nemen, waarbij gebruikgemaakt wordt van de zogenaamde teamcoaches: vaak seniors in het vak die een ondersteunende rol vervullen bij het vormgeven van de zelfsturing in de uitvoering en organisatie van het werk (Dalen, 2012). In andere sectoren, zoals het middelbaar en hoger beroepsonderwijs, maar ook in de industrie, is deze ontwikkeling in de richting van zelfsturende teams, ondersteund door teamcoaches, eveneens waarneembaar.

1.3. Een relevant expertisegebied voor niet-begeleidingskundige beroepen

Er zijn tal van beroepen en functies waarin gebruikgemaakt wordt van de expertise uit de begeleidingskunde, maar die niet gezien kunnen worden als begeleidingskundige beroepen. Om helderheid te verschaffen over het vakgebied, is het ook zinvol om te verwoorden wat de begeleidingskundige niet doet:

1. *De begeleidingskundige voert geen behandelingen uit.* Binnen de medische benaderingswijze, en ook in veel organisatieadviestrajecten, wordt er gewerkt volgens het model van de diagnose-behandelcombinatie of, algemener geformuleerd, er wordt gewerkt via de weg van onderzoek, analyse, advies en implementatie. Begeleidingskundigen volgen een andere werkwijze. Zij stellen zich niet op als de deskundigen die na analyse en onderzoek aan de klant vertellen wat er aan de hand is en wat er moet gebeuren, maar gaan mét de betrokkenen op zoek naar de vraag die speelt en de antwoorden die daarop gegeven kunnen worden. Dit principiële verschil laat onverlet dat veel behandelaars en adviseurs profijt kunnen hebben van het vergroten van hun begeleidingskundige competentie, niet alleen voor het versterken van het draagvlak voor hun adviezen, maar ook voor het verhogen van de kwaliteit van het diagnostisch onderzoek (Maassen, 2008; Schein, 2009).
2. *De begeleidingskundige is geen leidinggevende of manager; hij is niet beslissingsbevoegd aangaande de vragen van de cliënt, het team of de organisatie.* Een leidinggevende heeft een andere rol dan een begeleider. Een leidinggevende of manager neemt besluiten, een begeleider helpt anderen om tot een besluit te komen. De interim-manager die gedurende bepaalde tijd de beslissingsbevoegdheid overneemt om een organisatie of een team door een moeilijke tijd heen te loodsen, is derhalve geen begeleidingskundige. Ook hier geldt echter dat leidinggevers hun voordeel kunnen doen met het verder ontwikkelen van hun begeleidingskundige competenties om daarmee

de kwaliteiten van hun medewerkers en het functioneren van hun teams verder tot ontplooiing te laten komen (Nuijten, 2005).

3. *De begeleidingskundige is niet gericht op opvoeden, hij werkt met mensen die zelf verantwoordelijk kunnen handelen.* Begeleidingskundig werk is iets anders dan hulpverlenend werk. De begeleidingskundige bevordert de zelfsturing en neemt daarom de sturing niet over, ook niet tijdelijk. Hoe hoger het niveau van zelfsturing van het individu, het team of de organisatie, hoe beter men gebruik kan maken van de begeleidingskundige dienstverlening. Het inhuren van begeleidingskundige expertise is in veel gevallen op zichzelf al een voorbeeld van zelfsturing. In het sociale domein van de maatschappelijke en pedagogische hulpverlening is te zien dat het begeleidingskundige aspect van het agogisch werk steeds belangrijker wordt. Steeds meer nadruk wordt gelegd op wat *empowering* genoemd wordt: mensen helpen in hun kracht te komen, zodanig dat ze zelf hun problemen kunnen aanpakken (zie bijvoorbeeld Dudevsky & Lohman, 2015).
4. *De begeleidingskundige is geen inhoudelijke expert.* De projecten en opdrachten waar een begeleidingskundige bij betrokken is, zijn vaak gericht op en verweven met allerlei inhoudelijke vragen, bijvoorbeeld op het terrein van ICT, wet- en regelgeving, medisch handelen of onderwijs. De inbreng van deze inhoudelijke deskundigheid wordt in het begeleidingstraject opgenomen, maar wordt niet door de begeleidingskundige zelf aangedragen. Hij is geen materie-deskundige. De begeleidingskundige wordt ingehuurd vanwege zijn expertise op het terrein van leer- en ontwikkelingsvragen en de communicatieve en sociaal-emotionele processen die zich daarbij voordoen. Dit neemt overigens niet weg dat de begeleidingskundige wel een grote sensitiviteit heeft voor inhoudelijke ontwikkelingen die actueel zijn in de werkvelden waarin hij zich beweegt. Hij beseft wat de consequenties zijn van deze ontwikkelingen voor de gevraagde competenties op het terrein van zelfsturing en samenwerking. Andersom geldt ook dat inhoudelijke experts en adviseurs de procesvaardigheden van de begeleidingskundige als een tweede beroep aanleren om succesvol te zijn in hun rol als materie-deskundige (Nathans, 2005; Galan, 2015).

Samenvattend: de begeleidingskundige vervult niet de rol van behandelaar, manager, hulpverlener, opvoedkundige of inhoudelijk expert, maar zijn expertise is wel heel bruikbaar bij elk van deze rollen. Er zijn daarom nogal wat managers, opvoeders, experts en behandelaars die zich begeleidingskundig laten (bij)scholen, zodat zij hun beroepsmatig functioneren kunnen verrijken met begeleidingskundige kwaliteit.

Bijdrage van collega Adée de Rover: Aandacht geven en recht doen

Een begeleidingskundige weet eigen meningen en doelen op te schorten om zich beschikbaar te stellen voor de begeleide, op dit moment, in deze context. Met aandacht voor wat er niet mocht zijn, recht doende aan het anders zijn, het eigene en onderzoekend hoe de verbinding met de omgeving (weer) gemaakt kan worden. Met als resultaat dat de begeleide verantwoordelijk en voluit kan/durft te leven en werken.

Om zo in de praktijk te kunnen werken, probeer ik de invloed van het hectisch leven wat te reguleren, door zo nu en dan in stilte en op afstand in een bij voorkeur Benedictijns klooster mezelf te bezinnen op wat er echt toe doet. Door de wijsheid van deze oude kloosterorde laat ik mij voeden. De mildheid en toewijding, gericht op groei en bevrijding, samen met rust en stilte voelen weldadig aan. Je hoeft niet religieus te zijn om dit te kunnen ontvangen.

Derkse, W. (2003). *Een levensregel voor beginners - Benedictijnse spiritualiteit voor het dagelijks leven*. Lannoo: Tiel.

1.4. Een knooppunt van tradities

Als men het veld vanuit een nog iets breder perspectief beschouwt, dan blijkt de begeleidingskunde als een knooppunt te zijn waar meerdere tradities samenkomen.

Binnen het vakgebied is er in de eerste plaats de invloed vanuit wetenschappen en praktijken die gericht zijn op individuele ontplooiing en persoonlijke groei. Deze lijn is oud en heeft wortels in zowel de grote wereldreligies als de psychologie (Groot, 1995). Het gaat binnen deze traditie om de begeleiding van mensen op hun levensweg, met het oog op het komen tot een dieper niveau van aanvaarding en van inzicht en een hoger niveau van integratie; het gaat om coaching, gericht op het ontplooiën van mogelijkheden en het oplossen van persoonlijke vraagstukken (Van der Pol, 2012). Deze inbreng in de begeleidingskunde kent op zich weer een grote diversiteit, waarvan de verschillende psychologische stromingen met elk hun eigen concepten over leren en ontwikkelen een voorbeeld zijn (Passmore, 2014).

Een tweede traditie die haar bijdrage levert aan de begeleidingskunde, betreft de geschiedenis van de scholing tot vakmanschap. Hierbij valt te denken aan het leren dat plaatsvindt in meester-gezel-relaties in ambachtelijke beroepen en in de relatie van discipel en meester in religieuze en filosofische tradities (Cortois & Van Herck, 2012; Brockmöller, Sanders & Weggeman, 2011). Sinds het professionaliseren van de hulpverlenende beroepen zijn er allerlei begeleidingsvormen ontwikkeld die beginnende beroepsbeoefenaars ondergaan om zichzelf te bekwamen in het beroep en ingewijd te worden in de beroepsgroep (Haan, 2009). Van meet af aan is

daarbij ingezien dat bekwaamheid ook een sterk persoonsgerelateerde kwestie is, en dat de vorming zich dus moet uitstrekken tot persoonlijke vorming en karakterontwikkeling. De overlap met de traditie die ik hierboven benoemde als begeleiding rond persoonlijke ontwikkeling, is dan ook aanzienlijk (Andriessen, 1975).

Een derde traditie is die van de theorie en de praktijk rond groepsontwikkeling en teamvorming. In militaire, sportieve en educatieve contexten is hier veel ervaring mee opgedaan. Behalve het werk met deze doelgerichte groepen met een externe focus, is er natuurlijk ook de expertisevorming rond therapie- en groepen, die veel kennis heeft opgeleverd over de sociaal-emotionele processen die zich in de groep afspelen en de ontwikkelingen die waarneembaar zijn in de onderlinge verhoudingen van de groepsleden (Remmerswaal, 2015; Vandamme, 2013).

Een vierde traditie die een bijdrage levert aan de begeleidingskunde, is die van de organisatieontwikkeling. Dit kennisgebied en de daaraan verbonden praktijken zijn gebaseerd op het inzicht dat bedrijven en instellingen functioneren in dynamische contexten en daarom zelf ook in beweging moeten zijn en blijven (Caluwé & Vermaak, 2006). Het concept van de lerende organisatie is hieraan direct verbonden (Wierdsma & Swieringa, 2011; Ruijters, 2006). De gedachte daarbij is dat het afstemmen van de organisatie op de externe omgeving slechts dan met succes zal plaatsvinden als er een diepgaande bereidheid is te leren en zichzelf telkens te vernieuwen. Het lukt alleen als alle leden van de organisatie bijdragen aan de reflectie op ervaringen in het bestaande functioneren van de organisatie en gezamenlijk beelden ontwikkelen over het gewenste functioneren. Voorwaarde hier is dat er vertrouwen bestaat en daarmee bereidheid tot openhartige communicatie, zodat ervaringen kunnen worden gedeeld en aan elkaar feedback kan worden gegeven. De begeleidingskundige vertaling van deze inzichten krijgt gestalte in benaderingswijzen en werkvormen als procesadvisering (Schein, 2005), actie-onderzoek (Coenen, 2012) en organisatieconferenties (Wilde & Nistelrooij, 2012).

1.5. Archetype

Rond het in de vorige paragraaf geschetste knooppunt van tradities en expertisegebieden toont de begeleidingskundige zich als een relatief nieuwe professionele figuur (Coenen & Meijers, 2003; Ronde, 2012; Spoel, 2015). Dat betekent echter niet dat hij geen voorgangers heeft. Integendeel, de figuur van de begeleidingskundige beschikt in de wereldgeschiedenis over oude papieren; hij heeft zich voorgedaan in een diversiteit aan verschijningsvormen. In de twee prachtige jongensboeken van Tonke Dragt *De brief voor de koning* (1962) en *Geheimen van het Wilde Woud* (1965) - samen een hoogtepunt in de Nederlandse jeugdliteratuur - wordt bijvoorbeeld het personage van de nar Tirillo geschilderd als een soort oerbeeld van de rol van de begeleidingskundige. Deze jeugdromans van Tonke Dragt zijn ongetwijfeld zo aansprekend vanwege de vele archetypische figuren en

beelden die daarin voorkomen, zoals de wijze koning, de eenzame kluizenaar, de dappere ridders, de gevaarlijke reis, het ontoegankelijke woud met daarin de vergeten stad en de vervallen burcht. Dat deze boeken ook een kennismaking bieden met het prototype van de begeleidingskundige, is niet toevallig, want die figuur past geheel in het oerbeeld van de raadsman aan het hof van de koning en de toegankelijke speelman in de stad, die een gemeenschap weet te binden en helpt om een onbekende toekomst tegemoet te treden. Tirillo is vertrouweling van de vorst, hij is als wijze aanwezig bij de raadsvergaderingen van de ridder, hij spreekt vermoeide strijders moed in en zingt een lied om het treurige hart van het volk weer op te heffen. De woorden die hij spreekt zijn weinig, maar altijd treffend en diepzinnig; ze vormen als het ware een spiegel van de gedachten van de ander. Wie met Tirillo spreekt, ziet zichzelf in een nieuw licht. Tirillo heeft zelf geen gevolg, ook voert hij niet het zwaard. Toch is zijn gezag groot: niemand twijfelt aan de dienstbaarheid van zijn inzicht. In een knappe historische studie laat Otto (2001) zien dat deze begeleidingskundige rol van de nar door de geschiedenis heen een wereldwijd verbreid verschijnsel is.

De onderlinge verhoudingen in de tijd van ridders en kastelen, van jonkvrouwen en raadsheren, van paarden, pages en toernooien zoals die geschetst worden in de genoemde jongensboeken, zijn misschien wel vergelijkbaar met het relationele netwerk in de professionele praktijken in de postmoderne samenleving van tegenwoordig. In de professionele organisatie bestaat er, net als in de hoofse wereld van weleer, een complexe verwevenheid van coöperatie en competitie; de horizontale beïnvloeding in de onderlinge collegiale verhoudingen is zeker zo belangrijk als de verticale invloed via de formele macht van de hiërarchie. Innerlijke verbondenheid met de zaak (commitment heet dat tegenwoordig) is bepalender voor succes dan uiterlijke druk via opdracht of bevel. Als het eigen inzicht harmonieert met de gezamenlijke richting, dan lijkt het werk vanzelf te gaan, maar als de persoonlijke opvattingen haaks staan op het collectieve beleid, dan loopt het stroef en stagneert de voortgang. Effectieve samenwerking en gedeeld commitment vragen een gezamenlijke bezieling. Dat laat zich nooit van bovenaf opleggen, maar kan alleen van binnenuit ontstaan en groeien.

De vergelijking tussen de begeleidingskundige en het literaire personage van Tirillo maakt het mogelijk om een maatschappelijke behoefte in beeld te brengen waarin de begeleidingskundige wil en kan voorzien. Het is niet voor niets dat hij, als raadsman aan het hof en speelman in de stad, liedjes zingt, verhalen vertelt en gedichten voordraagt. Hij is degene die de mensen, zowel de koning als zijn onderdanen en zowel de adel als de burgerij, weet aan te spreken op een ander niveau dan dat van doelen en middelen en kosten en opbrengsten. Tirillo appelleert aan een verbindend verhaal en herinnert aan een zingevend perspectief. Hij spreekt, al spelend, het hart aan en brengt via die weg hoofd en handen in beweging.

Het is precies deze verbinding tussen hoofd, hart en handen waar de hedendaagse professionele organisatie behoefte aan heeft (Rosmalen, 2016). Daarover meer in het volgende hoofdstuk.

21



Fotografie: Kees Faber

Behoefte aan begeleidingskundige expertise

In het hoger beroepsonderwijs worden studenten opgeleid tot professionals, mensen die een vak beheersen dat geworteld is in een wetenschappelijke (inter) discipline. Via een samenspel van theorieonderwijs, georganiseerde praktijkervaring en persoonsgerichte reflectie verwerven de studenten de benodigde bekwaamheden voor hun beroep en maken zij zich hun nieuwe professionele rol eigen. Het hoger beroepsonderwijs is daarmee, wellicht onvermijdelijk, hoofdzakelijk gericht op de individuele kwalificatie van de studenten. Iedere student moet afzonderlijk laten zien dat hij de beschreven competenties beheerst.

In de praktijk van de beroepen waarin de hbo-geschoolde studenten terechtkomen, of het nu gaat om sociaal werk, techniek, logistiek, onderwijs, handel, gezondheidszorg of het bankwezen, wordt echter de kwaliteit van het werk in toenemende mate niet alleen bepaald door de individuele deskundigheid van de afzonderlijke professional, maar eveneens door de kwaliteit van het onderlinge samenspel tussen die professionals als collectief. Professioneel werk is 'teamwork' geworden (zie bijvoorbeeld Lodders, 2013).

Het is dan ook begrijpelijk en noodzakelijk dat professionele organisaties voortdurend investeren in de verdere ontwikkeling van hun mensen, en dat dat niet alleen gebeurt op het niveau van groei in individuele bekwaamheden, maar ook op dat van het adequaat samenwerken, het functioneren van teams en het bevorderen van effectieve samenwerking tussen teams en zelfs in toenemende mate ook tussen organisaties (Kaats & Opheij, 2011). Organisaties moeten immers wendbaar zijn, zowel intern in de vormgeving van hun werkprocessen, als extern in de realisatie van hun onderlinge samenspel. Dat vereist van de professionals die in die organisaties werken, niet alleen een adequate afstemming op elkaar, maar ook het vermogen om die afstemming voortdurend te laten meebewegen met de veranderende omstandigheden (Wierdsma, 2004). De samenwerking in de teams moet derhalve een flexibel karakter hebben. Dat is geen gemakkelijke opgave en vraagt veel van het lerend vermogen van professionals, zowel individueel als op het niveau van het team als geheel.

2.1. Kritische analyse van professionaliteit

De filosoof McIntyre (1984) heeft laten zien dat onder de invloed van het verlichtingsdenken het karakter van de samenleving is veranderd. Een maatschappelijke moraliteit met gedeelde publieke waarden heeft plaats moeten maken voor een rationeel ingericht sociaaleconomisch stelsel van bestuur en markt, uiteindelijk gebaseerd op een in het individuele gevoel gegronde ethiek. Deze ontwikkeling raakt professionele beroepen, die een erkende maatschappelijke rol vervullen, in hun kern, zo laat McIntyre zien. Het handelen van de arts, de schoolmeester, de politieagent, de rechter en de therapeut heeft een verschuiving ondergaan die zich kenmerkt door een beweging van deugd naar techniek, van het doen van de (moreel) goede dingen naar de dingen goed (dat wil zeggen: instrumenteel-technisch effectief) doen. De professionele praktijken zijn deel geworden van een liberale markteconomie en een technocratische bestuurspraktijk en dreigen daarmee ontzield te raken. De deugd, de bedoeling, de dragende waarde, de eigenlijke kern waar het allemaal om begonnen was in die beroepen, moet plaatsmaken voor rationeel gefundeerde handelingsrichtlijnen en evidence based uitvoeringsprotocollen (zie bijvoorbeeld Abma et al., 2010; Biestra, 2015).

Bijdrage van collega René Brohm: Humanisering

Voor mij is de begeleiding van humanisering in organisaties een belangrijke kern in het vak. Wat betekent het om mens te zijn met anderen in georganiseerde verbanden?

Een bron die daarbij veel voor mij betekent, is de dialectiek tussen verbinden en kritische reflectie. In die dialectiek worden filosofische concepten die de kwaliteiten van het menselijk bestaan belichten, in verband gebracht met begrippen uit de kritische theorie. Vaardigheden als fenomenologisch zelfonderzoek met systemische analyse. Alert zijn op de eigen ervaring met sensitiviteit voor een gelaagde context en meervoudige rationaliteiten.

Brohm, R. & Muijen, H. (2010). Leven in organisaties: een kunst!

Deel 1: Een kritiek op de zelfgenoegzame redelijkheid in organisaties. *Filosofie*, 20(1), 45-50.

Deel 2: Participatie en Nabijheid als vormen voor afstemming en samenwerking. *Filosofie*, 20(2), 50-55.

Deel 3: Zelfwording tussen de bedrijven door. *Filosofie*, 20(3), 50-55.

McIntyre publiceerde zijn boek *Virtue* in 1984. Er bestaat inmiddels, ruim dertig jaar later, een aanzienlijke hoeveelheid literatuur waarin de problematiek van de vervreemding in beroepen en organisaties en het lijden dat daardoor wordt

veroorzaakt, aan de orde wordt gesteld. Hart (2013) geeft onder de titel *Verdraaide organisaties* kritiek op de idee van maakbaarheid en beheersbaarheid en voert een pleidooi om terug te gaan naar de bedoeling van de organisatie. Moor (2012) geeft in haar dissertatie een filosofische analyse van het geweld dat uitgaat van het reguleren en organiseren. Schuijt (2014) stelt de vraag: 'Wat bezielt ons?' en geeft scherpe kritiek op de primair economische oriëntatie en het *managerialisme* in de wetenschap, de zorg, het bedrijfsleven, het onderwijs, de financiële sector en het openbaar bestuur, door de misstanden te laten zien waartoe deze oriëntatie leidt. Ten Bos (2016) beargumenteert dat de toename van marktwerking een toename van bureaucratie oproept omdat er de markt geen moraliteit kent en de uitwassen ervan dus slechts met juridische regelgeving in toom gehouden kunnen worden. Coenen (2004) schrijft over het lijden in organisaties en Joost Kampen (2014) promoveerde op een dissertatie waarin hij het concept van 'de verwaarloosde organisatie' uitwerkt.

McIntyre (1984) zoekt de oplossing voor het probleem van de tendens van vervreemding en ontzieling die voortkomt uit de combinatie van markt en management, in het in ere herstellen van *the narrative quest*. Dit houdt in dat professionals, professionele beroepsgroepen en ook de organisaties waar deze professionals werkzaam zijn, voor de opgave (de queeste) staan om het verhaal van het vak opnieuw te vertellen. Kunneman (2005) voert een soortgelijk pleidooi in zijn spraakmakende boek *Voorbij het dikke-ik*, waarin ook hij het neoliberale denken kritiseert. Hij roept professionals op zich niet te laten koloniseren door het dominante vertoog van het neoliberalisme, maar gehoor te geven aan de klosignalen van gevoelens van vervreemding en open te staan voor narratieve leerprocessen, waarin het niet alleen gaat om de instrumentele doelrationaliteit van effectieve probleemoplossing, maar ook om zingeving rond de kwetsbaarheid en eindigheid die onvermijdelijk met ons bestaan gegeven is. In organisaties gaat het niet alleen om de 'dikke autonomie' van het controleren en beheersen, maar ook om de 'diepe autonomie' van het toelaten en onder ogen zien van eigen falen en feilen. Het concept van de normatieve professionalisering dat voortgekomen is uit zijn analyses, heeft inmiddels brede ingang gevonden (Ewijk & Kunneman, 2013).

Van Rosmalen (2016) concretiseert de oproep om het louter instrumentele en doel-rationele handelen van professionals te overstijgen door vormen te zoeken voor, wat hij noemt, *muzische professionalisering*. Vanuit zijn artistieke achtergrond als cellist enerzijds en zijn betrokkenheid bij tal van bestuurlijke projecten anderzijds, gaat hij op zoek naar het kunstenaarschap in professionele beroepen. Voor de individuele uitoefening van het professionele werk vindt hij daarvoor aansluiting bij de denkbeelden van Sennett (2008) over ambachtelijkheid en voor het collectieve van het team en de organisatie sluit hij aan bij Weick (1995), die de organisatie beschouwt als een gedurige opvoering, een *enactment*

van een gezamenlijk geconstrueerd verhaal. Zijn oproep is om het spel en het kunstenaarschap weer een plaats te geven in de invulling en uitvoering van professionele beroepen.

2.2. Vraag aan de begeleidingskunde

De analyse uit paragraaf 2.1 biedt zicht op een complex geheel van actuele en urgente vraagstukken rond de vorming van professionals. Daarbij blijkt het ten eerste niet alleen te gaan om het verwerven van individuele beroepsbekwaamheid, maar ook om bekwaamheid op het niveau van het teamfunctioneren en om als teams adequaat samen te werken in de organisatie. Ten tweede, in samenhang daarmee, blijkt de vorming van professionaliteit (op individueel, team- en organisatieniveau) niet alleen een kwestie van het verwerven van technische en instrumentele kennis en vaardigheden, maar ook om het ontwikkelen van identiteit en cultuur, gegrond in een dragend en gedeeld verhaal.

Deze analyse laat zich lezen als een opdracht aan het vakgebied van de begeleidingskunde om bij te dragen aan zingeving en identiteitsontwikkeling van professionals, zowel individueel als in het onderlinge samenspel in teams binnen (en tussen) organisaties (vergelijk Maas, 2006).

2.3. Supervisie en coaching

Op welke wijze kan de masteropleiding Begeleidingskunde aan Hogeschool Rotterdam voorzien in de groeiende behoefte aan deskundigen die de complexe professionaliseringsvragen uit paragraaf 2.2 kunnen verhelderen en begeleiden?

Het antwoord op deze vraag zoekt het lectoraat door terug te grijpen op de tradities die in paragraaf 1.4 zijn geschetst. Ik beschreef daar dat in de West-Europese en Angelsaksische cultuur er ten behoeve van het professionaliseren van hoger geschoolde medewerkers een rijke traditie bestaat aan individuele begeleidingsvormen onder de noemers supervisie en coaching.

Supervisie vindt haar wortels in mensgerichte, hulpverlenende beroepen zoals het sociaal werk, de (psycho)therapie, de gezondheidszorg, het pastoraat (Siegers, 2002) en, van recenter datum, ook in het (basis)onderwijs (Bakker & Havelaar-Bakker, 2010) en de organisatieadvisering (Haan, 2012). Supervisie als methodische begeleidingsvorm is van oudsher gericht op de individuele professional (al dan niet in opleiding) die in staat moet zijn om zijn persoonlijk functioneren in te zetten als instrument in het beroepsmatig handelen. De adviseur, therapeut, leerkracht of sociaal werker moet zichzelf als persoon kunnen hanteren als belangrijkste instrument in het werk; hij moet daarbij persoonlijke echtheid en oprechtheid kunnen verbinden aan vakmatig, methodisch handelen. Supervisie is gericht op deze integratie van persoon en beroep (Boomen, Hoonhout & Merckies, 2015).

Coaching als begeleidingsvorm heeft een soortgelijke doelstelling als supervisie, maar is van origine iets meer doel- en actiegericht. Coaching is voortgekomen uit de sport en heeft haar toepassingsveld gevonden in de wereld van management, leiderschap en meer commercieel gedreven beroepsdomeinen (Schreyögg, 1998). Zij is gericht op het versterken van persoonlijke effectiviteit, realiseren van doelen en overwinnen van innerlijke belemmeringen.

Deze twee begeleidingsvormen hebben daarmee hun eigen achtergrond en cultuur. In toenemende mate kruipen ze echter naar elkaar toe, doordat enerzijds de mensgerichte, helpende beroepen steeds meer vanuit prestatie en financieel gedreven contexten worden georganiseerd en anderzijds de meer resultaatgerichte coaching steeds nadrukkelijker beseft dat persoonlijke effectiviteit gefundeerd is in de diepere lagen van betekenisgeving, verbonden aan persoonlijke identiteit en levensbeschouwelijke zingeving (Vandamme, 2014; Pol, 2012).

Bijdrage van collega Alexander Maas: Veranderproces

Voor mij is het met elkaar blijven bewegen om tot een begeleidingskundig veranderproces te komen een belangrijke kern in het vak. Dit houdt in:

1. bewegen
2. relaties hebben met mensen / meervoudige context (*become relational*)
3. slenteren, kijken, langzaam luisteren, bavarderen, een situatie 'proeven en lezen'
4. onderzoeken (*inquiry*)
5. coproduceren (verbeelden, spelen, interveniëren)
6. veerkrachtig worden (*get resilience*): als iemand al zijn energie gebruikt om voorwaarts te bewegen en jij duwt of trekt in de richting van zijn kracht, dan zal dat ertoe leiden dat zijn balans wordt gebroken en kun je de situatie veranderen (als bij judo)
7. veranderen

Buber, M. (2010). *Ik en jij*. Bijleveld: Utrecht.

Gergen, K.J. (2009). *Relational being. Beyond Self and Community*. Oxford University Press: New York.

Liebenberg, L. & Ungar, M. (Eds.) (2008). *Resilience in action*. University of Toronto Press: Toronto.

2.4. Organisatieleren

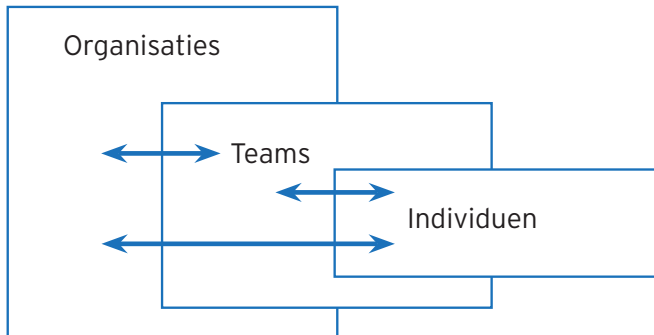
Min of meer los van het expertisegebied van de individugerichte coaching en supervisie is er in de afgelopen drie decennia vanuit de organisatiekunde een sterke toename zichtbaar van aandacht voor leren en ontwikkelen in organisaties (Swieringa & Wierdsma, 1990; Wierdsma & Swieringa, 2011), waarbij de nadruk vooral heeft gelegen op het organiseren van collectieve interventies. Vanuit het oogpunt van organisatieontwikkeling en veranderkunde is er veel deskundigheid verworven rond de vraag hoe lerende systemen kunnen worden gecreëerd. De nadruk heeft daarbij echter altijd gelegen op interventies vanuit een toeschouwersperspectief, een deskundige die min of meer van buitenaf leervoorwaarden schept, leertrajecten ontwerpt en organiseert en daarbinnen interventies pleegt die het leren bevorderen, zo mogelijk afgestemd op leervoorkeuren (Ruijters, 2006).

Recentelijk is er indringende kritiek gekomen op de objectiverende manier van benaderen van het leren in en ontwikkelen van organisaties. Zich baserend op de complexiteitstheorie van Stacey (2001) laat Homan (2013, 2015) zien dat interventies vanuit het perspectief van een onafhankelijke waarnemer niet tot voorspelbare uitkomsten leiden, terwijl ze dat wel pretenderen. Daarom is er volgens deze complexiteitsdenkers bij organisatieontwikkeling veeleer behoefte aan een professional die vanuit een praktische wijsheid deelneemt aan het complexe geheel dat de organisatie is, dan aan een deskundige die vanuit een objectiverend standpunt van buitenaf intervenueert.

2.5. Antwoord van de begeleidingskunde

De begeleidingskunde heeft zich als vakgebied ontwikkeld vanuit de verbinding tussen de in paragraaf 2.3 en 2.4 geschetste velden, door de expertise vanuit de tradities van supervisie en coaching enerzijds en de expertise uit het organisatie-leren anderzijds op elkaar te betrekken en elkaar te laten versterken. Door de combinatie van deze deskundigheden ontwikkelt de figuur van de begeleidingskundige zich als de professional die eraan bijdraagt dat het individuele leren en het werken aan persoonlijke en professionele identiteitsontwikkeling plaatsvinden in samenhang met het gezamenlijke leren als team en het zich collectief ontwikkelen als gehele organisatie. De begeleidingskundige ondersteunt en bevordert leerprocessen op deze drie niveaus in hun onderlinge verbondenheid en congruentie.

De begeleidingskundige zoals die in de master aan Hogeschool Rotterdam geschoold wordt, heeft zoals gezegd, zijn wortels onder meer in de beroepspraktijk van de supervisie. Binnen de supervisie heeft altijd de overtuiging bestaan dat het professionele werk in helpende beroepen alleen gedaan kan worden door de mens als gehele, geïntegreerde persoon. Het relationele werk van professionals als therapeuten, adviseurs, sociaal werkers en leerkrachten vraagt om beroeps-



Figuur 1: Drie niveaus van ontwikkelen

krachten bij wie hoofd, hart en handen één zijn en het persoonlijk en het beroepsmatig functioneren een eenheid vormen. Anders gezegd: het professionele handelen moet gefundeerd zijn in een persoonlijke, professionele identiteit. Wanneer dat niet het geval is, verwordt het werk van de professional tot een kunstje, een geesteloze techniek en veranderen de cliënten in objecten van beïnvloeding. Supervisie en coaching zijn begeleidingsvormen die deze persoonlijke en professionele identiteitsontwikkeling ondersteunen en bevorderen.

De doorontwikkeling van de supervisie- en coachopleiding tot een masteropleiding in de begeleidingskunde is onder andere ingegeven door de waarneming dat de beschreven behoefte aan integratie en identiteitsontwikkeling zich niet alleen voordoet op het niveau van individuen, maar ook op het niveau van teams en organisaties als geheel (Ruijters, 2015). Als de kwaliteit van de dienstverlening niet alleen afhankelijk is van de bekwaamheid van de individuele professionals maar eveneens van hun onderlinge samenwerking en afstemming, dan is het ook nodig om op het niveau van de collectiviteit te werken aan integratie, gezamenlijkheid, gedeelde waarden en een gemeenschappelijke identiteit. De begeleidingskundige heeft daarom naast supervisie en coaching, die gericht zijn op de persoonlijke identiteitsontwikkeling van de professional, ook systeemgerichte begeleidingsvormen zoals teamcoaching en actie-onderzoek in zijn repertoire. Met die laatste vormen van begeleiding draagt hij bij aan cultuur- en identiteitsontwikkeling op team- en organisatieniveau.

De begeleidingskundige betreedt hiermee het domein van de organisatieadvisering. Maar waar de organisatieadviseur vooral gericht is op een objectiverende benadering van de vraagstukken van doelen en middelen, van richten, inrichten en verrichten, van problemen en oplossingen, daar is de begeleidingskundige veel meer gericht op het perspectief van de ervaring en de beleving, het vertelde verhaal en de al dan niet gedeelde waarneming. De begeleidingskundige draagt daarmee bij aan een gezamenlijke zingeving en gedeelde cultuur bij de betrokkenen in de organisatie. Om het helder te omschrijven: een

begeleidingskundige is primair gericht op het vinden van gedeelde betekenisgeving (overigens altijd via de weg van de erkenning van de meerstemmigheid daarin). Door het ontwikkelen van een nieuw zicht op de zaak en op elkaar, ontstaat er ook een nieuwe handelingsruimte rond de (vaak taaie) vraagstukken. Oude problemen worden door toedoen van de professioneel begeleider vanuit een nieuw perspectief bekeken en nieuwe uitdagingen kunnen door zijn inbreng weer verbonden worden aan oude idealen. Een begeleidingskundige helpt bij het vinden, vertellen en hervertellen van het gezamenlijke en tegelijk veelstemmige verhaal. Hij zoekt met de betrokkenen naar het gedeelde perspectief waarin individualiteit en collectiviteit samen kunnen gaan. De begeleidingskundige weet het daarbij ook uit te houden in de taaierheid en gelaagdheid, bij de botsing en de schuring die zich bij deze gevoelige en kwetsbare leerprocessen voor kunnen doen (Bruggen, 2015). Hij beseft dat het in de begeleiding primair aankomt op 'presentie' (Baart, 2011) en pas in de tweede plaats op 'interventie'.

2.6. Begeleiden naar bezielde professionaliteit

In de begeleidingskundige literatuur zijn er tal van aanknopingspunten te vinden voor het beantwoorden van deze vraag naar individuele en collectieve zingeving in het professioneel handelen en, op basis daarvan, voor een het leveren van een bijdrage aan de maatschappelijke behoefte aan bezieling en hernieuwd engagement in professionele beroepen en organisaties. Ofman (2006) ontwikkelde zijn model van de kernkwadranten om 'kwaliteit en bezieling in organisaties' te bevorderen. Cooperider (2005) ontdekte, in lijn met de positieve insteek van Ofman, de kracht van het waardierend onderzoeken. Ga op zoek naar dat wat goed gaat en vreugde geeft en sluit van daaruit aan bij de droom van de mensen in de organisaties, zo luidt zijn boodschap. Scharmer (2010) laat zien dat dit ook kan op het niveau van de collectiviteit. Bekend is zijn werkwijze met de 'Theory U', die in feite bestaat uit een collectieve oefening in het loslaten van het particuliere belang, om samen te luisteren naar het gedeelde perspectief dat zich wil ontfouwen.

Wierdsma (2005) vraagt, vergeleken met bovenstaande auteurs met meer oog voor ook de nood en de pijn in organisaties, aandacht voor de mogelijkheid om de 'plek der moeite' het karakter te laten krijgen van een leerplaats: een aanleiding om onder ogen te zien wat mensen werkelijk beweegt en daar co-creërend gestalte aan te geven. Op soortelijke wijze spreekt Kunneman (2005) over 'leerzame wrijving'. Coenen (2004) beseft dat het leren in organisaties nooit losstaat van de politieke realiteit van macht en afhankelijkheid. Hij biedt met zijn model van het bewegen op de diagonaal tussen enerzijds het hiërarchische perspectief van het management en anderzijds het autonome en collegiale perspectief van professionals onder elkaar een aanknopingspunt om begeleidingskundig handelen in organisaties vorm te geven.

Bijdrage van collega Claudia Krivec: Ruimte voor reflectie en dialoog

Voor mij is een belangrijke kern van het vak het scheppen van ruimte voor reflectie, dialoog, bezinning en echte ontmoeting. Deze ruimte creëert mogelijkheden voor mensen om zich als persoon, vanuit hun unieke kwaliteiten, met bezieling te verbinden met het grotere geheel (de organisatie, de samenleving en de daarin vertegenwoordigde waarden).

Het maakt een mens compleet als *arbeid* (het voorzien in levensbehoeften), *werken* (iets creëren) en *handelen* (ergens voor staan in de publieke ruimte en daaraan bijdragen) samenkomen. Zo ontstaat 'waardevol werk' als bouwsteen van de samenleving die wij vormen en willen vormen. Een boek dat in dit verband veel voor mij betekent, is *Vita Activa* van Hannah Arendt. In 1958 in het Engels uitgebracht onder de titel: *The human condition*.

Arendt, H. (1994). *Vita Activa*. Boom: Amsterdam.

Concreet en wijsgerig goed gefundeerd is de methodiek die Vandamme (2014) heeft ontwikkeld met zijn ontwikkelcirkel. Zijn inzicht sluit onder meer aan bij de theorie van het 'dialogische zelf' (Hermans & Hermans-Konopka, 2010), die inhoudt dat in de individuele verhalen het collectief zich weerspiegelt en dat in het verlangen en de verontwaardigen van de enkele persoon ook de pijn en de moeite van het geheel van de groep uitgedrukt wordt. Dit inzicht maakt het mogelijk om vanuit individuele verhalen te komen tot een gedeelde identiteit op collectief niveau. Vandamme heeft een methodiek ontworpen voor teamontwikkeling die niet start bij gegeven doelen en verondersteld beleid, maar bij de individuele motieven en drijfveren van deelnemers. Door die uit te wisselen en in de onderlinge ontmoeting te verdiepen, ontdekken en ontwikkelen de groepsleden een gemeenschappelijk verhaal, een gedeeld verlangen en een gezamenlijk perspectief. Wanneer zij dat vervolgens in verbinding brengen met het grotere geheel waar ze als groep deel van uitmaken, dan ontstaan er als vanzelf van binnenuit gedragen doelen die omgezet kunnen worden in gemotiveerde actie en gestructureerde projecten. De methodiek van de ontwikkelcirkel beschouwt de groep of het team als de hefboom van intrinsiek gemotiveerde ontwikkeling van de organisatie, maar ook van de buurt, de stad en daarmee van de samenleving.

De invalshoek van Vandamme kan gelden als illustratief voor het werkbare antwoord dat de begeleidingskunde wil geven op de maatschappelijke behoefte die McIntyre (1984) thematiseert met zijn narrative quest en die door velen na hem is geconcretiseerd in een roep om bezieling en identiteit in professionele beroepen. De bijdrage van de begeleidingskunde aan organisatieontwikkeling en

professionele identiteitsvorming zal niet liggen in het aandragen van grote verhalen in de vorm van strategische visies en het formuleren van organisatiebrede missies. Met McIntyre en anderen (Lyotard, 1984) moeten we constateren dat dergelijke omvattende verhalen verloren zijn gegaan. Veeleer is het nu de opgave om het aangrijpingspunt te zoeken in de kleine verhalen van deelnemers om op basis daarvan gemeenschappelijkheid in en tussen organisaties te laten ontstaan en zodoende een bijdrage te leveren aan de opgaven waar de huidige samenleving voor staat. Anders gezegd: begeleidingskunde is de praktijkwetenschap die bijdraagt aan bezielde ontwikkeling van onderaf en van binnenuit in de professionele organisatie.

Het volgende hoofdstuk beschrijft op welke wijze de begeleidingskundige dit doet en welke kwaliteit daarbij van hem verwacht mag worden.



Fotografie: Kees Faber

Begeleidingskundige werkwijze en kwaliteit

De studenten die opgeleid worden binnen de Master Begeleidingskunde, beschikken over de deskundigheid om professionals individueel en als team te coachen in hun (verdere) professionele ontwikkeling en in het verwerven van professionele identiteit en gezamenlijke zingeving. De Master Begeleidingskunde aan Hogeschool Rotterdam heeft het beoogde vakmanschap en het daarbij nagestreefde niveau van haar studenten, uitgewerkt in een tiental eindkwalificaties (zie bijlage). Deze kwalificaties gebruik ik in dit hoofdstuk als inspiratiebron en oriëntatiekader om te benoemen welke werkwijze kenmerkend is voor de begeleidingskundige en welke kwaliteit daarbij van hem verwacht mag worden. Bij elke paragraaf zal ik mijn tekst illustreren met recent werk van studenten, dat zij verricht hebben in het kader van hun afstudeeronderzoek.

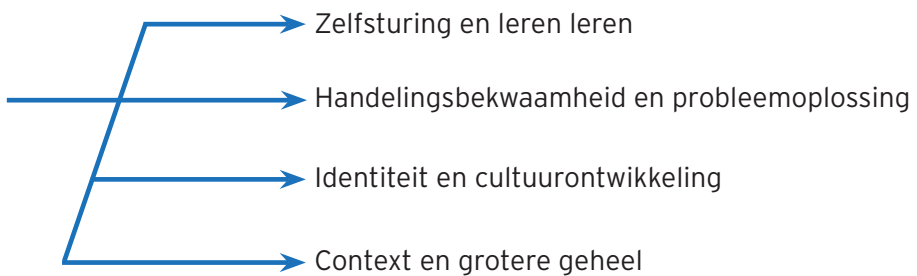
3.1. Ervaringsleren op vier sporen

De begeleidingskundige draagt als supervisor of coach bij aan het leren van ervaringen door individuen en teams.

In de praktijk van de begeleidingskundige zijn leren en ontwikkelen centrale concepten. Het onderscheid tussen deze twee begrippen bestaat eruit dat het bij ontwikkelen gaat om processen van binnenuit en bij leren om invloeden van buitenaf (Ruijters & Simons 2012). Dat de begeleidingskundige ontwikkelingsgericht is, wil zeggen dat hij altijd aansluit bij datgene wat er al is, met de bedoeling dat verder tot ontplooiing te brengen (Vandamme, 2014). Dat de begeleidingskundige gericht is op leren, impliceert dat hij ook instructie en feedback verschaft waarmee hij deze ontwikkeling richt en stimuleert. In de begeleidingskunde worden deze twee aspecten (het leren en het ontwikkelen) bij elkaar gehouden doordat de begeleidingskundige zich richt op ervaringsleren rond het persoonlijke en interactieve functioneren. De werkwijze van het ervaringsleren is anders dan die bij het leren van een technische vaardigheid, het eigen maken van een taal of het verwerven van inhoudelijke kennis op een bepaald deskundigheidsgebied. Voor het leren beheersen van bijvoorbeeld de Franse taal gaat men niet naar de begeleidingskundige. Voor het behalen van een lasdiploma evenmin. Als iemand echter beter wil leren samenwerken in een team, is hij bij de begeleidingskundige wel aan het goede adres. De ervaringen die

centraal staan in het leren waar de begeleidingskunde zich op richt, hebben te maken met sociaal-emotionele processen, met gevoelens en relaties, met communicatie en interactie, met persoonlijkheid en groepsdynamiek, enzovoorts. De grondslag voor de begeleidingskunde is de gedachte dat mensen zich verder (kunnen) ontwikkelen in hun persoonlijk en beroepsmatig functioneren door stil te staan bij en aandacht te besteden aan ervaringen in het sociaal-emotionele veld. De ervaringen op dit gebied raken iets aan, roepen iets op of zetten iets in beweging, waardoor de mogelijkheden die bij een persoon of in een groep in potentie aanwezig zijn, verder tot ontplooiing gebracht kunnen worden.

Vandamme (2010) heeft een methodiek uitgewerkt waarin hij laat zien dat elke ervaring in de begeleiding op vier sporen bevraagd en bewerkt kan worden. Deze vier sporen vullen elkaar aan en verdiepen elkaar. Een begeleidingskundige dient competent te zijn om elk van deze sporen lerend aan de orde te stellen in het contact met de mensen met wie hij werkt.



Figuur 2: Begeleiden op vier sporen

Het eerste spoor betreft de feitelijke vraag die aan de orde is. We zouden dat het vaardigheids- of projectspoor kunnen noemen. Feitelijke vragen zijn: Wat is de kwestie? Welke doelen zijn hier aan de orde? Wat is de huidige situatie? Welke belemmeringen doen zich voor om van de huidige situatie naar de gewenste situatie te komen? Op dit spoor werkt de begeleidingskundige heel concreet en gedragsgericht door middel van oefeningen en feedback. De persoon of de groep die begeleid wordt, ontwikkelt op basis van zijn ervaringen nieuwe bekwaamheden in het omgaan met de betreffende situatie en realiseert daardoor de beoogde doelen.

Het tweede spoor betreft de zelfsturing en de manier van leren. Waar het bij het eerste spoor gaat om het 'wat', gaat het bij het tweede om het 'hoe': Op welke wijze heeft de persoon of groep tot nu toe aan het vraagstuk, het leerthema gewerkt? Welke aanpak of leerstrategie is daarbij gevolgd? Hoe hebben de betrokkenen zichzelf weten te motiveren en zich bij tegenslag ook gemotiveerd

weten te houden? Hoe is er samengewerkt, op welke manieren zijn beslissingen tot stand gekomen? Op het eerste spoor ondersteunt de begeleidingskundige de betrokkenen bij het verkennen van het vraagstuk, het verhelderen van de doelen en het overwinnen van belemmeringen. Op het tweede spoor is de begeleider gericht op een vorm van leren en ontwikkelen op metaniveau: niet de inhoud van de vraag staat in het centrum van de aandacht, maar de wijze waarop de betrokkenen met het vraagstuk omgaan en het gebruiken als materiaal om van te leren. Daarin laten zich patronen ontdekken en verschillende niveaus van zelfsturing onderscheiden (Ronde, 2010).

Het derde spoor dat de begeleidingskundige bewandelt in de begeleidingstrajecten, betreft de vraag naar de identiteit van de betrokkenen. Op het niveau van individuele begeleiding gaat het om de persoonlijke identiteit: Wie ben jij in relatie tot dit vraagstuk en deze manier van omgaan daarmee? Hoe raken de ervaringen rond dit vraagstuk jou in wie jij bent en hoe kan jij jezelf door de confrontatie ermee ook als persoon verder ontwikkelen? Welke waarden zijn er voor jou in het geding en wat van jezelf staat hier op het spel? Op het niveau van groepsbegeleiding gaat het om de identiteit van de groep, de centrale waarden die gedeeld worden, de spanningen die zich daarin voordoen en de cultuurkenmerken waarin die spanningen zich uitdrukken.

Het vierde spoor van aandacht van de begeleidingskundige gaat over het grotere geheel waarbinnen de vragen van de betrokkenen zich voordoen. Individen en groepen zijn nooit geïsoleerde entiteiten die zich ontwikkelen los van de context waarin zij functioneren. Altijd is er invloed van de omgeving en altijd heeft de eigen ontwikkeling van de persoon of groep invloed op de omgeving waarin deze zijn plek heeft. Die context doet ook mee in de begeleiding. Hoe zijn de ontwikkelingsvragen van de betrokkenen een exponent van ontwikkelingen in het grotere geheel waarin zij werken en leven? Welke effecten hebben de ontwikkelingen die de betrokkenen doormaken op hun omgeving? Hoe beweegt het grotere geheel mee met hun beweging en, omgekeerd, hoe is de beweging van de betrokkenen deel van een meer omvattende dynamiek? De begeleidingskundige gaat uit van het principe dat mensen deel zijn van grotere gehelen en andersom dat die grotere gehelen op een bepaalde manier ook deel zijn van hen. Het geheel weerspiegelt zich in de delen en de delen drukken zich uit in de grotere gehelen. De ontwikkeling van individuen of groepen laten zich nooit op zich bekijken, maar vragen altijd om plaatsing in de context (Houweling & Visser, 2011). Dit aspect impliceert ook dat de begeleidingskundige maatschappelijk geëngageerd is. Zijn bijdragen aan de ontwikkeling van individuen en teams hebben tegelijk het karakter van bijdragen aan de ontwikkeling van de samenleving. De ontwikkelingsgerichtheid van de begeleidingskunde impliceert dat het een waardegeladen vakgebied is: de keuzen die individuele personen maken hebben consequenties voor de gehelen waar zij deel van uitmaken (Coenen & Meijers, 2003; Vandamme, 2014).

Het leren en ontwikkelen op basis van ervaringen wordt begeleid door deze vier sporen op elkaar te betrekken. Om daarvoor aan leermateriaal (lees: ervaringen) te komen, put de begeleider samen met degenen met wie hij werkt, uit drie bronnen.

Bijdrage van collega Marijke de Kok: Supervisie

De spreuk *"I had no idea I was going to write this"* hangt ingelijst in de werkkamer van schrijver David Grossmann. In een interview vertelt hij hoe nieuwe ideeën of gedachten ontstaan tijdens het schrijfproces. En hoe hem dit verrijkt en uitnodigt om door te gaan met schrijven. Ik bedenk hoe deze woorden van toepassing zijn op (leer)supervisie. Waarbij het voorvoegsel 'super' uit het woord supervisie geen superlatief is, maar de betekenis krijgt van een toename.

Supervisie wordt daarmee een begeleidingsmethode waarin er een voortdurende toename is van visie, van inzichten die zelf weer uitnodigen om door te gaan met het leren van ervaringen. Steeds weer ontdekken we binnen de supervisiebijeenkomsten op een onderzoekende manier met elkaar dat er nieuwe en andere perspectieven op deze ervaringen mogelijk zijn. Zo wordt een leervermogen ontwikkeld dat steeds maar toeneemt.

In de eerste plaats vraagt hij naar ervaringen uit de dagelijkse professionele praktijk. De betrokkenen nemen ervaringen mee en brengen die in, al dan niet in de vorm van geschreven werkinbreng. Een tweede bron van materiaal voor het leren bestaat uit ervaringen die worden opgedaan in situaties en omstandigheden die de begeleidingskundige opzettelijk opzoekt of organiseert en werkvormen die hij hanteert. Een voorbeeld van de eerste leerbron is het ervaringsmateriaal uit de eigen praktijk dat een manager inbrengt die een ingewikkelde situatie met een medewerker met zijn coach wil bespreken. Een voorbeeld van de tweede leerbron is wanneer diezelfde manager in een training voor teamvorming met zijn team in de Belgische Ardennen een vlot moet bouwen om een wilde rivier over te steken of wanneer hij in een retraite leert luisteren naar de stilte. In beide voorbeelden van leren op basis van ervaringen gaat het niet (alleen) om het praktisch oplossen van het probleem, maar (ook en vooral) om het persoonlijk en relationeel leren van dit probleem voor allerlei andere, toekomstige situaties.

Er is nog een derde bron van ervaringsmateriaal dat door de begeleidingskundige bewerkt wordt op de vier genoemde sporen: dat betreft de ervaringen die zich voordoen in het relationele spel binnen de begeleidingssituatie zelf. Niet zelden doen zich in het hier en nu van de begeleidingscontext situaties voor die raken aan

de leerdoelen van de betrokkenen: relationele patronen die beschouwd kunnen worden als uitingsvorm van de leervragen die aan de orde zijn en die daardoor in het hier en nu bewerkt kunnen worden. Deze laatste vorm van ervaringsleren is het meest intensief, omdat het gebeurt in het actuele moment van de realiteit van het hier en nu.

Casus: Van werkdruk naar professionele identiteitsontwikkeling

Het team van diëtistes in het Radboud-umc is al jaren op zoek naar een oplossing voor het gevoelde probleem van de werkdruk (vraag op spoor 1). De introductie van de bedrijfsstep (compleet met interne fietsenmaker!) om sneller te kunnen voortbewegen in de lange personeelsgangen en de aanstelling van coördinatoren die de werkverdeling reguleren, bleken geen afdoende oplossing. Als de mogelijkheid zich aandient om een begeleidingskundig handelingsonderzoek te laten doen naar het vraagstuk van de werkdruk door Mirjam van der Laan (2016) ten behoeve van de afronding van haar masterstudie, grijpt de afdelingsmanager die dan ook met beide handen aan. In een traject van coachend onderzoeken waarin verschillende ervaringen met het team worden besproken, komt al snel het thema van de professionele zelfsturing op tafel (vraag op spoor 2): "Hoe kunnen jullie leren de werkdruk te hanteren als je de oplossing uitbesteden aan een coördinator?" Daarover doorpratend blijkt dat de context waarin de diëtistes hun werk moeten doen, de laatste jaren danig veranderd is. Onder meer de prestatie-financiering in de gezondheidszorg heeft geleid tot een andere organisatie van de zorg in het umc en dat heeft weer geleid tot een verandering in de vraag naar en inzet van diëtistes (ontwikkelingen op spoor 4): ieder van hen wordt nauwer gelieerd aan een bepaald specialisme in het ziekenhuis. Zo komen de diëtistes tot het inzicht dat deze ontwikkeling een groot beroep doet op hun eigen professionele identiteit (bewustwording op spoor 3): "Het ligt nu nog meer bij onszelf! Welke meerwaarde brengen wij in ten opzichte van en in aanvulling op het specialisme waar elk van ons aan verbonden is?" Dat is een spannende vraag (Vergelijk Ruijters, 2015). De bijzondere uitkomst van dit begeleidingstraject is dat de leden van het team (manager, coördinatoren en teamleden) tot de conclusie komen dat de (nog verder te ontwikkelen) professionele identiteit meer ruimte en kans zal krijgen als de coördinatie-taken teruggelegd worden bij de professionals zelf, want dat stelt hen beter in staat (en prikkelt hen meer) om de dienstverlening af te stemmen op de vraag van de andere specialismen in het ziekenhuis. De coördinatoren zelf krijgen een meer begeleidende rol in dat zoekproces. Met deze vorm van zelfsturing wordt in het hier en nu van de begeleidingssessies geëxperimenteerd doordat de betrokken diëtistes zelf de agenda gaan bepalen en de vereiste deelnemers gaan uitnodigen.

3.2. Complexe processen

Begeleidingstrajecten zijn complex: het begeleiden van ervaringsleren van individuen en teams krijgt gestalte als een vorm van gezamenlijk zoeken zonder het overzicht te hebben.

De processen waar begeleidingskundigen bij betrokken zijn, kunnen verhelderd worden op basis van de zogenaamde complexiteitstheorie (paragraaf 3.2.1). In het verlengde daarvan kunnen verschillende graden van complexiteit in zijn handelen onderscheiden worden (paragraaf 3.2.2).

3.2.1 Complexiteitstheorie

Zowel in de literatuur over organisatieadvisering (Stacey, 2001; Homan, 2013) als in publicaties over de samenhang tussen wetenschap en professioneel handelen (Pieters, 2013; Kunneman, 2013) is een toenemende aandacht voor de complexiteitstheorie. Toegepast op het veld van de begeleidingskunde (Homan, 2015) komt deze theorie er in de kern op neer dat individuen en groepen en hun interacties met de omgeving zijn op te vatten als complexe systemen waarin oneindig veel factoren elkaar onophoudelijk en circulair beïnvloeden met zowel directe als vertraagde terugkoppelingseffecten. Bovendien (als aspect van die circulariteit) zijn al die interacterende factoren en het geheel dat zij opleveren, zelf weer voorwerp van betekenisgeving door de verschillende betrokkenen. Deze mentale constructies hebben op hun beurt weer invloed op de manier van deelname aan dat complexe systeem. Elk sociaal verband, in zijn complexiteit, bestaat op die wijze uit een eindeloze hoeveelheid mentale constructies van zijn deelnemers, die allen vanuit die mentale constructies participeren (Homan, 2013).

In de pogingen van professionals om het gedrag van individuen en groepen door middel van wetenschappelijk onderzoek te begrijpen en vanuit dat begrip te beïnvloeden, doet zich nog een extra complexiteit voor, die daaruit bestaat dat, zodra zij zich met dat systeem gaan bemoeien en er (bijvoorbeeld met behulp van onderzoek) beelden van proberen te ontwikkelen, ze er onvermijdelijk deel van gaan uitmaken en opgenomen worden in dat geheel van interacties en zelf dus ook voorwerp worden van mentale constructies van anderen.

Homan (2015) is op grond van deze overwegingen van mening dat het weinig zin heeft (bijvoorbeeld voor managers of organisatieadviseurs) een wetenschappelijk gefundeerde (lees: evidence based) gereedschapskoffer van sociale interventies in de trant van 'als-dit-doe-dan-dat-richtlijnen' te ontwikkelen (zie ook Geurts, Altena & Geluk, 2006). Veeleer komt het in het participeren in sociale verbanden aan op een vorm van praktische wijsheid in de situatie zelf - Homan (2015) spreekt van

Bijdrage van collega Annette Perino: Deelnemen - aandeel hebben

Voor mij is een belangrijke kern in het vak de oproep met paradigmaverschuiving(en) te leren werken en daarbij samen op te trekken en te werken met voortschrijdend inzicht ('Anteil nehmen', Gadamer 1997) en tegelijk de individuele verantwoordelijkheid te blijven dragen ('Anteil haben', Arendt, 2007).

Een inspiratiebron die naast mijn academische werk als opleider bij de Master Begeleidingskunde veel voor mij betekent, is leerling te zijn. Eén dag in de week ben ik leerling strijkinstrumentenbouw. Met veel plezier en geduld werk ik ook hier aan de (levens)-kunst om blijvend een lerende houding aan te nemen..., want zoals Loesje het samenvat: "Er wordt te veel abstract gedingest." Muziek biedt mij een ander perspectief, namelijk de kleine viool te spelen om, in resonantie daarmee, ook de grote viool van de kathedraal tot klinken te brengen (Pogačnik, 2009).

Gadamer, H. G. (1996). *Der Anfang der Philosophie* (p. 23-43). Reclam: Stuttgart.

Arendt, H. (2007). *Vita activa* (p. 202-300). Piper: München.

Centrum voor muziekinstrumentenbouw, Puurs, provincie Antwerpen (www.cmbpuurs.be)

Actiegroep Loesje <https://www.loesje.nl/posters/>

Pogačnik, M. (2009). www.theoryu.nl/2009/11/28/miha-pogacnik-in-de-waalse-kerk-op-3-december/

phronesis - die een diep sociaal karakter heeft. Reflectie op het eigen handelen, en een houding van reflectiviteit überhaupt, is een belangrijke voorwaarde voor het ontwikkelen van dergelijke wijsheid (vergelijk Schön, 1983).

Begeleidingskundigen worden als 'derden' gevraagd om hun diensten te verlenen bij individuele en collectieve leer- en ontwikkelingsprocessen. Onvermijdelijk gaan ze daarbij deel uitmaken van de complexiteit van het sociale verband dat ze begeleiden en worden ze opgenomen in een niet te overziene circulaire kluwen van beïnvloeding. Het gevolg is dat de begeleidingskundige in en vanuit de situatie alleen kan handelen vanuit zijn praktische wijsheid. De professioneel begeleider beschikt net zomin als de andere deelnemers over een objectiverende waarnemingspositie, een onafhankelijk bovenaanzicht.

Begeleidingskundigen zijn met hun expertise actor in een netwerk van andere betrokkenen. Abstract gezegd: de begeleidingskundige is een waarnemer van 'een complex systeem dat zelf bestaat uit waarnemende deelnemers die allen onvoorspelbare relaties met de andere deelnemers van het systeem hebben'

(Pieters, 2013, p. 415). Achter en in die waarneming zitten herinneringen, referentiekaders, waardenpatronen, verlangens, ambities en agitaties, kortom al die fenomenen die mensen tot mensen maken en die menselijke interacties zo boeiend en onvoorspelbaar maken. Voor de begeleidingskundige betekent dit dat hij al zoekend (en samen onderzoekend) met de betrokkenen zijn weg moet vinden. Het is zijn expertise (phronesis) om het onbekende terrein te betreden en de onzekerheid toe te laten en dus te handelen zonder precies te weten waar hij aan begint.

3.2.2. Graden van complexiteit

Met erkenning van de fundamentele onbepaaldheid van begeleidingskundige trajecten kan er indicatief wel iets gezegd worden over de mate waarin deze complexiteit zich manifesteert en daarmee over het expertiseniveau dat van de begeleider gevraagd wordt. Of beter kan ik het anders formuleren: er kan iets gezegd worden over het complexiteitsniveau dat de begeleidingskundige opzoekt en nastreeft. Ook de (mate van) complexiteit zelf is immers voorwerp van definiëring en mentale constructie.

Afhankelijk van zijn expertise en senioriteit kan de begeleider samen met de betrokkenen verschillende moeilijkheidsgraden nastreven of toelaten. De verschillende graden van complexiteit zijn met behulp van het in paragraaf 3.1 geschetste model van de vier sporen onder woorden te brengen:

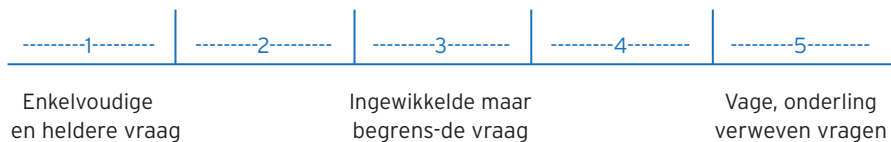
- Op het spoor van de inhoud van het project gaat het om de complexiteit van het vraagstuk en de inhoudelijke begrenzing daarvan.
- Op het spoor van de zelfsturing gaat het om de diversiteit in de aanwezige 'meerstemmigheid' en het vermogen om daarvan te leren.
- Op het spoor van de identiteit gaat het om de intensiteit van de emotionele betrokkenheid van de deelnemers en de mate waarin zij geraakt worden in hun waardensysteem.
- Op het spoor van het grotere geheel gaat het om de bewegelijkheid en onvoorspelbaarheid van de contexten die meespelen.

De *inhoudelijke begrenzing* van het begeleidingsvraagstuk is de eerste dimensie die bepalend is voor het nagestreefde complexiteitsniveau en daarmee voor het vereiste niveau van competentie. Begeleidingsvragen kunnen enkelvoudig of juist meerduidig gedefinieerd worden. De opdracht: "Geef aan onze teams een intervisietraining van zes bijeenkomsten," is eenduidiger gedefinieerd dan de opdracht: "Help ons bij de ontwikkeling van zelfsturende teams," of "Begeleid ons richting een meer proactieve werkhouding en ondernemende bedrijfscultuur." Op individueel niveau kunnen vragen ook op verschillende niveaus van complexiteit geformuleerd en begrensd worden: "Ik wil leren effectiever feedback te geven," is

minder complex dan: 'Ik wil leren om meer in de schijnwerpers te gaan staan,' of, nog breder en minder grijpbaar: 'Ik wil meer senioriteit in mijn beroepsuitoefening ontwikkelen.'

Het verkennen en begrenzen van de begeleidingsvraag is een begeleidingskundige activiteit op zich. Natuurlijk doet de kwestie van het bepalen van de vraag zich voor bij de aanvang van het traject, maar niet alleen daar. In feite is de ontwikkeling van de vraag gedurende het traject een resultaat van de begeleiding en daarmee een illustratie van het gegeven in de complexiteitstheorie dat de begeleider ook bij de definiëring en begrenzing van de vraagstelling deelnemer en medebepaler is en zich begeeft in circulaire processen van beïnvloeding. De vraag komt in samenspel tot stand. Er is geen eenrichtingsverkeer in die zin dat het vraagstuk het vereiste expertiseniveau bepaalt. Dat natuurlijk ook, maar het omgekeerde geldt eveneens: het aanwezige expertiseniveau van de begeleider bepaalt op welk complexiteitsniveau de vraag gedefinieerd en begrensd wordt.

Begrenzing van de begeleidingsvraag



De diversiteit en meerstemmigheid binnen de groep van betrokkenen vormt de tweede dimensie die bepalend is voor het vereiste vaardigheidsniveau van de begeleidingskundige. Hoe groter de diversiteit, hoe moeilijker het is om de zelfsturing van een groep zodanig te begeleiden dat ervaringen omgevormd worden tot leermateriaal. Bij diversiteit kan men denken aan zaken als verschillen in macht, deskundigheid en invloed, ook aan verschillen in belang en betrokkenheid, verschillen in persoonlijkheid, werk- en leerstijl en eveneens aan etnische en levensbeschouwelijke verschillen. Het betreft dus zowel persoonlijke, culturele als organisatie-gerelateerde zaken.

Diversiteit bestaat niet alleen in de verschijningsvorm van onderscheid tussen mensen; het doet zich ook voor binnen één persoon. Begeleidingsvragen gaan - expliciet of impliciet - niet zelden over het overbruggen van verschillende werelden waarin de betreffende persoon leeft en het verenigen van meerdere ik-posities in één en dezelfde persoon (Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Moet ik, bijvoorbeeld, voorrang geven aan mijn vaderschap en de aandacht voor mijn kinderen of geef ik prioriteit aan mijn werk en mijn ambitieuze ik? Moeilijk te hanteren verschillen tussen mensen hebben vaak te maken met niet-aanvaarde

delen binnen een persoon. Innerlijke conflicten worden overgedragen op interpersoonlijke ontmoetingen en, andersom, spanningen tussen mensen rakelen vaak innerlijke spanningen op. Botsingen met leidinggevendenden zijn bijvoorbeeld niet zelden te herleiden naar onopgeloste autoriteitscomplexen.

Bijdrage van collega Twie Tjoa: 'En... en' in plaats van 'of... of'

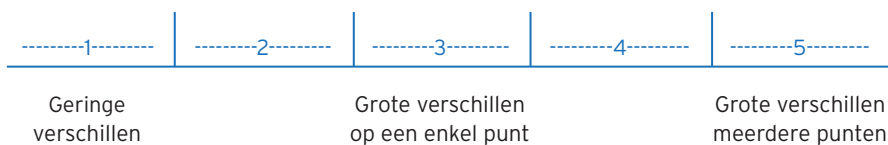
Voor mij is diversiteit een belangrijke kern in het vak: het kunnen omgaan met verschillen en overeenkomsten vanuit een meervoudig perspectief. Dit betekent: het toelaten en plaats maken voor een omslag in het denken. Van 'of... of'-denken (uitsluiting) naar 'en... en'-denken (inclusie), waarbij de een openstaat voor het anders zijn van de ander. Mensen leren van elkaars verschillen, die verbinden zolang er ruimte is voor perspectiefwisseling.

Een begeleidingskundige heeft in de interactie altijd te maken met diversiteit. Hoe meer diversiteit, hoe groter de kans op misverstanden, spanningen en wrijvingen. Schuren doet pijn, maar zolang mensen bereid zijn blijvend in dialoog te treden met zichzelf en hun omgeving, ontstaat op den duur GLANS door de WRIJVING. Het caleidoscopisch perspectief van Gloria Wekker (2001) met het begrip intersectionaliteit is daarbij een bron die veel voor mij betekent.

Botman, M., Jouwe, N. & Wekker, G. (2001). *Caleidoscopische visies*. KIT Publishers: Amsterdam.

Het als begeleider kunnen hanteren van de aanwezige diversiteit bestaat daarom eigenlijk altijd uit het helpen van de betrokkenen om met die diversiteit om te gaan door de meerstemmigheid te erkennen en te leren aanvaarden. De begeleidingskundige die in staat is om de verschillen voor zichzelf te onderkennen en de spanning daarvan te verdragen, kan (gegeven andere veronderstelde bekwaamheden) ook de ander(en) helpen om die verschillen te hanteren. Methodisch zal het handelen van de begeleidingskundige enerzijds bestaan uit het vinden van toenadering en het bevorderen van het onderling verstaan door verschillen te overbruggen en gemeenschappelijkheid te zoeken. Anderzijds zal de begeleidingskundige de diversiteit soms ook juist willen articuleren om het leren te bevorderen en beweging te creëren.

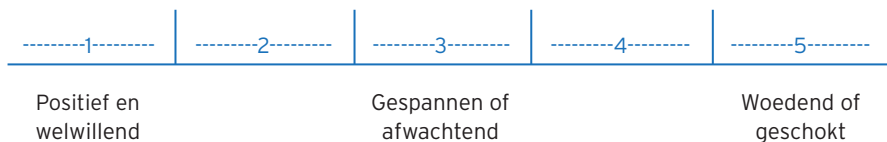
Mate van diversiteit



De emotionele intensiteit die verbonden is aan het begeleidingsvraagstuk, is een derde dimensie die de moeilijkheidsgraad van het begeleidingskundig handelen bepaalt. Hoe sterker de emoties, hoe hoger het vaardigheidsniveau van de begeleider moet zijn om betekenis te kunnen hebben. Deze intensiteit kan overigens door een veelheid van factoren bepaald worden, zoals persoonlijke of zakelijke belangen, onverwerkte pijnlijke ervaringen en schokkende gebeurtenissen of ingrijpende beslissingen. Frijda (1993, 2008) beschrijft emoties als 'belangenbehartigers' voor zaken die voor de persoon (of groep) van waarde zijn. De aard van het belang en de waarden die voor de betrokkenen in het geding zijn, bepalen dan ook voor een belangrijk deel de intensiteit van de emotionele betrokkenheid.

Wat voor de begrenzing van het vraagstuk en het hanteren van diversiteit geldt, gaat ook op voor de emotionele intensiteit: die vormt niet alleen een gegeven dat bepalend is voor de vereiste begeleidingskundige expertise, maar is zelf ook voorwerp van het begeleidingskundig handelen en het resultaat ervan. In veel begeleidingstrajecten (bijvoorbeeld rond het hierboven genoemde leren effectiever feedback te geven) gaat het ook of juist om het leren hanteren van de eigen emotionele betrokkenheid. De begeleidingskundige zelf heeft met zijn optreden veel invloed op de mate waarin emotionele intensiteit zich voordoet en ontwikkelt in het traject. De begeleider kan die vermijden en proberen te voorkomen, of juist eropuit zijn om die op een bepaalde manier op te roepen en manifest te laten worden. Het bekende thema van omgaan met weerstand raakt hieraan.

Intensiteit van emotionele betrokkenheid



Op het vierde spoor van het begeleidingskundig handelen doet zich de vraag naar de onvoorspelbaarheid en de beweeglijkheid van de context voor en de mate waarin die door de betrokkenen wordt toegelaten. De vraag naar teamvorming in een organisatie met een vast personeelsbestand en een relatief stabiele markt is van een andere orde dan dezelfde vraag in een organisatie waar er veel wisselingen van medewerkers plaatsvinden en er onzekerheden in de externe omgeving zijn. Begeleiding op persoonlijke ontwikkeling (bijvoorbeeld in het kader van een traject voor leiderschapontwikkeling) kan in sterke mate interfereren met gebeurtenissen in het netwerk van relaties van de betreffende persoon. Als er zich in het gezin of de partnerrelatie ingrijpende zaken voordoen, dan heeft dat onvermijdelijk gevolgen voor het begeleidingstraject. Andersom kunnen de ontwikkelingen

binnen het traject ook invloed hebben op de systemische context waarin een persoon (of bijvoorbeeld een afdeling) zich bevindt: door beweging van een deel wordt het geheel ook altijd geraakt. De stabiliteit van dat (grotere) geheel is dan ook medebepalend voor de complexiteit van het begeleidingstraject en dus voor het vereiste niveau van competentie. Tegelijk is al het begeleidingskundig handelen ook gericht op de invloed die ervan uitgaat op het grotere geheel waarin het individu of de groep functioneert. De stabiliserende of dynamiserende invloed van de begeleiding op de context is een factor die onvermijdelijk meeloopt in begeleidingstrajecten. De context zit altijd aan tafel. De mate waarin de begeleidingskundige deze context mee laat doen, is overigens ook weer (tot op zekere hoogte) een keuze. Het is ook een vaardigheid om (te helpen) af te bakenen en te begrenzen.

Mate van dynamiek in de context

-----1-----	-----2-----	-----3-----	-----4-----	-----5-----
Rustig en voorspelbaar bewegend		Dynamisch, snel, maar voorspelbaar		Onvoorspelbare en grillige discontinuïteit

Casus: Deel zijn van het schilderij waar je naar kijkt

Op de omslag van het verslag van het afstudeeronderzoek van Rafael Kooij (2016) naar de studieloopbaanbegeleiding binnen een grootstedelijke hogeschool staat een afbeelding van een man die zijn hoofd door een schilderij steekt (Hocks, 2000). In het onderzoeksverslag is dit schilderij een metafoor geworden voor de positie



van de auteur die als begeleidingskundige onderzoek doet naar de studieloopbaanbegeleiding aan een opleiding binnen de betreffende hogeschool. Enerzijds is er binnen het instituut vanuit het management een sterke neiging om problemen op te lossen via de weg van het blauwdrukdenken (Caluwé & Vermaak, 2006), anderzijds is er een sterke behoefte

aan verbinding en gevoel van betrokkenheid, zowel bij studenten als docenten, maar ook (zo blijkt later) bij het management. Rafael kiest er als begeleidingskundige niet voor om van een afstandje het schilderij van de studieloopbaanbegeleiding te bekijken en het objectiverend te beschrijven om vervolgens te komen tot een advies. Hij stapt na een oriënterende fase welbewust in het schilderij om er deel vanuit te maken, door gesprekken met studenten, docenten, onderwijsontwikkelaars en leden van het managementteam aan te gaan en hen daarbij te ontmoeten op persoonsniveau, met vragen als: waar zit je voldoening, waar je verontwaardiging, je pijn misschien en je verlangen?

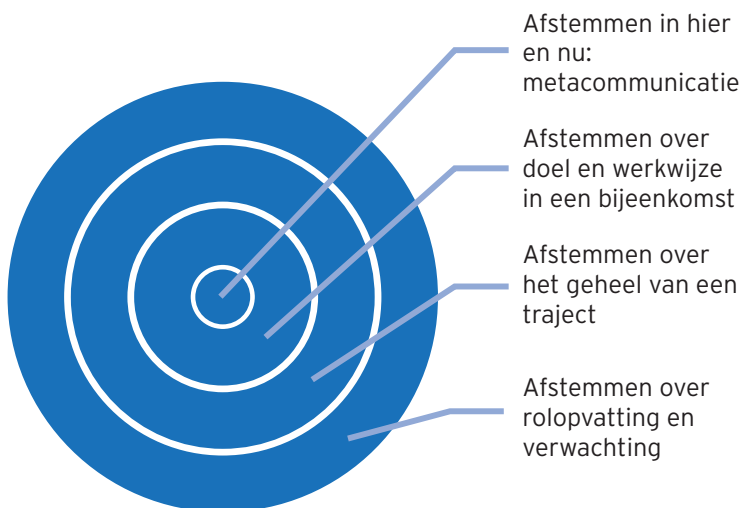
Deze handelwijze, waarin de onderzoeker zichzelf ook laat kennen, blijkt een beweging op gang te brengen van een meer actieve participatie, zowel gevraagd als ongevraagd, van de betrokkenen.

De begeleidingskundige had de moed om de vraag naar de studentbegeleiding op te laten schuiven naar een hoger niveau van complexiteit, van instrumenteel naar meer persoonlijk. Daardoor kwam er een groter spectrum aan verschillende posities in het geding en werd de mate van emotionele betrokkenheid groter en na verloop van tijd ook minder afwerend. Door die toegenomen beweging kwam er een intensere (maar een lang niet altijd harmonieuze) interactie op gang met nogal onvoorspelbare bewegingen in de context. Er zal nog veel moeten gebeuren, maar het 'systeem' is wel iets meer een sociaal verband geworden dat in beweging is.

3.3. Afstemming

In de begeleidingstrajecten is er sprake van meervoudige en voortdurende expliciete en impliciete contractering.

Begeleidingstrajecten zijn complex, in die zin dat geen van de betrokkenen het geheel vanuit een onafhankelijk toeschouwersperspectief overziet en alle deelnemers dus vanuit hun participatie in het traject de volgende stap moeten verkennen. Om die reden geldt de sensitieve vaardigheid van de begeleidingskundige om voortdurend af te stemmen en met hen te contracteren (dat wil zeggen overeenstemming te bereiken) over het vervolg, als een essentiële bekwaamheid. Dit contracteren doet zich op verschillende niveaus voor, die elkaar als concentrische cirkels omvatten. Het afstemmen gebeurt zowel expliciet in woorden als impliciet in gedrag.



Figuur 3: gelaagd en meervoudig contracteren

In de kern gaat het in de begeleidingskunde om de onophoudelijke alertheid en gevoeligheid voor de vraag of de begeleidingskundige en zijn cliënten nog op elkaar afgestemd zijn, of de betrokkenen nog afgestemd zijn op elkaar en ook of de individuele personen nog afgestemd zijn op zichzelf. Een belangrijk deel van het werk van de begeleider bestaat ook uit het bespreekbaar maken en thematiseren van die relationele en communicatieve afstemming. Een begeleidingskundige kan bijvoorbeeld zeggen: "Je zegt 'ja', maar in je stem hoor ik aarzeling." In de psychologie van de menselijke communicatie gaat het dan om de congruentie tussen het inhoudsniveau en het betrekkingniveau (Schulz von Thun, 2008). De communicatie op metaniveau, dus de communicatie over de wijze van communiceren, vormt daarmee een belangrijke essentie van het begeleidingskundig handelen. In het directe, in het hier en nu ervaarbare, communicatieve spel komen vrijwel altijd voorbeelden naar boven van de thema's waarop begeleid wordt. De begeleidingskundige stelt deze (op het geschikte moment) lerend aan de orde als een zogenaamd parallelproces: dat wat zich in het hier en nu voordoet, wordt daarmee een leerervaring voor wat er in 'de buitenwereld' gebeurt.

Bijdrage van collega Inge Hoogeveen: Oplossingen bestaan niet

Een begeleidingskundige helpt mensen in organisaties wanneer het niet lekker loopt en niemand er een vinger achter kan krijgen wat er precies aan de hand is. De begeleidingskundige stelt vragen bij zaken die iedereen zo vanzelfsprekend vindt dat niemand er meer vragen bij stelt. Samen worden deze vanzelfsprekendheden onderzocht zodat er nieuwe betekenissen ontstaan. Dit proces vraagt om aandacht, rust en constructieve conflicten. Het vraagt eveneens om het kunnen omgaan met het grote ongemak van het niet-weten-waar-het-uit-gaat-komen en desondanks toch een stap durven zetten.

Het gedachtegoed van Karl Weick inspireert mij. Vele auteurs in de managementliteratuur bouwen erop voort. Iets van de kern van zijn betoog: chaotisch handelen is te prefereren boven ordelijk niet-handelen, doe eens wat anders, je doet nooit één ding te gelijk, weg met de doel-middelen-discussie waarbij doelen voorop staan, oplossingen bestaan niet en de belangrijkste beslissingen zijn weinig opvallend.

Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage publications: Michigan.

De tweede laag in de afstemming doet zich voor op het niveau van het gesprek of de georganiseerde bijeenkomst. Begeleidingskundigen hebben de rol om helderheid te scheppen over doel, werkwijze en randvoorwaarden van de

georganiseerde ontmoetingen. Dat betekent niet dat zij de doelen, werkwijzen en randvoorwaarden bepalen, maar wel dat zij de vraag naar die doelen, werkwijzen en randvoorwaarden aan de orde stellen en afwijkingen daarvan zo nodig bespreekbaar maken. Op die wijze faciliteert de begeleider de zelfsturing. Begeleidingskundigen zijn bekwame gespreksleiders die groepen helpen om hun doelen te verhelderen en de weg daarnaartoe te bewaken. Overigens bestaat het begeleidingskundig werk niet alleen uit geplande gesprekken en georganiseerde sessies, maar ook, zelfs voor een wezenlijk deel, uit toevallige ontmoetingen en spontane contacten.

Het derde niveau waarop de kwestie van de contractering zich voordoet, is dat van het traject als geheel. Leren en ontwikkelen vraagt tijd. Iets leren is iets anders dan een beslissing nemen. Een proces tot ontwikkeling laten komen, is iets anders dan een conclusie en een besluit formuleren. Begeleidingskundigen hebben daar oog voor en zullen in het afstemmen over de bijdrage die zij kunnen leveren, altijd deze tijdsdimensie meenemen. Met elkaar leren is een proces van installeren, oriënteren, intensiveren, experimenteren, internaliseren, evalueren en vervolgens ook weer loslaten en afscheid nemen. Het doorlopen van een dergelijk proces kan plaatsvinden in een tijdsbestek van een dag, maar ook van een jaar.

Begeleidingskundigen richten hun trajecten zo in (en stemmen daarover af) dat er ruimte is voor een natuurlijke ontwikkelingsgang van het leerproces. Bovenstaande zaken worden ten slotte op het laatste niveau omvat door een (doorgaans impliciet aanwezig) maatschappelijk contract van onuitgesproken vanzelfsprekendheden en verwachtingen over datgene wat (bij benadering) van professioneel begeleiders verwacht mag worden. Elk professioneel beroep, of het nu artsen, notarissen, hypotheekadviseurs, politieagenten of docenten betreft, wordt gekenmerkt door een geheel van sociale verwachtingen en meer of minder geformaliseerde bevoegdheden. Koepelorganisaties en beroepsverenigingen hebben de belangrijke taak om dit impliciete maatschappelijke contract te formuleren in gedragscodes, opleidingseisen en toetredingsvoorwaarden en kwaliteitsbeleid zodat beroepsbeoefenaren daarnaar kunnen verwijzen. Kenmerkend voor het maatschappelijk contract rond begeleidingskundige beroepen (zoals coaches, supervisors, trainers en counselors) is dat deze professionals bekwaam zijn in de drie eerdere niveaus van afstemming. Van de begeleider wordt verwacht dat hij een traject weet vorm te geven, een gesprek weet te leiden en in die ontmoeting de wijze van communiceren adequaat weet te thematiseren, zodanig dat dit bijdraagt aan verdieping van het vermogen tot zelfverstaan en vergroting van de zelfsturing van de betrokkenen.

Het afstemmen (impliciet) en contracteren (meer expliciet) gebeurt voortdurend (telkens opnieuw) en meervoudig (met alle betrokkenen, niet alleen met de

betalende opdrachtgever). Het afstemmen is een integraal onderdeel van de deelname aan het complexe geheel van continue wederkerige beïnvloeding. In het netwerk van relaties is de driehoek van opdrachtgever, deelnemer(s) en begeleider natuurlijk welbekend. Afstemming vindt tussen betrokken 'spelers' plaats, waarbinnen elke relatie haar eigen kwaliteit en daarmee haar eigen contract heeft. Een supervisor heeft bijvoorbeeld niet alleen een contract met zijn supervisant(en), maar ook met de (school)organisatie van waaruit die supervisie gegeven wordt. De schoolorganisatie en de supervisant hebben onderling ook weer een eigen contractrelatie.

In begeleidingstrajecten zijn de contracten gedeeltelijk geformaliseerd en op papier vastgelegd, voor een ander deel bestaan ze uit mondelinge afspraken en grotendeels worden ze gevormd door onuitgesproken verwachtingen. Daar waar deze impliciete verwachtingen niet blijken te sporen met elkaar, maakt de begeleider dit bespreekbaar. Doordat er altijd beweging en onvoorspelbaarheid is, is het maken van eenmalige afspraken niet voldoende. De deelnemers in begeleidingstrajecten zijn (mede onder invloed van de begeleiding) in beweging, waardoor hun betrokkenheid en loyaliteit verandert en de wederzijdse afstemming dus gezien moet worden als een onafgebroken proces.

Casus: Een murw geslagen team

Sinds het middelbaar beroepsonderwijs opgegaan is in de zogenaamde Regionale Onderwijs Centra (ROC's) is er heel wat te doen geweest in deze sector van het onderwijs. De combinatie van de maatschappelijke opgave (iedere inwoner van het land moet een startbekwaamheid verwerven op de arbeidsmarkt), de maatschappelijke problematiek (nergens is de multiculturaliteit in het onderwijs zo groot als op de mbo-scholen), de politieke druk (van bijvoorbeeld extern opgelegde eindkwalificaties en bijbehorende curriculumvernieuwingen) en de organisatorische en bestuurlijke vervreemding tussen top en basis (door de vele fusies, schaalvergroting en veranderde bestuurscultuur) heeft in veel ROC's gezorgd voor veel leed en lijden onder de medewerkers.

Een student van de Master Begeleidingskundige maakt deel uit van het team van de opleiding tot sociaalpedagogisch werker binnen een ROC in het midden van het land. Gevormd door de opleiding heeft deze student oog gekregen voor de moedeloosheid en het cynisme op haar afdeling. Het verloop onder de leden van het team is hoog, de verzuimcijfers stijgen de pan uit en in een periode van tien jaar heeft het team acht leidinggevendenden zien komen en weer zien gaan. De student stelt na een aantal gesprekken met individuele collega's (afstemming 1) en een eerste peiling in het team (afstemming 2) voor aan de masteropleiding dat zij afstudeert op een begeleidingskundig handelingsonderzoek in haar eigen team (afstemming 3). Vervolgens vraagt ze in het team expliciet om commitment om samen met elkaar als collega's onder haar begeleiding onderzoek te doen naar de

sfeer en motivatie in het team (afstemming 4) en stelt ook aan deze collega's voor om de huidige teamleider daarbij te vragen als opdrachtgever voor dit traject (afstemming 5). De teamleider gaat hier graag mee akkoord (afstemming 6) en zegt daarbij dat hij haar daarvoor ook in verbinding wil brengen met de directeur van de sector waaronder deze opleiding valt, zodat zij op de hoogte is van dit project (afstemming 7).

Deze zevenvoudige afstemming aan het begin van het traject is illustratief voor het vervolg ervan, want binnen een voortdurende en subtiële heen-en-weer-beweging tussen enerzijds het doorwerken van individuele en collectieve pijn uit het verleden en anderzijds het ontwikkelen van een hernieuwde blik op de toekomst, heeft deze student bij alle betrokkenen telkens weer gepeild of 'we' nog op het juiste spoor zitten. Deze sensitieve houding heeft ertoe geleid dat er in de periode van ongeveer acht maanden binnen het team een duidelijk waarneembare toename van eigenaarschap en werkplezier is ontstaan, blijkend uit concrete en constructieve initiatieven die worden ondernomen als antwoord op nieuwe onderwijskundige richtlijnen en regelgeving. Waar de teamleden voorheen apathisch reageerden, is er nu een weer een nieuw elan ontstaan. Door de betreffende sectordirecteur is deze begeleidingskundige inmiddels gevraagd om soortgelijke trajecten ook bij andere teams te starten. Deze laatste beweging zal overigens opnieuw veel aandacht vragen op het gebied van afstemming en contractering, maar ditmaal wel anders omdat nu het initiatief vanuit de leiding komt (Teekens, 2016).

3.4. Dialoog en speelruimte

De expertise van de begeleidingskundige bestaat uit het kunnen aangaan en onderhouden van ik-jij-relaties, waarbinnen ludische (dat is: aan spel gerelateerde) en narratieve werkvormen worden ingezet opdat er ruimte ontstaat voor het nieuwe perspectief.

Het thema van de complexiteit en de gedurige afstemming op meerdere niveaus en in meerdere relaties van betrokkenheid, raakt aan het fundamentele punt van het feit dat het begeleidingskundig handelen altijd plaatsvindt in de ik-jij-betrekking. Dat inzicht geeft aan het professionele karakter van de begeleidingskunde een geheel eigen kwaliteit. Veel geprofessionaliseerde beroepen zijn namelijk gebaseerd op het toepassen van geobjectiveerde, empirisch-analytisch getoetste kennis. De medicus is daar wel het meest sprekende voorbeeld van. Het stellen van diagnoses en het voorschrijven van medicijnen, het uitvoeren van medische ingrepen, al die zaken zijn gefundeerd in objectiverend wetenschappelijk onderzoek. De geneeskundige staat ten opzichte van de kwaal of het probleem in een ik-het-verhouding. Daarom kan een relationeel onhandige arts toch een deskundige medicus zijn. In de begeleidingskunde is dat anders. Daar bestaat de

aard van de deskundigheid uit het aangaan van (een netwerk van) betrekkingen van persoon tot persoon, van 'ik' tot 'jij'. Begeleiding veronderstelt en impliceert veel meer het 'spreken met...' dan 'praten over...'. Het zijn met name de filosofen Buber (1923) en zijn leerling Levinas (1978) geweest die – overigens in het spoor van Heidegger – het fundamentele verschil hebben uitgewerkt tussen de aard van het kennen dat bestaat uit objectiverend weten en verklaren enerzijds en het karakter van het kennen dat zich ontplooit in het relationele ontmoeten en verstaan anderzijds. De deskundigheid van de begeleidingskundige bestaat in het vermogen tot ontmoeten.

Bijdrage van collega Marianne Banning: Gelaagdheid

Voor mij is een belangrijke kern in de begeleidingskunde dat je de durf hebt om jezelf te laten bewegen, middels je eigen spreken en middels het appel dat het spreken van de ander op je doet. Daardoor komt de gelaagdheid in onze persoonlijke levens naar boven en resoneert ook de cultuur van ieder van ons mee. Levinas toont in zijn ethiek wat de ander mij met zijn appel aandoet: hij roept mij op tot verantwoordelijkheid 'als een antwoord zonder vraag' (Kunneman, 2005). Baart (2011) verwoordt deze diepe communicatie met de begrippen 'meebewegen, je laten bewegen, bewogen worden'. Een veelbetekenende inspiratiebron is voor mij dat via dit spreken en luisteren ervaringen opgespoord en verrijkt kunnen worden. Via de ervaring worden concepten tot levende werkelijkheden.

Baart, A. (2011). *Van bewegen naar bewogenheid. Een fenomenologische verkenning van zorg geven in een politiek-ethisch perspectief*. Humanistics University Press: Utrecht.

Kunneman, H. (2005). *Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Uitgeverij SWP: Amsterdam.

Ook in de literatuur van het meer aanverwante domein van het adviseren van organisaties is er sprake van veel objectiverend weten: vanuit een analyse van de situatie (op basis van een omvangrijk kennisbestand) komt men tot een geadviseerde oplossing. In de begeleidingskunde wordt er ook wel geanalyseerd en objectiverend gekeken, maar dan vooral door de betrokkenen zelf. De begeleider helpt de deelnemers om tot hun eigen inzicht in het vraagstuk te komen en hun eigen conclusies te trekken. Dat kan alleen door met hen in relatie te treden en met hen hun inzicht in het vraagstuk te verkennen en de handelingsmogelijkheden daarin te ontdekken. Schein (2005, 2009) noemt dit procesconsultancy. Het inzicht van de ik-jij-betrekking gaat echter nog verder. Omdat begeleidingskundige vragen vooral gaan over de onderlinge betrekkingen en de verhouding

van de mens tot zichzelf, heeft de ontmoeting van de begeleider met degenen die hij begeleidt, een speciaal karakter. De begeleider ontmoet hen, opdat zij zichzelf (en elkaar) ontmoeten. De begeleidingskundige gaat met hen op weg, opdat zij zelf hun eigen weg vinden op de vier sporen van de vork, zoals ik in paragraaf 3.1 heb uitgewerkt. De deskundigheid van de begeleider is dan ook van dien aard dat hij relaties zodanig kan aangaan en vormgeven, dat de betrokkenen in een verdiepte relatie met zichzelf komen te staan en elkaar beter leren begrijpen.

In hoofdstuk 2 heb ik gesteld dat het handelen van de professional gegrond dient te zijn in een geïntegreerd persoonlijk functioneren en dat de samenwerking tussen professionals haar fundament dient te hebben in een gedeeld verhaal en een gezamenlijk gedragen cultuur. Identiteit en cultuur hebben altijd een narratief karakter: het gaat om de eenheid van het geleefde en vertelde verhaal van zichzelf over zichzelf. Deze identiteitsbepalende verhalen (narratieven) komen tot stand in dialoog met de ander en in dialoog met zichzelf (Meijers, Kuijpers, Mittendorff & Weijers, 2014; Ruijters, 2015).

In de begeleidingskundige literatuur is een keur aan werkvormen ontwikkeld om deze dialoog met elkaar en met zichzelf te verdiepen en te intensiveren. Onder de noemer van methoden, instrumenten en technieken (Van Ass, 2011, 2012, 2013) is er een grote diversiteit aan werkwijzen ontwikkeld die willen helpen om mensen, individueel maar ook op het niveau van de groep, te brengen tot doorleefd inzicht in zichzelf en de onderlinge verhoudingen. In het algemeen kunnen deze werkvormen beschouwd worden als een middel om speelruimte te creëren in de wijze waarop een persoon met zichzelf en anderen omgaat en in de manier waarop deelnemers in groepen zich tot elkaar verhouden (Ronde, 2015). Werkvormen die worden ingezet binnen de ontmoeting, creëren een dialogische tussenruimte, een overgangsgebied waarin de creativiteit van de deelnemers wordt aangesproken om bestaande zaken en relaties met nieuwe ogen te bekijken en daardoor met nieuwe ervaringen te vullen. Ludische en narratieve werkvormen scheppen de speelruimte voor het ontwikkelen van nieuwe perspectieven van waaruit zich ook nieuwe handelingsmogelijkheden kunnen ontfouwen.

Essentieel voor het hanteren van deze ludische en narratieve werkvormen is de wijze waarop de begeleidingskundige deze weet te verenigen met en op te nemen in de genoemde ik-jij-relatie. Het werken met spelvormen en narratieve methodieken kan namelijk ook een instrumenteel karakter krijgen, als het doen van een trucje, waardoor ze de deelnemers en hun onderlinge verhoudingen objectiveren. Ze leiden dan niet tot speelruimte waarin zich nieuwe perspectieven laten ontdekken. De betrokkenen zullen zich dan niet serieus genomen voelen, waardoor de inzet van de methodiek eerder leidt tot (nog meer) vervreemding dan tot verdieping en intensivering van het zelfverstaan.

Casus: Leertafels over succes in hbo-opleidingen

Hogeschool Rotterdam biedt onderwijs aan meer dan 30.000 studenten verdeeld over ruim 100 opleidingen. Binnen de hogeschool zijn vijf prestatie-indicatoren vastgesteld (studenttevredenheid, studiesucces, positie in de keuzegids [onder meer gebaseerd op het oordeel van de accreditatiecommissie], docenttevredenheid en het aantal ingeschreven studenten) waaraan het succes van een opleiding wordt afgemeten en, met een mooie managementterm, wordt gemonitord. Vanuit het College van Bestuur (Sanderman, 2016) bestond de behoefte om meer zicht te krijgen op de verhalen achter de cijfers: wat zijn nu de ingrediënten voor succes in de opleidingen dat zich uiteindelijk uitdrukt in de genoemde kengetallen?

Door de Master Begeleidingskunde is aan deze behoefte invulling gegeven met een voorstel om zogenaamde leertafels (Vermaak, 2016) te organiseren, waarin telkens een groep van zes á acht medewerkers van een opleiding aan elkaar en aan het CvB-lid vertellen wat de achtergrond is van hun succes. In het gesprek wordt de groep na een korte kennismaking door de begeleidingskundige uitgenodigd rond een groot vel papier te gaan staan en met elkaar in gesprek te gaan over de factoren die bijdragen aan de kwaliteit van de opleiding. Er ontstaan geanimeerde gesprekken waarin de betrokkenheid voelbaar is. Het interessante is dat deze gesprekken bevorderen waar ze over gaan. Een zeer belangrijke factor in het succes van opleidingen is de teamgeest en de onderlinge waardering. Daar wordt niet alleen over gesproken, maar deze wordt ter plekke ook ervaren en daardoor weer verder verdiept. Een andere (met het teamgevoel samenhangende) factor blijkt het gezamenlijke verhaal te zijn: samen ergens voor staan en aan werken. Dat wordt niet alleen gezegd, maar door het verhaal ter plekke woorden te geven, wordt het ook weer verder eigengemaakt. De voorzitter van het College van Bestuur (Bormans, 2016) tilt deze waarneming naar een hoger niveau door in een blog melding te maken van het project en te constateren dat het in het onderwijs niet alleen gaat om duidelijke doelen en individuele kwaliteiten, maar ook om teamspirit en een gedeeld verhaal.

Begeleidingskundige werken betreft zelf in gesprek gaan en de onderlinge en interne dialoog bevorderen door daar ondersteunende werkvormen voor aan te dragen en vorm te geven.

3.5. Het onzegbare en ongezegde

In de dialoog van de ik-jij-relatie en de daarbinnen gehanteerde werkvormen weet de begeleidingskundige het moeilijk verwoordbare en het onuitgesprokene aan te raken en bespreekbaar te maken.

In de dialoog van de ik-jij-relatie en de daarbinnen gehanteerde werkvormen weet de begeleidingskundige het moeilijk verwoordbare en het onuitgesprokene aan te raken en bespreekbaar te maken.

In het voorgaande betoog is al een aantal keer aan de orde geweest dat het voor individuele professionals van belang is dat hun beroepsbekwaamheid ingebed is in een geïntegreerd persoonlijk functioneren en dat het voor professionele teams en organisaties onontbeerlijk is dat de doelen en werkwijzen gedragen worden door een gedeelde cultuur en een gezamenlijke professionele identiteit. Dat besef van eenheid en verbondenheid staat tegenover een gevoel van vervreemding en on-verbondenheid. De klanten (dat wil zeggen: leerlingen, patiënten, cliënten) van de professionals zullen voelen of er gewerkt wordt vanuit betrokkenheid en gezamenlijkheid of vanuit een cultuur van vervreemding en onverschilligheid. De bijdrage die begeleidingskundigen leveren door het ervaringsleren op de vier sporen te bevorderen, is erop gericht om de beroepsbekwaamheid (spoor 1) en de (zelf)sturing (spoor 2) te integreren in een professionele identiteit en cultuur (spoor 3) en af te stemmen op het grotere geheel waar de betrokkenen deel van uitmaken (spoor 4). Deze integratie heeft het karakter van een **gevoelde** samenhang, een **beseft** van eenheid en een **ervaren** identiteit binnen de complexiteit van elkaar beïnvloedende processen.

Bijdrage van collega Meino Terwel: Dynamiek tussen bovenstroom en onderstroom

Een van de essenties in het begeleiden van organisaties betreft de dynamiek tussen 'de bovenstroom' en 'de onderstroom'. Bij het handelen in de bovenstroom gaat het om bewust, rationeel en directief gedrag. Het handelen in de onderstroom gebeurt veelal onbewust, emotioneel en associatief. Hier wordt gedrag niet zozeer bewust onderbouwd, maar zijn emoties, intuïtie, associaties en gevoel doorslaggevend.

De dominante (management)taal bij veranderingen komt veelal voort uit de bovenstroom. De daadwerkelijke verandering of beweging wordt echter bepaald door de dynamiek tussen de onderstroom en de bovenstroom. Naarmate er meer druk komt uit de bovenstroom, zal er meer tegendruk komen uit de onderstroom, en andersom.

De begeleidingskundige ontwikkelt sensitiviteit voor dat wat zich in de onderstroom afspeelt. Hij probeert met de betrokkene 'boven tafel' te krijgen wat bepalend is in de onderstroom en de dynamiek tussen de bovenstroom en de onderstroom bespreekbaar te maken.

Es, R. van (2009). *Veranderdiagnose. De onderstroom van organiseren*. Kluwer: Deventer.

Identiteit en cultuur, eenheid, samenhang, onderlinge betrokkenheid en verbondenheid, het zijn allemaal zaken waar wel woorden voor zijn, maar die hun bereik uiteindelijk hebben buiten het domein van de woorden en het analytisch begrip: het is een realiteit die in de beleving bestaat en die het karakter heeft van een gevoel, een besef, een werkelijkheid die ervaren wordt. Het is de kunst en de kwaliteit van de begeleidingskundige dat hij dit belevingsniveau weet aan te raken. Zijn deskundigheid bestaat uit het vermogen te ontmoeten en elkaar en zichzelf te laten ontmoeten en dat strekt zich uit tot die zaken - misschien kunnen we wel zeggen: juist die zaken - die nauwelijks in woorden te vangen zijn.

Ten Bos (2011) geeft in zijn boek *Stilte, Geste, Stem* een interessant exposé over betekenisvolle communicatie buiten de taal om. Met de klank van de stem, de gestalte en beweging (geste) van het lichaam en de stilte in het contact wordt veel gecommuniceerd wat in woorden onzegbaar is, maar wat juist voor dat gevoel van verbinding en eenheid essentieel is. Een cliënt voelt wanneer een hulpverlener niet congruent is in zijn communicatie en een klant ervaart het wanneer er een cultuur van vervreemding is in de organisatie, ook al kan hij dat voor zichzelf niet eens zo verwoorden.

De begeleidingskundige is degene die, zelf ervarend en voelend, patronen in de interactie en in de omgang van de professionals met zichzelf en de klant waarneemt en vanuit die waarneming kan spiegelen. Communicatie met symbolen en metaforen en de inzet van spel en muzische werkvormen in het algemeen, kunnen helpen om zaken ervaarbaar en communiceerbaar te maken, die nauwelijks in woorden zijn uit te drukken maar wel bepalend voor de interactie en de gezamenlijke effectiviteit. Via speelse werkvormen - mits goed gehanteerd - kunnen individuen en teams tot de ontdekking komen waar het werkelijk om gaat (Ronde, 2015). Van Rosmalen (2016) presenteert 'muzische professionalisering' als een tegenkracht tegen instrumentele professionaliteit: met behulp van de inzet van de muzen wordt professionals geleerd om ook de diepere lagen van de persoon in het contact mee te laten spreken.

Naast de zaken die moeilijk in woorden te vangen zijn, spelen er in vrijwel elk begeleidingstraject ook thema's die wel verwoord zouden kunnen worden, maar die desondanks toch ongezegd blijven. Het zijn de onderwerpen waar een taboe op rust. De begeleidingskundige is niet alleen degene die naar vormen zoekt om het onzegbare toch communiceerbaar te maken, hij is ook degene die helpt om datgene wat niet gezegd wordt omdat het te gevoelig ligt, toch onder woorden te brengen. Het gaat in de begeleidingstrajecten om onderliggende patronen en het gaat ook om het aan de orde stellen van de voorliggende pijnpunten en het onbesproken lijden (Coenen, 2004). Vaak zijn deze onderwerpen doorweven met

vragen rond macht en met gevoelens van angst, teleurstelling of verontwaardiging. De meervoudige afstemming, waar ik hierboven in paragraaf 3.3 over schreef, en de oprechte en persoonlijke wederkerige betrekking die de begeleidingskundige aangaat, zijn belangrijke voorwaarden voor het echt bespreekbaar maken van dergelijke zaken. Het vraagt een vorm van openhartigheid en ontmoeting, juist ook als er sprake is van gekwetst zijn, die niet gemakkelijk is. De begeleidingskundige creëert een situatie waarin dat mogelijk wordt.

Casus: Bedrijfsoverdracht in een familiebedrijf

Via de plaatselijke Rotaryclub komt Carla Koper (2016) als begeleidingskundige in contact met de dochter van de eigenaar van een fitnessbedrijf. Vader en moeder zijn inmiddels de 65 jaar gepasseerd, maar nog steeds met hart en ziel verbonden aan de zaak. Twee van de drie dochters voeren de dagelijkse leiding over de veertig man (en vrouw) tellende onderneming. De oprichter verwelkomt de begeleidingskundige in een eerste telefonisch contact met de opmerking: "Het is goed dat jij een paar knopen komt doorhakken. We hebben wel veel managers, maar nog steeds geen duidelijke structuur." De begeleidingskundige maakt een afspraak en neemt ter voorbereiding op dat gesprek een touw mee. In de ontmoeting die volgt, vraagt zij de eigenaar om enkele symbolische knopen in het touw te leggen, knopen die ergens voor staan. Het wordt de aanleiding tot een diepgaand gesprek, waarbij de oprichter van het bedrijf tot inzichten komt over zijn eigen werkwijze en communicatie. In de loop van het traject wordt steeds duidelijker dat de familie sommige zaken liever bedekt met de mantel der liefde dan dat ze deze openlijk (en daardoor confronterend) aan de orde stelt. Ook deze waarneming symboliseert de begeleidingskundige op een sensitieve manier door een deken mee te nemen als metafoor voor datgene wat voorlopig liever onbesproken moet en mag blijven. De begeleider doet dit op een waarderende manier door te benoemen dat de toedekkende deken een beschermende functie heeft, omdat partijen elkaar bijvoorbeeld liever geen pijn willen doen. Doordat de begeleidingskundige de waarde van deze beschermjas (Meijerink, Tjin-A-Djie & Zwaan, 2016) benoemt, kunnen de gesprekspartners ook de keerzijde ervan gaan erkennen: soms is het ook een beetje benauwend. Van lieverlee helpt deze begeleidster de familie onder het dekentje te kijken. Uiteindelijk ontdekken de familieleden patronen in hun samenwerking en leren ze ook naar elkaar de onhandige communicatie in de samenwerking te erkennen als uitingsvormen van liefde en betrokkenheid. Vanuit die erkenning kunnen nieuwe, directere vormen van communicatie ontstaan en vindt een veel opener gesprek over de bedrijfsoverdracht plaats.

3.6. Handelingsonderzoek

Als de dialoog vanuit afstemming wordt aangegaan en het onzegbare een plaats kan krijgen, dan is er een vruchtbare grond voor begeleidingskundig handelingsonderzoek: samen vanuit het niet-weten onderzoeken wat hier goed handelen zou kunnen zijn.

Andriessen (2014) laat zien dat elke professionele praktijk zijn eigen vorm van onderzoek heeft: een chemisch analist leert andere onderzoekstechnieken dan een juridisch adviseur; een psychodiagnosticus wordt qua onderzoeksmethodiek anders geschoold dan een sociaalpedagogisch hulpverlener. De onderzoeksmethodologie die passend is voor de praktijk van de begeleidingskundige, is te beschrijven als exemplarisch handelingsonderzoek (Boog, 2011; Coenen, 2012). De begeleidingskundige zet het instrument van onderzoek zodanig in dat leren door de betrokkenen, veranderen van de situatie en kennisontwikkeling over het betreffende vraagstuk hand in hand gaan (Vermaak, 2010, 2016). In feite gaat het bij deze vorm van onderzoek om een vorm van ervaringsleren, waarbij de leerweg en de leerresultaten zodanig worden gedocumenteerd en beschreven dat ze ook voor anderen dan de direct betrokkenen navolgbaar en van betekenis zijn.

Veel onderzoek, ook praktijkgericht onderzoek (Doorewaard, Kil & Ven, 2015), is deductief van aard. Het deductieve karakter bestaat eruit dat de onderzoeker eerst een conceptueel model ontwikkelt op basis van bestaande theorie en van daaruit voorspellingen doet over het handelen in de praktijk, om die vervolgens als hypothesen te toetsen op basis van de uitkomsten van dat handelen. In de begeleidingskundige praktijk zoals ik die tot nu toe geschetst heb, is het wel mogelijk deze vorm van objectiverend onderzoeken deel uit te laten maken van de onderzoeksmethode, maar zij vormt niet het dominante vertoog. De deductieve benadering van onderzoeksvragen (kwalitatief of kwantitatief) veronderstelt een analytische benadering van het object van onderzoek, een derde persoonsperspectief. Die positie kan wel tijdelijk door de begeleidingskundig onderzoeker met zijn team van medeonderzoekers ingenomen worden, om vraagstukken uiteen te rafelen en als het ware van een afstandje te bekijken, maar is in haar fundamentele uitgangspunten moeilijk te verenigen met de grondleggende veronderstelling van het begeleidingskundig werk. Dat vindt immers altijd plaats in de subject-subject-betrekking, de ik-jij-relatie. In dat licht zijn de betrokkenen (zowel de begeleidingskundige als de groep van medeonderzoekers) deel van het complexe systeem waarbinnen zij (onder)zoekend hun weg moeten vinden en hun handelen moeten vormgeven. Het is de kunst van het handelingsonderzoek om dat zoeken van de weg en het uitproberend handelen zodanig te documenteren en te beschrijven, dat het ook voor derden exemplarische kwaliteit heeft.

Wat me het meest fascineert in begeleidingskunde is het beweeglijke en bewogene ervan: de voortdurende uitnodiging en opgave om samen met anderen te zoeken naar wat goed en nodig is, met moed, nieuwsgierigheid, onderscheidingsvermogen en toewijding.

Een fijnzinnige beschrijving daarvan is te vinden in Van bewegen naar bewogenheid van Andries Baart (2011). Een bewogen en moedig onderzoek dat mijn denken en werken in het afgelopen jaar heeft opgeschud, is: *Affect Matters* van Kim Tsai (2015).

Baart, A. (2011). *Van bewegen naar bewogenheid. Een fenomenologische verkenning van zorg geven in een politiek-ethisch perspectief*. SWP: Amsterdam.

Tsai, K. (2015). *Affect Matters. This is an affectivist autoethnography with asylum seekers and refugees*. Dissertatie UvH: Utrecht.

Begeleidingskundig onderzoek is - op basis van het uitgangspunt dat men nooit buiten de eigen sociale werkelijkheid kan treden - altijd ervaringsonderzoek van binnenuit. Door het leren van die ervaringen draagt men bij aan de ontwikkeling van het sociaal verband waar de betrokkenen deel van uitmaken. De methodologie van de begeleidingskundig onderzoeker is, om met Gadamer (1996, p. 39) te spreken, "geen instrument om te objectiveren en te beheersen, maar een deelnemen aan de omgang met de zaak waar we ons mee bezighouden. Deze betekenis van 'methode' als meegaan veronderstelt dat we ons reeds in het spel bevinden en geen neutraal gezichtspunt innemen."

Het handelingsonderzoek zoals dat onder meer door Boog (2011) is ontwikkeld, biedt een methodologie die goed past bij de basiskarakteristieken van de begeleidingskunde omdat deze vorm van onderzoek aansluit bij de ervaren handelingsverlegenheid van de onderzochten. Zoals de begeleider bij individuele supervisie en coaching werkt aan de hand van een leervraag, en ervaringen productief maakt om rond die vraag tot meer inzicht en meer handelingsruimte te komen, zo werkt hij in het handelingsonderzoek met een collectieve leervraag. Samen mét de betrokkenen (die daarom tot medeonderzoekers worden) gaat de begeleidingskundige op zoek naar de achtergronden van het vraagstuk om van daaruit inductief (of nog beter gezegd: emergent) tot nieuwe perspectieven en tot nieuwe handelingsmogelijkheden te komen. Dat nieuwe handelen wordt ook daadwerkelijk uitgeprobeerd door de betrokkenen en geëvalueerd op de mate waarin het als zinvol ervaren wordt.

Handelingsonderzoek kan beschouwd worden als een methodologisch en wetenschapstheoretisch onderbouwde vorm van ervaringsleren (Coenen, 2012). De begeleidingskundige als handelingsonderzoeker doet geen onderzoek voor de klant om hem de resultaten vervolgens in de vorm van gedocumenteerde kennis over te dragen; hij doet onderzoek samen mét de klant, waardoor die al onderzoekend tot nieuwe inzichten, vaak ook tot nieuwe zelfinzichten, komt. Concepten en theorie zijn in deze methodologie niet primair bedoeld om daar hypothesen uit af te leiden die vervolgens objectief getoetst kunnen worden. De kennis uit de literatuur fungeert meer als hermeneutisch kader en sensitizing concepts (Bosch, 2012) om het eigen handelen beter te begrijpen en het eigen verhaal op een nieuwe manier te vertellen, zodanig dat de nieuwe handelingsmogelijkheden een geïntegreerd deel worden van een zich steeds verder ontwikkelende professionele identiteit.

Mede omdat de te onderzoeken handelingsverlegenheid opgenomen is (en dient te zijn) in het totaal van het persoonlijk en professioneel functioneren van de betrokkenen, is een essentieel onderdeel van het begeleidingskundig handelingsonderzoek het fenomenologisch onderzoek naar de 'geleefde ervaring' (Manen, 1990, 2014). Omdat de begeleidingskundige de medeonderzoekers wil helpen te leren van ervaringen en omdat die ervaringen niet zelden raken aan de sfeer van het onzegbare (dus datgene wat wel gevoeld wordt, maar moeilijk in woorden gevangen kan worden), is het zo belangrijk om subtiel en fijngevoelig te leren luisteren naar de rijkdom van die ervaringen (Maso, Andringa & Heusèrr, 2004). Het zijn immers deze ervaringen die de verdere zoekrichting van het handelingsonderzoek bepalen. Het zijn ook deze ervaringen, en de patronen die daarin oplichten, die helpen om tot meer inzicht te komen in het betreffende vraagstuk.

Het exemplarisch handelingsonderzoek vraagt veel van de begeleidingskundige als onderzoeker. Hij moet bereid en in staat zijn om met zijn medeonderzoekers de strategie van de taakgerichtheid los te laten (Quinn, 1996) en de weg te gaan van het niet-weten (Brenninkmeijer & Ronde, 2015); hij moet bereid en in staat zijn zichzelf te laten raken en het relationele, morele en existentiële appel te ervaren dat het (vaak taaie) vraagstuk op hem doet, om zodoende ook de onderstroom, het onzegde en het onzegbare op het spoor te komen. Dat kan niet anders dan vanuit de ik-jij-relatie. En tegelijk moet hij de weg die hij bewandelt, zodanig documenteren en beschrijven dat die voor anderen inzichtelijk en geloofwaardig is en daarmee voldoet aan de kwaliteitscriteria voor kwalitatief onderzoek (Boeije, 2005).

Caus: Samenwerking tussen vrijwilligers en professionals in de zorg

Letty van Velzen (2016) is gevraagd onderzoek te doen in een kleinschalige woon-zorgvoorziening naar de samenwerking tussen betaalde medewerkers en vrijwilligers, omdat de communicatie tussen die twee groepen gestokt blijkt te zijn. In overeenstemming met de literatuur van Boog en anderen (2011) verdeelt zij het onderzoek in een themafase voor oriëntatie op het vraagstuk, een kristallisatiefase waarin bepalende factoren helder worden en een exemplarische fase waarin een aantal van deze factoren omgezet wordt in feitelijk handelen dat als exemplarisch kan gelden. Aansluitend bij de situatie van gestagneerde communicatie organiseert zij het onderzoek aanvankelijk in twee groepen van medeonderzoekers, namelijk één van betaalde medewerkers en één van vrijwilligers. In beide groepen gaan de mensen op zoek naar de achtergronden van de handelingsverlegenheid in de gestagneerde situatie (verkenning op spoor 1). De betrokkenen komen daarbij vooral uit bij de behoeften aan erkenning die zij voelen en de zelf- en rolopvatting van waaruit zij denken en handelen (verkenning op spoor 3). De handelings-onderzoeker zelf plaatst de situatie in het grotere geheel (spoor 4) van ontwikkelingen in de zorg, waarbij zowel de toegenomen zorgzwaarte als de grotere druk om kosten-efficiënt te werken, het belang van werken met vrijwilligers onderstrepen, maar het tegelijk ook moeilijker maken.

Na deze verkenning en erkenning (!) in de beide afzonderlijke groepen stelt de begeleidingskundig onderzoeker voor om in gezamenlijk overleg op zoek te gaan naar manieren om te voorzien in de uitgesproken behoeften, die recht doen aan de ontwikkelingen in de zorg en die kunnen bijdragen aan het wegnemen van de stagnatie. Na enig aarzelen ontstaat die bereidheid en beginnen de vrijwilligers en professionals zich naar elkaar uit te spreken. Dat bestaat voor een deel uit het opruimen van oud zeer, ondersteund door de begeleider, maar vervolgens ook uit het verkennen van mogelijkheden voor samenwerking in de toekomst. Vanuit de zelfsturing van deze samengestelde groep van professionals en vrijwilligers worden voorstellen gedaan om vaste momenten af te spreken waarop ze elkaar ontmoeten en een structuur te creëren om belangrijke zaken betreffende de bewoners over te dragen (ontwikkeling op spoor 2). Deze werkafspraken (uitkomsten op spoor 1) blijken na verloop van tijd bij te dragen aan een cultuur van grotere openheid en toegankelijkheid naar elkaar. De ontmoetingen worden gemakkelijker en de gezamenlijke betrokkenheid bij de bewoners wordt groter. Het gevoel een betekenisvolle bijdrage te leveren aan de zorg voor dementerende cliënten groeit hierdoor zowel bij de vrijwilligers als bij de betaalde krachten (ontwikkeling op spoor 3). De onderzoekster beschrijft het traject en haar ervaringen en waarnemingen zodanig dat ook andere woonzorgvoorzieningen ervan kunnen leren: niet om de gevonden werkwijze in dit huis te kopiëren, maar om op basis daarvan geïnspireerd te worden een eigen vorm van afstemming te ontwikkelen (bijdrage aan spoor 4).

3.7. Nieuwe betekenisgeving en nieuwe handelingsmogelijkheden

De bijdrage van begeleidingskundigen aan individuele en collectieve leer- en ontwikkelingsprocessen bestaat uiteindelijk uit het ontdekken van nieuwe perspectieven en op basis daarvan het vinden van nieuwe handelingsmogelijkheden voor de betrokkenen.

Het exemplarisch handelingsonderzoek dat voor begeleidingskundigen een methodologie biedt die tot op grote hoogte congruent is met de paradigmatische kenmerken van het vak, is uiteindelijk gericht op het vinden van nieuwe handelingsmogelijkheden door de professionals met wie zij het onderzoek verrichten. Het handelingsrepertoire van deze professionals, zowel individueel als collectief, is niet louter een kwestie van vaardigheden op gedragsniveau en analytisch inzicht op cognitief niveau; veeleer is het gegrond in een beeld van zichzelf, de ander, de eigen professie en de wereld waarin die professie wordt uitgeoefend. Anders gezegd: het handelingsrepertoire van professionals is een

Bijdrage van collega Barbara Spoel: Creatieve ruimte

Voor mij is een belangrijke kern in het vak de zoektocht die een begeleidingskundige aangaat met professionals naar organisatievormen als duurzame en open speelruimtes waarin inspirerend en creërend wordt (samen)gewerkt en plaats is voor anders-zijn, anders-denken en anders-doen.

Inspiratiebronnen daarbij zijn voor mij Socrates, Niki de Saint Phalle, Michel Foucault, Karel Appel en Annie M.G. Schmidt.

Schmidt, Annie M.G. (1955). *Ik ben lekker stout*. Arbeiderspers: Amsterdam.
Foucault, M. (1975). *Discipline, toezicht en straf*. Historische uitgeverij: Groningen.

Appel, K. (1960). Het schilderij *Dondervogels*. Gemeentemuseum: Den Haag.
Saint Phalle, N. de (vanaf 1979). Beeldenpark *Giardino dei Tarocchi*.

'belichaamd weten', een ambachtelijke vorm van kennis. Een professional heeft zijn vak niet alleen in hoofd, maar ook 'in zijn vingers' (Sennett, 2008). Het handelen van de begeleidingskundige (dat in de kern bestaat uit het bevorderen van ervaringsleren en meer ontwikkeld de vorm heeft van begeleidingskundig handelingsonderzoek) is dan ook altijd gericht op het verkennen en verruimen van de perspectieven van de deelnemers. De ambachtelijke kennis van de betrokkenen

wordt verrijkt doordat die een nieuw bereik krijgt. De begeleidingskundige draagt op die manier bij aan het verwerven van nieuwe betekenisgeving en van perspectieven die bij de deelnemers een nieuw zicht op zichzelf, elkaar, het vak en de wereld geven.

Vanuit de gestaltpsychologie is inmiddels genoegzaam bekend dat de wereld zich voordoet als een betekenisvol geheel dat uit meer bestaat dan de som der samenstellende delen. Ook is bekend dat het 'Gestalt' kan verspringen, dus dat het beeld van de werkelijkheid plotseling zodanig anders wordt dat mensen nieuwe dingen gaan waarnemen en daardoor ook nieuwe aangrijpingspunten hebben voor het handelen.

De dialoog die de begeleidingskundige (al dan niet met behulp van muzische werkvormen) aangaat met de betrokkenen om daarbinnen ook datgene aan te raken en te onderzoeken wat wel gevoeld wordt maar nauwelijks verwoord kan worden, is er uiteindelijk op gericht om 'het plaatje te laten verspringen' en tot een nieuw narratief te komen: een nieuw verhaal dat ruimte schept voor nieuw handelen (Bohlmeijer, 2007).

De gerichtheid op vernieuwing van betekenisgeving maakt ook inzichtelijk dat het handelingsonderzoek waarover ik hierboven sprak, niet zozeer leidt tot een cumulatie van kennis en vaardigheden (zoals die volgens Kuhn [1970] plaatsvindt in normale wetenschap) bij de betrokkenen, maar eerder tot een verandering van zienswijze waardoor er zich nieuwe handelingsmogelijkheden ontplooiën met het bestaande repertoire aan vaardigheden.

Dit leren is met Argyris en Schön (1995) ook te benoemen als een vorm van 'tweede- en derde-orde-leren'. Het handelingsonderzoek dat de begeleidingskundige met de betrokkenen als medeonderzoekers doet, is er niet op gericht om hetzelfde gedrag steeds beter te vertonen (eerste-orde-leren), maar om gezamenlijk onbekend terrein te betreden (tweede-orde-leren) en daarbij ook zichzelf als persoon verder te ontwikkelen, door een nieuw persoonlijk perspectief te verwerven op het vraagstuk in zijn context en zijn eigen rol daarin (derde-orde-leren). Nieuwe betekenisgeving en daaruit voortvloeiende nieuwe mogelijkheden voor het handelen hebben daarmee het karakter van deep learning (Quinn, 1996) en zijn derhalve een vorm van het geheel van persoonlijke en professionele identiteitsontwikkeling (Ruijters, 2015).

Casus: Het zelfbeeld van een groep secretaresses in het provinciehuis

In het openbaar bestuur hebben in de afgelopen jaren – net als vrijwel overal elders – de nodige reorganisaties plaatsgevonden. Louise de Troye (2016), een begeleidingskundig geschoold personeelsadviseur bij een provinciehuis, laat zich raken door de

negatieve manier waarop er gesproken wordt over de secretaresses van de zogenaamde 'secretaressepool'. Aan de leidinggevendenden (in meervoud, want elke secretaresse heeft na de kanteling van de organisatie in ieder geval zowel een functioneel als een hiërarchische leidinggevende) van deze groep stelt zij voor om de secretaresses via de weg van een handelingsonderzoek te gaan helpen om van het negatieve imago af te komen. Hoewel de leidinggevendenden er niet in geloven ("onbegonnen werk" vinden zij het), krijgt zij als begeleidingskundige toch de ruimte om met de groep vrouwen aan de slag te gaan.

De secretaresses blijken zich met het negatieve oordeel van de organisatie over hen, vereenzelvigd te hebben. "Weet je het wel zeker, dat je met ons wilt werken?", vraagt een van hen. "Ik weet niet of ik mee wil doen," zegt een ander, "het gaat inderdaad niet goed, maar ik heb weinig verwachting van zo'n traject." Een derde oppert of het niet beter is om met de leidinggevendenden te beginnen: "Die hebben allemaal zulke verschillende verwachtingen." Ondanks de aarzelingen stemmen ze allemaal in met het begeleidingstraject met de gezamenlijke zoekvraag: "Wat is nodig om ons weer te laten stralen in de organisatie?" Louise zelf, als begeleidingskundige, wordt niet moe om overal in de organisatie enthousiast te vertellen over haar project met de secretaresses.

Het traject echter blijkt na een hoopvolle start een moeizaam vervolg te krijgen, met als dieptepunt een bijeenkomst die hopeloos vastloopt in onverbondenheid en desinteresse. Louise is terneergeslagen, wil het liefst de harp aan de wilgen hangen, maar verzamelt vervolgens toch de moed om haar lamgeslagen gevoel te delen met de groep. Ze vertelt van haar aanvankelijke enthousiasme, van haar gevoel van hopeloosheid rond de vorige bijeenkomst en het missen van de ervaring samen met iets wezenlijks bezig te zijn. Haar stem hapert..., de spanning is voelbaar.... Deze eerlijkheid van de gedeelde teleurstelling blijkt een trilling over te brengen... Er ontstaat weer beweging. De vrouwen blijken er zelf ook onder te lijden; ze huilen en troosten elkaar.

Dit dieptepunt, zoals zo vaak, blijkt ook hier een omslagpunt te zijn. Er ontstaat een echt en vernieuwd commitment aan het project. De secretaresses beginnen zelf initiatieven te nemen om de taken anders te verdelen. Ook gaan ze op voorstel van de begeleidingskundige het gesprek aan met een andere secretaresse uit het provinciehuis die komt vertellen over de organisatie van het werk. Dat blijkt in vruchtbare aarde te vallen. Dat biedt ook basis voor de volgende stap: vanuit het hernieuwd verworven eigenaarschap de leidinggevendenden aanspreken....

Er blijkt veel moed en volharding nodig te zijn om oude (zelf)beelden los te laten en van oude gedragspatronen bevrijd te worden. Er blijkt veel moed nodig te zijn om zichzelf en de collega-secretaresses met andere ogen, ogen van hoop en

vertrouwen, te bekijken en van daaruit te handelen. Het nieuwe zicht op de werkelijkheid en de eigen mogelijkheden daarin zijn nog lang niet stabiel en stevig, maar het begin is gemaakt. En op de een of andere manier is iets daarvan ook doorgedrongen tot de rest van de organisatie. Louise merkt vanuit de afdelingen P&O interesse in haar project en ook de hiërarchisch leidinggevende begint zijn scepsis los te laten en mee te denken over wat de volgende stappen moeten zijn.

Er lijkt een perspectiefwisseling plaats te vinden en een nieuw 'plaatje' te ontstaan. Tegelijk beseft Louise dat het nieuwe evenwicht nog wankel is en dat er niet veel hoeft te gebeuren om de oude werkelijkheid te bevestigen en het nieuwe perspectief teniet te doen.

3.8. Sociale en organisatiewetenschappen én geesteswetenschappen

De begeleidingskunde laat zich voeden en richten door enerzijds de sociale en de organisatiewetenschappen en anderzijds de geesteswetenschappen.

Vanzelfsprekend is de Master Begeleidingskunde gegrond in het kennisdomein van de sociale wetenschappen. Rond thema's als identiteit, leren, samenwerken, organiseren betekenisgeving en professioneel handelen en eveneens rond het begeleiden op deze thema's is in deze wetenschappen onoverzienbaar veel geschreven. Het onlangs verschenen handboek *Supervisiekunde, meerperspectivisch* (Boer, Hoonhout & Oosting, 2015) van bijna duizend bladzijden geeft nog maar een beperkte indruk van de veelheid van invalshoeken die mogelijk zijn binnen het vakgebied van de begeleidingskunde. Het is echter juist deze veelheid, en ook deze veelsoortigheid, die het wenselijk en noodzakelijk maakt dat Hogeschool Rotterdam zich in de Master Begeleidingskunde niet beperkt tot de toepassingen vanuit de sociale wetenschappen op het domein van begeleiden van professionals en professionele organisaties. Vanwege die veelheid moet er namelijk onvermijdelijk gekozen worden, en kiezen vraagt om een oriëntatiekader.

Kunneman (2005) laat in zijn boek *Z* zien dat in de samenleving allerhande toepassingswetenschappen en het daarop gebaseerde professionele handelen gekoloniseerd (dreigen te) worden door economische en politieke belangen. Dat geldt niet alleen in de technische sfeer in bijvoorbeeld de wereldomvattende strijd om de patenten op het terrein van de gentechologie en, als ander voorbeeld, de diep in het leven ingrijpende invloed van de informatie- en communicatie-technologie in veiligheid, handel, onderwijs en zorg, het geldt eveneens voor het minder harde domein van de wetenschapsgebieden die zich met begeleiden en beïnvloeden bezighouden. Kunneman beargumenteert dat kennis vanuit onder

meer de sociale toepassingswetenschappen en de instrumentele beheersingsrationaliteit die daaruit voortvloeit, wordt ingezet om gevestigde belangen van markt en politiek te dienen. Hij maakt de scherpe observatie dat coaching wel eens dezelfde functie zou kunnen vervullen aan de productiezijde als de functie die marketing vervult aan de consumptiezijde, namelijk de medewerker te bewegen uit vrije wil te doen wat 'de baas' wil dat hij doet. Het is echter juist deze op (subtiele) controle en beheersing gerichte inzet van het professioneel handelen die gevoelens van vervreemding oproept, omdat het de neiging heeft mensen te reduceren tot objecten van beïnvloeding.

Bijdrage van collega Heidi Muijen: Levenskunst

Om te verstaan wat we beogen als begeleidingskundigen, laat ik mij voeden en richten door een aantal invalshoeken:

- de invalshoek van morele en existentiële emoties, die volgens auteurs als Kierkegaard en Heidegger het ethische op microniveau herbergen en die door de auteurs Arendt en Nussbaum vertaald worden naar het meso- en macroniveau van het politieke domein; zij duiden deze emoties met begrippen als het menselijk handelen, de betekenis van ontmoeting en kringen van bekommernis;
- de invalshoek van spel en het spelen als een ontologische en existentiële categorie waarbinnen we met auteurs als Huizinga Lessing en De Ronde onszelf leren begrijpen als homo ludens en hoe we door te spelen het goede leven kunnen scheppen;
- de invalshoek van symboliek en narrativiteit met auteurs als Gadamer, Jung, Campbell en Banning die ons helpen verstaan hoe symbolen en verhalen de taal van de ziel spreken en ons daarmee laten beseffen dat wij opgenomen zijn als een deel van een groter geheel.

Jorna, T. & Voois, W. (2014). *Onmetelijke eenzaamheid*. Eburon: Delft.

Rizzuto, G. (2014). *Mediale levenskunst, een interculturele polyloog*. ASP: Brussel.

Kunneman (2005) pleit er als reactie op deze ontwikkeling voor om de instrumentele en op effectiviteit gerichte toepassingswetenschappen en de meer op inhoud en betekenis georiënteerde geesteswetenschappen veel nauwer op elkaar te betrekken in de scholing van professionals. Om het kort en bondig te formuleren: laat 'symbool' en 'techniek' elkaar verrijken. Verbind het instrumentele van de sociale toepassingswetenschappen met het inhoudelijke van de kunsten en de geesteswetenschappen, de zogenaamde *humaniora*; laat professionals zich niet alleen de vraag stellen wat goed werkt, maar ook wat goed is om te doen. In de

Master Begeleidingskunde leidt Hogeschool Rotterdam professionals op die op hun beurt weer andere professionals begeleiden in het verder ontwikkelen van hun individuele en collectieve professionele identiteit. De masteropleiding heeft de oproep van Kunneman ter harte genomen en richt haar curriculum zo in dat het wijsgerige, het ludische en het narratieve uit de geesteswetenschappen nauw betrokken zijn op en invulling geven aan het methodische en instrumentele uit de sociale toepassingswetenschappen.

Bij de vorming van professionals gaat het niet alleen om een hoog niveau van vakmatige beheersing van het beroep (spoor 1 van het ervaringsleren), maar ook om een voortdurende ontwikkeling van de eigen normativiteit en daarmee de identiteit in het professioneel handelen (spoor 3) en de betekenis ervan voor het grotere geheel van de samenleving (spoor 4). Begeleidingskundigen voorzien niet alleen in supervisie en coaching op het professionele handelen, maar vooral ook in persoonsgerichte begeleiding op die normatieve professionalisering. Dat vraagt op het niveau van de zelfsturing (spoor 2) om de vormgeving van – ik gebruik opnieuw een term van Kunneman – narratieve leerprocessen: leerprocessen waarin het verhaal van het vakgebied en het verhaal van het leven van de professional op elkaar worden betrokken en elkaar wederkerig beïnvloeden. De kennisontwikkeling die plaatsvindt in de toepassingswetenschappen, kan cumulatief genoemd worden: we weten steeds meer en kunnen steeds meer. De wijze waarop dat weten en kunnen geïntegreerd wordt in de professionele identiteit van de beroepskracht en aangewend wordt in waardegeladen kwesties, vereist echter een manier van leren in de vorm van vragen stellen en antwoorden zoeken, die eerder iteratief dan cumulatief van aard is. Professionals moeten telkens weer, zowel individueel als teamsgewijs weer door dezelfde ‘trage vragen’ (Kunneman) heen om tot eigen antwoorden en persoonlijk doorleefde zienswijzen te komen. Dat vereist voeding vanuit de ‘culturele humuslaag’ van kunst, wijsbegeerte, literatuur en religie en de reflectie daarop vanuit de geesteswetenschappen.

Het is onder meer de filosofische hermeneutiek van Gadamer (1986) geweest die het eigene van narratieve leerprocessen onder woorden bracht. In zijn hoofdwerk *Wahrheit und Methode* laat hij zien dat methodisch verzamelde kennis van een andere aard is dan een inzicht dat zich als waarheid presenteert. Met methodische kennis kan iemand een boek of een kunstwerk analyseren en de opbouw en samenhang van dat werk begrijpen, maar dat is van een andere orde dan dat hij door dat kunstwerk wordt aangesproken. Het trekken van een conclusie is van een andere orde dan het beamen van een oproep. Hoewel Gadamer niet naar Buber verwijst, gebruikt ook hij hier de tegenstelling van de ik-het-verhouding (kennis hebben over) en de ik-jij-verhouding (kennis hebben aan). De psycholoog Van Strien (1986) beweert in zijn invloedrijke boek *Praktijk als wetenschap* waarin hij

zijn regulatieve cyclus presenteert, dat de wetenschap ophoudt waar de ik-jij-relatie begint. Toch is het juist het kenmerkende van (in ieder geval de mensgerichte) professionele beroepen dat zij het domein van de instrumentele ik-het-kennis moeten verbinden met het persoonlijke domein van de ontmoeting in de ik-jij-relatie. Narratieve leerprocessen zijn erop gericht om die verbinding tot stand te brengen: de professional maakt zich niet alleen beroepsgerichte vaardigheden eigen, maar hij laat zich ook als persoon aanspreken. Narratieve leerprocessen kunnen niet anders verlopen dan via de weg van het hart.

Casus: De flamenco als bron van inzicht

Willemien Timmers (2016) begeleidt een groep coaches die verantwoordelijk zijn voor het in(tro)ductieprogramma van nieuwe medewerkers in een grote instelling, rond de vraag hoe zij hun verhouding tot het geheel van de organisatie kunnen optimaliseren. De hoeveelheid taken van de coaches dreigen uitgebreid te worden. Het karakter van een veilige coachsetting komt onder spanning te staan doordat de leidinggevenden de vertrouwelijkheid van de gesprekken open wilde breken door de coaches ook een beoordelende rol toe te kennen over het continueren van de aanstelling van de nieuwe medewerkers. Tegelijkertijd bestaat het gevoel dat de band van de coaches met de rest van de organisatie door allerlei verschuivingen minder wordt. De coaches voelen zich als een min of meer losgezongen groep, een eilandje in het geheel, en willen de band met de rest van de organisatie verbeteren. Als Willemien als begeleidingskundige (volgens de regelen der kunst van het vak) de vraag naar de onderlinge band binnen de groep van coaches, aan de orde stelt, dan wordt het spannend stil: er treedt stagnatie op. Een aantal van de deelnemers aan het begeleidingstraject geeft aan dat pad niet op te willen. Het gaat hen om de functionele afstemming met de organisatie niet om het problematiseren van de onderlinge relatie. Willemien is enigszins onthand. Hier zit juist de kern volgens haar. Even staat het project op punt van breken. De groep overweegt het traject stop te zetten en ook Willemien vraagt zich af of ze zich nog wel kan verbinden met haar opdracht. Als zij echter besluit om mee te bewegen en voorlopig vooral te werken aan een betere communicatie met het management van de instelling, begint het weer te stromen en worden er vanuit de groep spontaan initiatieven genomen om daar voortgang in te boeken. Hierdoor blijkt later een basis te zijn ontstaan om ook de onderlinge samenwerking bespreekbaar te maken.

Willemien reflecteert op haar werk aan de hand van de Spaanse dans flamenco. In het spectaculaire begin en het opzweepende ritme ziet zij parallellen met haar werk met deze groep. De metafoor van de flamenco krijgt een echt diepgaande betekenis voor haar tijdens de stagnatie in het traject. Ook in de dans is er het spannende moment van de 'duende', dit is het punt in de choreografie waarop het stilvalt, het punt waar de leegte zich aandient en men niet weet hoe het verder gaat. Het is juist dat punt, dat telkens weer een omslagpunt blijkt te zijn, dat centraal staat in

deze dans en dat haar zo spannend en fascinerend maakt. Deze vergelijking leidt tot een dieper inzicht in haar begeleidingskundig handelen. Alleen de fundamentele bereidheid om los te laten en door het dieptepunt van het niet-weten heen te gaan, maakt het mogelijk om echt met een groep te werken. Begeleiden is niet hetzelfde als mensen door een traject heen trekken. Het is een relatie aangaan, waarin de zaken echt op het spel komen te staan. Van daaruit kan de verbinding opnieuw gestalte krijgen.

Deze ontdekking van Willemien raakt aan een fundamenteel inzicht dat in de mythologie telkens weer opduikt: de weg naar het licht gaat via de weg door de duisternis; de weg naar de overwinning loopt langs het pad van de overgave. Zelfsturing in het begeleidingskundig werk is niet alleen een kwestie van aanpakken, maar evenzeer van loslaten (Ronde, 2010). In die zin kan de methodologie van het begeleidingskundig handelingsonderzoek vergeleken worden met het gaan van de weg van de held (Campbell, 1990).

3.9. Reflectie en innerlijke dialoog

Als de dialoog vanuit afstemming wordt aangegaan en het onzegbare een plaats kan krijgen, dan is er een vruchtbare grond voor begeleidingskundig handelingsonderzoek: samen vanuit het niet-weten onderzoeken wat hier goed handelen zou kunnen zijn.

Schön (1983) heeft in zijn bekende en nog steeds actuele boek *The Reflective Practitioner* duidelijk gemaakt dat professioneel werk zelden gebeurt op de rotsvaste hooglanden van het stellige weten en veel vaker moet plaatsvinden in de zompige moerasgebieden van twijfel en niet-weten. Deze beeldende manier van spreken in metaforen raakt aan het punt dat ik eerder heb beschreven, dat begeleidingskundig werk gekenmerkt wordt door een complexiteit die het onmogelijk maakt om vanuit een totaaloverzicht te handelen op basis van instrumentele als-dit-doe-dan-dat-regels. Begeleidingskundigen gaan in de situatie daarom zoekend, overwegend en afwegend hun weg zonder precies te weten waar zij zullen uitkomen. Schön (1986) laat zien dat deze vorm van reflectief handelen van de professional zich altijd afspeelt in dialoog met de betreffende situatie, dat die gevoed wordt door kennis van het vak en dat er op de achtergrond ook altijd een meer omvattend, waardegeladen verstaanskader meesprekt in de afwegingen. In paragraaf 3.8 heb ik laten zien dat de Master Begeleidingskunde dit laatste wil voeden en richten vanuit de humaniora.

Het reflecteren door de begeleidingskundige bestaat niet alleen uit voeren van de dialoog met de situatie, maar ook altijd uit een dialoog met het de eigen

binnenwereld. De kwaliteit van de professionele begeleider bestaat er onder meer uit dat hij zich in de relatie met de ander bewust is van en luistert naar zijn eigen gevoelsmatige reacties: hij gebruikt zijn eigen gevoelswereld als 'signaalsysteem' om de ander te verstaan, patronen te ontdekken en zoekend te begrijpen wat de volgende stap moet zijn. Om de 'leerhulp' te kunnen bieden in de vorm van het bevorderen van het ervaringsleren op de vier sporen, moet de begeleidingskundige niet alleen 'zijn aangesloten' op bronnen uit de sociaalwetenschappelijke en geesteswetenschappelijke literatuur, maar ook voortdurend in een reflectief contact staan met zichzelf en zijn eigen binnenwereld. Op die manier kan hij ook de ander als het ware 'van binnenuit' begrijpen. Luisteren naar de ander op een dieper niveau dan alleen de feitelijke inhoud van wat er gezegd wordt, vereist en veronderstelt dus een luisteren naar zichzelf.

Bijdrage van collega Robbert van Bruggen: Bewustzijnsruimte

Een belangrijke kern van het vak is voor mij de bewustwording van het 'subject' voorbij alleen het talige; de ontwaking voor wat er 'is' - het subtiel aanvoelen, ingevingen, associaties en beelden. De ontdekking van de bewustzijnsruimte die voorafgaat aan al onze bewuste en onbewuste identificaties met gedachtepatronen. Hierin opent zich ontmoetingsruimte waarbinnen verschillende waarheden mogen bestaan en samen kunnen worden onderzocht.

Een bron die mij hierin inspireert is Prof. Dr. Otto Duintjer. Hij beschrijft bewustzijn als:

- De ruimte of openheid, waarbinnen personen, dingen of gebeurtenissen zich kunnen manifesteren
- Alle manieren waarop we iets merken van één of andere werkelijkheid
- 'Zich openen voor', toelaten, gelegenheid geven tot (manifestatie in die ruimte)
- Een 'universele dimensie' van ieders bewustzijn die eerder en wijder is dan begrenzingen van cultuur, taal en traditie. Het open bewustzijn waarmee we taal en cultuur hebben aangeleerd. Niets dan openheid, louter tegenwoordigheid die 'prealabel' voorafgaat aan, en meegaat in alle gespecialiseerde vormen van bewustzijn, zoals spreken en denken, kijken en luisteren, gevoel en imaginatie
- Open ruimte voor wederzijdse erkenning

Duintjer, O. (2002) Onuitputtelijk is de waarheid. Uitgeverij Damon: Budel.

De beweging rond de theorie van het dialogische zelf (Hermans & Hermans-Konopka, 2010) gaat uit van de gedachte dat zowel de persoonlijke identiteit van een individu als de collectieve identiteit van een groep het karakter heeft van een innerlijke dialoog. De persoonlijke identiteit kenmerkt zich volgens deze theorie door een voortdurend innerlijk gesprek tussen zijn eigen ik-posities. De ambitieuze ik-positie van een persoon kan strijden met de verlegen ik-positie van diezelfde persoon; de ik-positie van plichtsgetrouwheid kan botsen met de ik-positie van het verlangen naar vrijheid. Al die gevoelens (ik-posities) doen zich voor in de ruimte van 'het zelf'. Ze geven met elkaar niet alleen de specifieke kleur aan de eigen persoonlijkheid, maar maken het ook mogelijk dat iemand de ander in diens keuzes van bepaalde posities kan volgen en begrijpen.

Met de theorie van het dialogische zelf is the reflective practitioner van Schön (1983) nog weer beter en gedifferentieerder te begrijpen. De tweevoudige relatie tot de ander in het professionele contact, namelijk als 'ik-jij' en 'ik-het', kan in dit licht opgevat worden als twee posities in de ruimte van het professionele zelf waartussen de begeleidingskundige in zijn handelen zonder ophouden heen en weer beweegt. Vanuit de ik-positie van het 'ik-het' is hij in staat te analyseren en concluderen; vanuit de ik-positie van 'ik-jij' is hij in staat te ontmoeten en te verstaan.

Sennett (2008) laat zien dat deze beweging tussen de twee posities ook kenmerkend is voor de ambachtsman in de omgang met zijn materiaal. Behalve zijn objectiverende vaardigheid die hem in staat stelt over het materiaal en zijn kenmerken te spreken, heeft de ambachtsman ook een subjectiverende verhouding tot zijn materiaal. Het materiaal wordt een 'jij'; het heeft een ziel, waarmee hij in dialoog is. Op soortgelijke wijze werkt de begeleidingskundige als ambachtsman als hij professionals begeleidt in hun ontwikkeling. Hij ontmoet hen in de tegenwoordigheid van het moment waarin de hele werkelijkheid tegelijk begrepen is. Hij verstaat, present zijnde met zijn gehele persoon, in die tegenwoordigheid hun ervaringen als een geheel, een Gestalt (Buber, 1923). Het volgende ogenblik is hij in staat om objectiverend naar de situatie te kijken met behulp van zijn analytische kennis; hij kan daarin, al onderzoekend en bewust voelend, patronen ontdekken. Deze inzichten neemt hij vervolgens (als de tijd daar rijp voor is) weer mee in het contact van de ik-jij-relatie.

Casus: Ik (b)en de vreemde ander

Bewogen door een schrijnende situatie waarin een Koreaanse studente in een onderwijsproject door de overige (Nederlandse) leden van de projectgroep letterlijk werd geëxcommuniceerd, doet Cees Landman (2016) in het kader van zijn masterthesis begeleidingskundig handelingsonderzoek naar de wijze waarop internationalisering in zijn hbo-opleiding gestalte krijgt. Samen met een groep

medeonderzoekers ontdekt hij meer uitsluitingspatronen, bijvoorbeeld in het feit dat buitenlandse studenten systematisch niet mee kunnen doen met de lesprogramma's sociale vaardigheden omdat die eenvoudigweg niet in het Engels worden aangeboden. De wijze waarop Cees - zelf heeft hij jarenlang in Afrika gewerkt - zijn onderzoek inricht, wordt gedreven door de ambitie om het thema internationalisering in zijn opleiding niet alleen feitelijk in de programmering te krijgen, maar ook deel te laten worden van de cultuur van het instituut. Als hij ergens in zijn traject deelneemt aan een studiedag voor curriculumontwikkeling, wordt het hele thema internationalisering echter volledig genegeerd. Het komt eenvoudig niet op de agenda. Op dat moment voelt Cees zichzelf met zijn onderzoeksproject buitengesloten en realiseert hij zich dat hijzelf 'de vreemde ander' is. Hij voelt zich een vreemde in zijn eigen opleiding. Deze reflectie brengt hem ook bij de vraag of hij nu meegaat in de patronen van exclusie - bijvoorbeeld door de opleiding verwijten te maken en zich terug te trekken - of dat hij deze waarneming en dit inzicht gebruikt om de kloof te overbruggen en een wezenlijke empathie te ontwikkelen voor hen die weinig voelen voor zijn project. Door contact te maken met verschillende ik-posities in zichzelf ('ik' als verbonden met deze opleiding én 'ik' als vreemde vogel in deze opleiding) blijkt hij in staat om ook contact te krijgen met verschillende posities en belangen binnen de opleiding. Naast zijn commitment met de buitenlandse studenten gaat hij ook een commitment aan met hen die weinig voelen voor de internationaliseringspraktijk. Op basis van zijn reflectie en daaruit volgende innerlijke dialoog is hij als begeleidingskundige in staat tot 'een meervoudige partijdigheid'.

3.10. Normatieve professionalisering

Begeleidingskundigen ontwikkelen een eigen persoonlijke professionele identiteit op basis waarvan ze zich binnen het brede veld van het vakgebied profileren en een geëngageerde, in hun eigen waardenwereld gewortelde bijdrage leveren aan het geheel van de samenleving.

Er zijn beroepen zoals dat van een rechter en een specialistisch geneeskundige, die zodanig objectiverend van aard zijn dat de persoon van de professional geheel in dienst moet staan van het persoonsonafhankelijke oordeel dat in zijn beroepsmatig handelen gevraagd wordt. De persoonlijke identiteit gaat daarbij als het ware schuil achter de professionele rol.

Er zijn ook beroepen, denk aan dat van een politiemann of een psychotherapeut, waarbij er duidelijke richtlijnen gelden voor het handelen en waarbij de professional zijn eigen persoon als instrument moet inzetten om die richtlijnen in de praktijk uit te voeren.

Er zijn ten slotte ook beroepen waarin de professional een eigen onderscheidend profiel ontwikkelt, waarmee hij zich in het veld van klanten en collega's presenteert, zoals in de wereld van de organisatieadvisering en in het docentschap binnen het hoger onderwijs. Ook de begeleidingskunde behoort tot deze laatste categorie. Van professioneel begeleiders wordt gevraagd dat zij de literatuur van hun vakgebied kennen en eigenmaken, maar nooit dat zij strikt volgens het boekje handelen. Zij vertalen de vakliteratuur altijd zodanig dat de eigen professionele identiteit en creativiteit erin doorklinken en creëren daarmee een specifiek, persoonseigen profiel (Ronde, 2015).

Deze professionele identiteit en profilering hebben wortels in onder meer het maatschappelijk engagement en de morele bewogenheid van de begeleider. Hij laat zich raken door wat hij ervaart in de samenleving. Hij reageert op het appel dat op hem wordt gedaan vanuit het grotere geheel waarvan hij deel uitmaakt. Zijn handelen is nooit instrumenteel en neutraal. Het heeft altijd (ook) een moreel-ethisch karakter: hij draagt met zijn professioneel handelen bij aan een bepaalde geest en sfeer (Ewijk & Kunneman, 2014).

Dat de Master Begeleidingskunde het professioneel handelen van haar studenten niet alleen wil funderen in de sociale en organisatiekundige toepassingswetenschappen, maar ook in een geesteswetenschappelijke reflectie op kunst, cultuur en wijsbegeerte, komt voort uit het idee van de normatieve professionalisering. Het gaat om de persoon van de professional met zijn eigen vakmatige en persoonlijke moraliteit en die moraliteit vraagt om vorming en vulling. Het gaat er in het professioneel handelen niet alleen om of de professional zijn werk heeft gedaan volgens de protocollen van het vak, maar ook of hij daarmee bijdraagt aan een betere samenleving. Normatieve professionalisering (Ewijk, 2014) impliceert voor de begeleidingskundige dat hij in zijn beroepsuitoefening waardege laden keuzes maakt en dat hij beseft dat hij daarmee altijd een bijdrage levert aan het grotere geheel waar hij deel van uitmaakt, zoals de organisatie en de samenleving als geheel.

Normatieve professionalisering staat altijd in een gespannen verhouding tot het georganiseerde werken. Moor (2012) schrijft onder de titel *Tussen de regels over het geweld van organiseren*. De regels van de organisatie hebben volgens haar de neiging om de persoonlijke verantwoordelijkheid weg te drukken. "Het is nu eenmaal zo geregeld dat..." Het is in veel opzichten juist deze gewelddadigheid van organisaties die de begeleidingskunde naar zich toe heeft getrokken als haar domein van werken. Begeleidingskundigen willen binnen die organisaties en met die organisaties op zoek gaan naar de ruimte voor en verantwoordelijkheid van de persoon van de medewerker, met inbegrip van alle ongewisheid die daaruit voortvloeit. Dat doet hij door zichzelf als persoon in het spel te brengen en zo

nodig ook op het spel te zetten. Van de wijze waarop hij dat doet, legt hij verantwoording af in woord en geschrift, zowel naar vakgenoten als naar het veld waarop hij zijn diensten aanbiedt. Via deze verantwoording draagt hij bij aan zijn eigen profilering en de verdere ontwikkeling van het vak.

Casus: Gastvrijheid in de gehandicaptenzorg

Binnen een landelijk opererende organisatie voor zorg aan geestelijk gehandicapten, is in de bestuurlijke regionen de beslissing genomen om gastvrijheid tot jaarthema te maken. Karin Jacobs (2016), locatiemanager in deze instelling, hoort daarvan en brengt dit gegeven voor zichzelf in verbinding met een aantal situaties in de vestiging waar zij als leidinggevende kritisch over is. Voor haar is dit jaarthema een aanknopingspunt om rond 'gastvrijheid' een handelingsonderzoek te starten, met de vraag: "Hoe geven wij met elkaar gastvrijheid eigenlijk gestalte in ons huis?" Vanaf het begin van het project is Karin zich bewust van de noodzaak van congruentie tussen inhoud en vorm. Het gevaar bestaat anders dat gastvrijheid op een ongastvrije manier op de agenda komt te staan: 'verplicht gastvrij' behelst een contradictie. Hoe kunnen we, zo vraagt zij zich samen met haar medeonderzoekers af, bereiken dat we op een lerende in plaats van een belerende manier met dit thema omgaan?

Normatieve professionalisering vraagt van haar in dit traject dat zij ook haar eigen leidinggevende rol (zelf)kritisch beziet: de neiging om zaken vanuit een gedegen voorbereiding te bepalen en te regelen, moet zij aanvullen met het vermogen om los te laten en meer als persoon in het hier en nu in het licht van de schijnwerpers te gaan staan om van daaruit de ander met hartelijkheid te bejegenen.

Op het moment dat zij en haar projectgroep zich dit realiseren, wordt gastvrijheid niet meer 'een ding' dat georganiseerd, maar een houding die geleefd moet worden. Dat wordt nog spannender als zij in de literatuur (Vijver, 1998) ontdekt dat gastvrijheid (hostility) etymologisch niet alleen samenhangt met een warm huiselijk welkom, maar ook met het bedreigende karakter van het vreemde dat vijandigheid kan oproepen. Zij beseft daarmee dat er bij gastvrijheid wezenlijk iets in het geding is en dat je daarbij telkens voor indringende vragen komt te staan: Tot in hoeverre laat ik mijn orde en structuur verstoren door de komst van de ander? Wat van mijn overvloed en mijn armoede wil ik delen? In hoeverre ben ik bereid om mijn perspectief op de wereld in gesprek te brengen met de degene die een andere zienswijze heeft? Via deze weg van diepgaande reflectie blijkt gastvrijheid eerder een levenshouding dan een vaardigheid; eerder iets in de sfeer van het zijn dan van het doen.

3.11. Samenvattend

De Master Begeleidingskunde aan Hogeschool Rotterdam voorziet in de groeiende maatschappelijke behoefte aan deskundige begeleiding voor professionals en professionele teams in hoger opgeleide beroepen. Daarbij gaat het niet alleen en

niet primair om het individueel aanleren van instrumentele kennis en vaardigheden, maar vooral om het ontwikkelen van een persoonlijk verankerde professionele identiteit. Bij die professionalisering gaat het ook niet alleen om het individuele leren, maar zeker ook om het gezamenlijk ontwikkelen van een gemeenschappelijk ervaren betrokkenheid bij relevante maatschappelijke vraagstukken; daardoor ontwikkelen teams en organisaties zich van binnenuit en onderaf (vergelijk Loon & Wijsbek, 2003). De werkwijze en de kwaliteit van de begeleidingskundigen die, opgeleid binnen de master, laten zich samenvatten in de volgende tien karakteristieken:

1. De begeleidingskundige ondersteunt en bevordert bij professionals, zowel individueel als teamsge wijs, het leren van ervaringen rond (vaak) taaie vraagstukken op vier sporen: het groeien in vakbekwaamheid (1), het vergroten van de zelfsturing en het lerend vermogen van individu en groep (2), het verder ontwikkelen van de persoonlijke en gezamenlijke professionele identiteit (3) en ten slotte het inbedden van die ontwikkeling in het grotere geheel waar zij deel van uitmaken (4).
2. De begeleidingskundige begeeft zich met deze opgave in een complex sociaal verband (ook wel 'systeem' genoemd) dat hij nooit geheel kan overzien en waarbinnen hij dus altijd zoekend en deelnemend zijn weg moet vinden en zijn handelen moet vormgeven.
3. Om in deze complexiteit adequaat met personen en groepen te werken, is het essentieel dat de begeleidingskundige voortdurend en meervoudig contracteert, zodat er gedurende het traject afstemming blijft over de voortgang, doelen, werkwijzen en behaalde resultaten.
4. In zijn handelen bij het ondersteunen en bevorderen van het ervaringsleren rond de taaie vraagstukken is de begeleidingskundige fundamenteel georiënteerd op de dialoog: hij doet zijn werk primair vanuit de ik-jij-betrekking waarin hij zichzelf op het spel zet in de ontmoeting van mens tot mens.
5. Zijn methodiek van begeleiden heeft mede daarom het karakter van handelingsonderzoek: samen met de betrokkenen wordt het vraagstuk onder ogen gezien, worden ervaringen geëxploreerd, patronen ontdekt en op grond daarvan nieuwe wegen verkend en werkwijzen uitgeprobeerd. De behaalde resultaten en de daarvoor afgelegde weg worden indien wenselijk als exemplarisch materiaal ook navolgbaar en inzichtelijk gemaakt voor derden.
6. Binnen de dialogische ontmoeting en het handelingsonderzoek weet de begeleidingskundige narratieve en ludische werkvormen te hanteren, die helpen om ook het on gezegde bespreekbaar en het onzegbare communiceerbaar en onderzoekbaar te maken.
7. Dit heeft als resultaat dat de betrokken professionals met andere ogen gaan kijken, nieuwe perspectieven ontdekken en daardoor tot nieuwe betekenisgeving komen, op grond waarvan zij nieuwe handelingsmogelijkheden zien en zich eigen maken.

8. De begeleidingskundige oriënteert zich in zijn werk zowel op het kennisdomein van de sociale wetenschappen en de organisatiewetenschappen als op dat van de geesteswetenschappen en de 'culturele humuslaag' waar die uit putten, als voedingsbron voor de narratieve leerprocessen die hij wil bevorderen.
9. In het uitoefenen van zijn professie staat de begeleidingskundige in een voortdurend reflectief (luisterend, volgend, voelend) contact met zichzelf. De dialoog met de betrokkenen, de dialoog met de kennisbronnen en de innerlijke dialoog met zichzelf zijn onophoudelijk met elkaar in verbinding.
10. Bij dit alles kenmerkt de begeleidingskundige zich door een persoonlijke professionele identiteit. Op basis van die identiteit ontwikkelt hij een eigen profiel, waarmee hij zich in het veld van zijn vak beweegt en dat hij in woord en geschrift weet te presenteren. Van daaruit levert hij een eigen geëngageerde bijdrage aan het grotere geheel van de samenleving.



Fotografie: Kees Faber

Kennisagenda Lectoraat Begeleidingskunde

De lectoraten zijn in het jaar 2000 in het hoger beroepsonderwijs ingevoerd om onderwijs, onderzoek en ontwikkeling van de beroepspraktijken dichter op elkaar af te stemmen (HBO-raad, 2000). Lectoraten hebben de opdracht om door middel van langjarige onderzoeksprogramma's samen met de praktijk de ontwikkeling en doorwerking van nieuwe inzichten te verheffen tot hun centrale doelstelling (HBO-raad, 2009).

Het Lectoraat Begeleidingskunde heeft in het licht van deze doelstelling het grote voordeel dat het nauw verbonden is aan de gelijknamige masteropleiding. Aan deze opleiding nemen jaarlijks - verspreid over de drie fasen van de master - ongeveer honderdvijftig studenten deel, die allen in de beroepspraktijk werkzaam zijn. De opdrachten in het kader van hun onderwijs, voeren de studenten uit in de praktijk; hun ervaring(en) en vragen brengen zij in in het onderwijs. Bovendien heeft het afstudeeronderzoek dat zij ter voltooiing van hun studie uitvoeren voor de masterthesis, vaak een brugfunctie naar hun toekomstige praktijk. Het is de kunst en de opgave voor het Lectoraat Begeleidingskunde om deze zo nadrukkelijk aanwezige verbinding tussen onderwijs en praktijk vruchtbaar te maken voor verdere kennisontwikkeling op het vakgebied van de begeleidingskunde. Het ideaal van hoger onderwijs dat gericht is op de integratie van kennisontwikkeling, onderwijsontwikkeling en praktijkontwikkeling ligt als het ware binnen handbereik.

Het lectoraat wil dan ook in nauwe samenwerking met de praktijken die de studenten inbrengen en het onderwijs dat de docenten verzorgen, bijdragen aan de verdere inhoudelijke ontwikkeling van het vakgebied van de begeleidingskunde. Vanuit die verbinding wil het lectoraat van betekenis zijn door bij te dragen aan de kwaliteit die begeleidingskundigen inbrengen in organisaties. Natuurlijk wordt daarbij ook samengewerkt met andere relevante partners in het veld, zoals de Landelijke Vereniging voor Supervisie en Coaching (LVSC), het Tijdschrift voor Begeleidingskunde, collega-opleiders in het land en opdrachtgevende organisaties in de regio Rotterdam.

4.1. Centrale vraagstelling

Het thema waarop het lectoraat kennis wil ontwikkelen, betreft de bijdragen die begeleidingskundigen als professionals kunnen leveren aan het ontwikkelen van organisaties als complexe systemen en het leren omgaan met taaie vragen daarbinnen.

In de voorgaande hoofdstukken is duidelijk geworden dat de uitoefening van het vak van de begeleidingskunde zich – enigszins filosofisch gezegd – beweegt op de rand van de taal (Vergeer, 2004). Het gaat om het afgestemd zijn op *de ervaring*, om de ontmoeting in de *ik-jij-relatie in het moment van het nu* en om het communiceerbaar maken van het on gezegde en onzegbare. Het gaat in de begeleiding, via de weg van het ervaringsleren, om *toename van praktische wijsheid en handelingsbekwaamheid in concrete situaties, gefundeerd in persoonlijke identiteit en gezamenlijke cultuur*. Dit zijn allemaal nogal vage en abstracte aanduidingen die in de beleving wel voelbaar zijn, maar die zich niet gemakkelijk laten vangen in objectiverend wetenschappelijk onderzoek. Tegelijk veronderstelt professionaliteit, en dus ook het professioneel handelen van de begeleidingskundige, wel wetenschappelijke verantwoording in de vorm van een gefundeerd, navolgbaar, overdraagbaar en toetsbaar verhaal dat het handelen begeleidt, stuurt en rechtvaardigt.

Het centrale vraagstuk waar het Lectoraat Begeleidingskunde antwoord op wil vinden, raakt aan dit spanningsveld, dat tegelijk de kernopgave van het vak in zich bergt: de integratie van het persoonlijke en het vakmatige in de complexiteit van de professionele organisatieontwikkeling. Begeleidingskundigen helpen andere professionals (individueel en collectief) om het ik-jij-perspectief in het menselijk contact te verenigen met het ik-het-perspectief van de deskundige die analyseert en intervenueert, maar hoe doen zij dat in hun eigen professioneel functioneren? Hoe integreren begeleidingskundigen in hun eigen methodisch handelen het relationele en het objectiverende, dus de ik-jij-relatie en het ik-het-perspectief? Hoe zijn zij in hun begeleidingskundig handelen tegelijk deelnemer te zijn en als deskundige op te treden in hun positie als toegevoegde derde in het complexe geheel van de organisatie? Hoe combineren zij deze posities van deelnemer en deskundige zodanig dat die systemen (teams, organisaties) zich van binnenuit ontwikkelen en wegen vinden om met taaie vraagstukken om te gaan?

Deze algemene vraag zullen we concretiseren naar drie resultaatgebieden: de methodologie van begeleidingskundig handelingsonderzoek, werkvormen voor narratieve leerprocessen en het verder in kaart brengen van het veld van de begeleidingskunde.

4.2. Methodologie van begeleidingskundig handelingsonderzoek

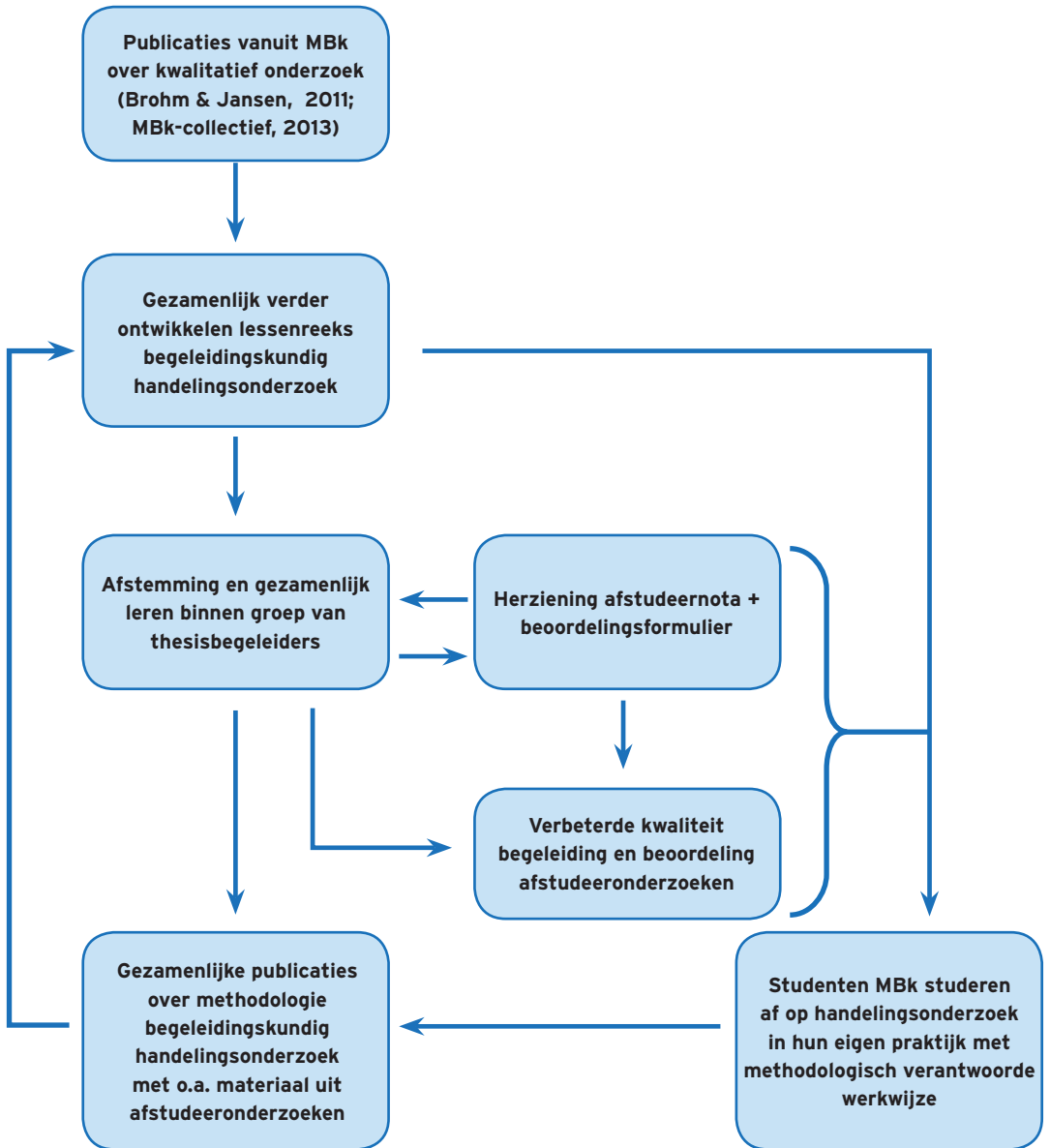
De begeleidingskundige gaat een relatie aan met degene(n) die hij begeleidt en wordt daarmee deelnemer in complexe ontwikkelingsprocessen die hij slechts van binnenuit kan (mede)beïnvloeden. Dat doet hij door ervaringsleren te bevorderen bij en met de betrokkenen. Deze vorm van (zelf)ontdekkend leren krijgt het karakter van handelingsonderzoek wanneer de werkwijze methodologisch onderbouwd en gedocumenteerd wordt en de resultaten ervan voor een breder publiek dan alleen de direct betrokkenen worden beschreven. Het lectoraat stelt zich ten doel om de methodologie van begeleidingskundig handelingsonderzoek verder uit te werken en te verantwoorden. Daarbij heeft het de volgende resultaten voor ogen:

- uitgevoerde en beschreven praktijkvoorbeelden van begeleidingskundig handelingsonderzoek als instrument voor organisatieontwikkeling;
- publicaties over de onderliggende methodologie van het begeleidingskundig handelingsonderzoek die (onder meer onze eigen) studenten kunnen gebruiken bij de vormgeving en verantwoording van hun afstudeeronderzoek;
- richtlijnen voor het begeleiden en beoordelen van studenten gedurende hun afstudeeronderzoek, die in gezamenlijkheid (al onderzoekend) zijn ontwikkeld en die resulteren in (bijvoorbeeld) vernieuwing van de richtlijnen voor het afstuderen en de daarbij behorende beoordelingsformulieren, maar ook in onderlinge collegiale leerprocessen en daaruit voortvloeiende afstemming.

Inhoudelijk willen we – voortbouwend op de publicaties die reeds vanuit de master geschreven zijn (Brohm & Jansen, 2011; MBk-collectief, 2013) rond dit thema – bijdragen aan beantwoording van de volgende vragen:

- Hoe kunnen begeleidingskundige handelingsonderzoekers het structureren, documenteren en verantwoorden van het traject verenigen met een houding van niet-weten en een ik-jij-relatie in het co-creërend zoeken?
- Hoe kunnen kennis en inzichten uit de sociale en de geesteswetenschappen een ondersteunende en verrijkende rol vervullen bij het zelf-ontdekkende ervaringsleren van de betrokkenen?
- Hoe kunnen resultaten van ervaringsleren in het handelingsonderzoek zodanig opgeschreven en verantwoord worden dat ze ook voor derden betekenisvol zijn?

In lijn met deze omschrijving kunnen we de beoogde cyclus van kennisontwikkeling en kennisdeling als de volgende figuur in beeld brengen.



Figuur 4: Cyclus van kennisontwikkeling en kennisdeling rond methodologie voor begeleidingskundig handelingsonderzoek

4.3. Werkvormen voor narratieve leerprocessen

Als nadere concretisering van de methodologie van begeleidingskundig handelingsonderzoek wil het lectoraat zich speciaal ook richten op het gebruik van werkvormen die bijdragen aan narratieve leerprocessen binnen dergelijke trajecten. Het leren zoals dat beoogd wordt op de genoemde vier sporen (1

handelingsbekwaamheid, 2 zelfsturing, 3 identiteit en 4 deel zijn van het grotere geheel), is slechts voor een klein deel cumulatief van aard in de zin van steeds meer weten en meer kunnen. Het is voor een belangrijker deel interpretatief of narratief van aard: het draagt bij aan nieuwe perspectieven en daarmee aan 'anders weten' en 'anders kunnen'.

Het lectoraat wil - ook hier voortbordurend op het reeds verrichte werk (Banning & Banning-Mul, 2010; Muijen, 2001, 2014; Ronde, 2015) - onderzoek doen naar de inzet van werkvormen, waardoor de betrokkenen leren om met andere ogen te kijken en met andere oren te luisteren, om daardoor tot nieuwe of hernieuwde zingevende narratieven te komen. Hoe kan de begeleidingskundige werkvormen inzetten in begeleidingstrajecten, die helpen om individuen maar ook teams als collectief nieuwe betekenisvolle perspectieven op hun werkelijkheid te laten ontwikkelen?

Rond dit thema zal het lectoraat publicaties verzorgen die zowel funderende filosofische en methodische noties bevatten als concrete voorbeelden en toepassingsmogelijkheden laten zien. Het lectoraat wil ook hierbij concreet werk van studenten uit hun eigen praktijken betrekken om die voor een breder publiek van vakgenoten toegankelijk te maken. Concreet streven we naar de volgende resultaten:

- een methodische onderbouwing en verantwoording van het gebruik van dergelijke werkvormen in trajecten van ervaringsleren en begeleidingskundig handelingsonderzoek;
- een verzameling van publicaties met uitgewerkte voorbeelden van narratieve en ludische werkvormen gebruikt in concrete contexten;
- een generatie van begeleidingskundigen die verantwoord en deskundig dergelijke werkvormen kan inzetten in de eigen praktijk.

Inhoudelijk wil het lectoraat met deze resultaten rond dit thema de volgende vragen beantwoorden:

- Hoe kunnen het sociaalwetenschappelijke en het geesteswetenschappelijke perspectief door middel van de inzet van narratieve en ludische werkvormen geïntegreerd worden opgenomen in het begeleidingskundig handelen?
- Hoe kunnen deze werkvormen personen en groepen helpen om het on gezegde te verwoorden en het onzegbare communiceerbaar te maken en op te nemen in een zingevend perspectief?
- Hoe kan door de inzet van dergelijke werkvormen de co-creatieve ruimte en daarmee het gezamenlijk eigenaarschap in organisaties vergroot worden?



4.4. Het veld in kaart

Als derde resultaatgebied wil het lectoraat het veld van de begeleidingskunde verder in kaart brengen door onderzoek te doen naar de vraagstukken die begeleidingskundigen in hun beroepspraktijk tegenkomen en de wijze waarop ze met deze vraagstukken omgaan. De tien uitgewerkte kwalificaties zullen daarbij geconcretiseerd worden naar de feitelijke praktijk van het begeleidingskundig handelen.

Dit deelproject zal leiden tot beantwoording van de volgende vragen:

- Wat is de aard en inhoud van de begeleidingstrajecten die MBk-alumni verzorgen in verschillende domeinen, zoals zorg, onderwijs, techniek en veiligheid?
- Wat zijn bepalende factoren voor de moeilijkheidsgraad daarin?
- Wat is kenmerkend voor hun werkwijze en aanpak; welke plaats nemen ludische en narratieve werkvormen daarin in?
- Wat zien zij als hun resultaten?

Beantwoording van deze vragen zal bijdragen aan concretisering van het expertisegebied van de begeleidingskunde en daarmee ook aan het verkrijgen van inzichten over de inrichting van onze masteropleiding.

Het onderzoek zal ook bijdragen aan verdere verheldering van de positie van Hogeschool Rotterdam in het brede veld van begeleidingskundige opleidingen en daarmee aan haar profilering daarbinnen.

4.5. Tot besluit

In de inleiding van dit boekje bedankte ik collega's, leidinggevend en studenten voor hun betrokkenheid bij de Master Begeleidingskunde en de vormgeving van het daaraan verbonden lectoraat. In deze 'uitleiding' wil ik graag de hoop uitspreken dat de geschetste kennisagenda – in de geest van de begeleidingskunde – gaat

fungeren als een inspirerende creatieve ruimte waarbinnen we in het onderlinge samenspel, ieder vanuit zijn of haar eigen rol, ons vak kunnen verrijken met nieuwe inzichten en vernieuwende praktijken, zodat we blijvend en steeds weer opnieuw de begeleidingskundige kwaliteit kunnen bieden waar de samenleving om vraagt.

- Abma, R., Verbrugge, A., Heijst, A. van, Gerritsen, M., Vandenbergh, J., Verhaeghe, P., Krikilion, W., Stinckens, N. & Glas, G. (2010). *Evidentie en existentie. Evidence-based behandelen en verder...* KSGV: Tilburg.
- Adams, M. (2015). *Coaching Psychology in Schools: Enhancing Performance, Development and Wellbeing*. Routledge: London.
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Hogeschool van Utrecht: Utrecht.
- Andriessen, H. (1975). *Leren aan ervaring en supervisie*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen. Gooi & Sticht: Baarn.
- Argyris Ch. & Schön D. (1995). *Organizational learning. Theory, Method, Practice*. Pearson Education: New York.
- Ass, S. van (2011). *Het coachingsmethodenboek*. Boom-Nelissen: Amsterdam.
- Ass, S. van (2012). *Het coachingstechniekenboek*. Boom-Nelissen: Amsterdam.
- Ass, S. van (2013). *Het coachingsinstrumentenboek*. Boom-Nelissen: Amsterdam.
- Baart, A. (2011). *Van bewegen naar bewogenheid. Een fenomenologische verkenning van zorg geven in een politiek-ethisch perspectief*. Humanistics University Press: Utrecht.
- Bakker, H. & Havelaar-Bakker, C. (2010). *Supervisie in onderwijs en ontwikkeling*. Bohn Stafleu Van Lochem: Houten.
- Banning, H. & Banning-Mul, M. (2010). *Narratieve begeleidingskunde. Hoe het gebroken verhaal professioneel te waarderen*. Boom Nelissen: Amsterdam.
- Biestra, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. De Vrije Uitgevers: Amersfoort.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Boom: Amsterdam.
- Boer, M., Hoonhout, M. & Oosting, J. (2014). *Supervisie meerperspectivisch*. Vakmedianet: Deventer.
- Bohlmeijer, E. (2007). *De verhalen die wij leven. Narratieve psychologie als methode*. Boom: Amsterdam.
- Bokhorst, K. (2010). *Praktijkboek interne begeleider*. ThiemeMeulenhoff: Groningen.
- Boomen, F. van den, Hoonhout, M. & Merkies, R. (2015). Wat is supervisie, wat doet een supervisor. In M. Boer, M. Hoonhout & J. Oosting. (Red.), *Supervisie meerperspectivisch* (pp. 18-32). Vakmedianet: Deventer.
- Boomen, F. van den, Hoonhout, M. & Merkies, R. (2015). Supervisie in contrast met andere begeleidingsvormen. In M. Boer, M. Hoonhout & J. Oosting (Red.), *Supervisie meerperspectivisch* (pp. 287- 311). Vakmedianet: Deventer.
- Boomen, F. van den & Jaarsveld, J. van (2011). *Organisatiecoaching in de praktijk. Leren verlangen naar de zee*. Kloosterhof: Neer.
- Boog, B. (2011). Handelingsonderzoek. In F. de Boer & A. Smaling (Red.), *Benaderingen in kwalitatief onderzoek* (pp. 57-66). Boom Lemma: Amsterdam.

- Bormans, R. (2016). *Beroepsonderwijs als teamsport. Ontmoeting 67*. Blog: <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/blogitem/ontmoeting-67--beroepsonderwijs-als-teamsport/43957/>
- Bos, R. ten (2011). *Stilte, Geste, Stem. Een filosofisch drieluik*. Boom: Amsterdam.
- Bos, R. ten (2015). *Bureaucratie is een inktvis*. Boom: Amsterdam.
- Bosch, R. (2012). *Wetenschapsfilosofie voor kwalitatief onderzoek*. Boom/Lemma: Amsterdam.
- Brenninkmeijer, A.F.M., Bonenkamp H.J. & Oyen, K. (2009). *Handboek mediation*. SDU: Den Haag.
- Brenninkmeijer, J. & Ronde, M.A. de (2014). Over het toelaten van verwarring, ongemak en het niet-weten. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 4(3), 62-65.
- Brockmöller, A., Sanders, G. & Weggeman, M. (2011). In *goed gezelschap. De sleutel tot succesvolle meester-gezelrelaties*. Van Gorcum: Assen.
- Brohm, R. & Jansen, W. (2011). De Onderzoekende Professional. In M. Berk, K. Verhaar, M. De Kleermaeker, K-L. Weille & A. Hoogenboom (Red.), *Handboek voor de jeugdprofessional in ontwikkeling*. Kluwer: Deventer.
- Bruggen, R. van (2015). Van professioneel naar professio-heel. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 4(3) 11-16.
- Buber, M. (2003). *Ik en jij*. Bijleveld: Utrecht.
- Caluwé, L. de & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Kluwer: Deventer.
- Campbell, J. (1990). *De held met de duizend gezichten. De oorspronkelijke betekenis van de verhalen uit de godsdienst en mythologie*. Olympus: Amsterdam.
- Coenen, B. (2004). *Het verborgen lijden in organisaties*. Boom Nelissen: Amsterdam.
- Coenen, H. (2012). *Exemplarisch handelingsonderzoek*. Samenwerkende uitgevers: Utrecht.
- Coenen, B. & Meijers, S. (2003). *Begeleidingskunde, Comprehensive coaching*. Uitgeverij Boom Nelissen: Amsterdam.
- Cooperider, D. (2005). *Appreciative Inquiry. A Positive Revolution in Change*. Barrett Koehler: New York.
- Cortois, P. & Herk, W. van (2012). *Meesters en discipelen. Reflecties op een vergeten relatie*. Klement: Antwerpen.
- Dalen, A. van (2012). *Zorgvernieuwing. Over anders besturen en organiseren*. Boom Lemma: Amsterdam.
- Dols, R. (2008). *Professionele loopbaancoaching. Praktijkboek voor het begeleiden bij loopbaanvragen*. Van Duuren Management: Culemborg.
- Doorewaard, H., Kil, A. & Ven, A. van den (2015). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek. Een praktische handleiding*. Boom Lemma: Amsterdam.
- Dragt, T. (1962). *De brief voor de koning*. Leopold: Amsterdam.
- Dragt, T. (1965). *Geheimen van het Wilde Woud*. Leopold: Amsterdam.

- Dudevsky, S. & Lohman, S. (2015). Eigen kracht conferenties als wondermiddel voor het vergroten van zelfredzaamheid van burgers. In G. Walraven & T. Witte (Red.), *Lerende sociale professionals* (pp. 30-44). WMO-werkplaatsen: Rotterdam.
- ECVision (2015). *Competence Framework for Supervision and Coaching*. www.anse.eu/ECVision.
- Ewijk, H. van (2014). *Omgaan met sociale complexiteit. Professionals in het sociale domein*. SWP: Amsterdam.
- Ewijk, H. van & Kunneman, H. (2013). *Praktijken van normatieve professionalisering*. Uitgeverij SWP: Amsterdam.
- Frijda, N.H. (1993). *De emoties. Een overzicht van onderzoek en theorie*. Bert Bakker: Amsterdam.
- Frijda, N.H. (1993). *De wetten van de emoties*. Bert Bakker: Amsterdam.
- Gadamer, H.G. (1986). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Mohr: Tübingen.
- Gadamer, H.G. (1996). *Der Anfang der Philosophie*. Reclam: Stuttgart.
- Galan, K. de (2015). *Van deskundige naar trainer. Trainen als tweede beroep*. Thema: Zaltbommel.
- Geurts, J.L.A., Altena, J. & Geluk, B. (2006). Interventie door interactie: een vergelijkende beschouwing. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 60(3/4), 322-351.
- Groot, C.N. de (1995). *Naar een nieuwe clerus. Psychotherapie en religie in het 'maandblad voor geestelijke volksgezondheid'*. Dissertatie Universiteit van Tilburg, AnkhHermes: Utrecht.
- Haan, E. de (2009). *Leren met collega's. Praktijkboek intercollegiale consultatie*. Assen: Van Gorcum.
- Haan, E. de (2012). *Supervisie in actie. Handboek supervisie voor coaches en organisatieadviseurs*. Assen: Van Gorcum.
- Hart, W. (2013). *Verdraaide organisaties. Terug naar de bedoeling*. Vakmedianet: Deventer.
- HBO-raad (2000). Hogescholen benoemen lectoren. *Hogeschoolberichten* 241. www.vereniginghogescholen.nl
- HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag. www.vereniginghogescholen.nl
- Hermans, H.J.M. & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Hocks, T. (2000). 187, *Untitled*. (online afbeelding), www.teunhocks.nl
- Homan, Th. (2013). *Het et-cetera principe, een nieuw perspectief op organisatieontwikkeling*. Academic Service: Den Haag.
- Homan, Th. (2015). Wil de echte groep dan nu opstaan? Een complexiteitsperspectief op begeleidingskunde. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 4(1), 2-10.

- Houweling-Meijer, O. & Visser, K. (2011). *Sociale agogiek. Ontwikkeling van beleid in sociale systemen*. Van Gorcum: Assen.
- Jacobs, K. (2016). *Gastvrijheid. Thesis handelingsonderzoek*. Thesis Master Begeleidingskunde, Hogeschool Rotterdam (locatie Rotterdam).
- Kaats, E. & Opheij, W. (2011). *Leren samenwerken tussen organisaties*. Vakmedianet: Deventer.
- Kampen, J. (2014). *Verwaarloosde organisaties. Introductie van een nieuw concept voor organisatieprofessionals*. Kluwer: Deventer.
- Kessel, L. van (2002a). Coaching in variaties. Deel I Verschijningsvormen van coaching in de vakliteratuur. *Supervisie in opleiding en beroep. Tijdschrift voor professioneel begeleiden*. 19(1), 12-40.
- Kessel, L. van (2002b). Coaching in variaties. Deel II Opvattingen over specifieke methodische kenmerken en aspecten van coaching. *Supervisie in opleiding en beroep. Tijdschrift voor professioneel begeleiden*. 19(3), 128-145.
- Koper, C. (2016). *Alles is liefde. Een begeleidingskundig handelingsonderzoek over het gezamenlijk hervinden en oppakken van de kracht in een familiebedrijf*. Thesis Master Begeleidingskunde, Hogeschool Rotterdam (locatie Rotterdam).
- Kooij, R. (2016). *Verbinding in (on)gebondenheid*. Thesis Master Begeleidingskunde, Hogeschool Rotterdam, (locatie Nijmegen).
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions. Second Edition Enlarged*. The University of Chicago Press: Chicago.
- Kunneman, H. (2005). *Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Uitgeverij SWP: Amsterdam.
- Kunneman, H. (2013). De tweede postmoderniteit als politieke context van normatieve professionalisering. In H. van Ewijk & H. Kunneman (Red.), *Praktijken van normatieve professionalisering* (pp. 431-456). Uitgeverij SWP: Amsterdam.
- Laan, M. van der. (2016). *Hoe te ontmoeten? Een onderzoek naar de ontwikkeling van professioneel handelen ten tijde van een transitie*. Thesis Master Begeleidingskunde, Hogeschool Rotterdam (locatie Nijmegen).
- Landman, C. (2016). *Ik (b)en de vreemde ander. Onderzoek naar culturele diversiteit in het klaslokaal*. Thesis Master Begeleidingskunde, Hogeschool Rotterdam (locatie Nijmegen).
- Levinas, E. (1978). *Anders dan zijn. Of het wezen voorbij*. Ambo: Baarn.
- Lingsma, M. (2005). *Aan de slag met teamcoaching*. Boom Nelissen uitgevers: Amsterdam.
- Lodders, N. (2013). *Teachers learning and innovating together. Exploring collective learning and its relationship to individual learning, transformational leadership and team performance in higher vocational education*. Dissertatie Technische Universiteit Twente: Enschede.
- Loon, R. van & Wijsbek, J. (2003). *De organisatie als verhaal. Dialoog en reflectie als uitgangspunt voor de ontwikkeling van organisaties, leiders, teams en medewerkers*. Van Gorcum: Assen.

- Lyotard, J-F. (1984). *The Postmodern Condition. A Report on knowledge*. Manchester UP: Manchester.
- Maas, A.J.J.A. (2006). Changing Change. *Paper submitted at the 7th Int. Conference on Organisational Discourse, Identity, Ideology and Idiosyncrasy in Amsterdam, July 2006*.
- Maassen, H. (2008). De dokter als coach. *Medisch contact*, 67(27), 1163-1167.
- Manen, M. van (1990). *Researching Lived Experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press: New York.
- Manen, M. van (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Left Coast Press: Walnut Creek.
- Maso, I., Angringa, G. & Heusèr, S. (2004). *De rijkdom van ervaringen. Theorie en praktijk van empirisch fenomenologisch onderzoek*. Utrecht: Lemma.
- MBk-collectief (2013). *Inleiding begeleidingskundig handelingsonderzoek. Werk in uitvoering*. Master Begeleidingskunde, Hogeschool Rotterdam.
- McIntyre, A. (1984). *After Virtue*. University of Notre Dame: Indiana.
- Meijerink, A., Tjin-A-Djie, K. & Zwaan, I. (2015). Coachen in de transitionele ruimte. Begeleiden met 'beschermjassen'. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 4(4), 39-45.
- Meijers, F., Kuijpers, M., Mittendorff, K. & Weijers, G. (2014). *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Garant: Apeldoorn.
- Moor, M. (2012). *Tussen de regels. Een esthetische beschouwing over geweld van organisatie*. IJzer: Utrecht.
- Muijen, H. (2001). Kok: Kampen.
- Muijen, H. (2014). De 'narrige' levenskunstenaar als begeleidingskundige. Hoe het ludieke kan bijdragen aan de begeleidingskunst. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 3(2), 28-36.
- Nathans, H. (2005). *Adviseren als tweede beroep*. Vakmedianet: Deventer.
- Nuijten, I. (2005). *Servant leadership: Paradox or Diamond in the Rough? A Multidimensional Measure and Empirical Evidence*. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen: Groningen.
- Ofman, D. (2006). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Servire: Utrecht.
- Otto, B.K. (2001). *Fools are everywhere. The Court Jester around the World*. The University of Chicago Press: London.
- Passmore, J. (2014). Mastery in coaching. In J. Passmore (Ed.), *Mastery in coaching. A complete psychological toolkit for advanced coaching* (pp.1-14). KoganPage: London.
- Pieters, C. (2013). Complexiteit en professionaliteit. Het spook van de impliciete norm. In H. van Ewijk & H. Kunneman (Red.), *Praktijken van normatieve professionalisering* (pp. 407-430). Uitgeverij SWP: Amsterdam.
- Pol, I. van der (2012). *Coachen als professie. Fundamenten voor begeleiding naar heelheid*. Boom Lemma: Den Haag.
- Quinn, R. (1996). *Deep Change*. Jossey-Bass: San Francisco.

- Remmerswaal, J. (2015). *Begeleiden van groepen. Groepsdynamica in de praktijk*. Bohn Stafleu Van Lochem: Houten.
- Ronde, M.A. de (2010). Aanpakken en loslaten. Over doelgerichtheid en ontvankelijkheid in de zelfsturing. *Psyche & Geloof*, 21(2), 112-121.
- Ronde, M.A. de (2012). Begeleidingskunde als innovatie. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 1(2), p. 24-35.
- Ronde, M.A. de (2015). *Speelruimte voor ervaring en reflectie. Een praktijkgericht onderzoek naar het gebruik van spel in begeleidingssituaties*. Dissertatie Universiteit van Tilburg. Eburon: Delft.
- Ronde, M.A. de (2015). Professionaliteit en persoonsontwikkeling. In M. Boer, M. Hoonhout & J. Oosting (Red.), *Supervisie meerperspectivisch* (pp. 342-354). Vakmedianet: Deventer.
- Rosmalen, B. (2016). *Muzische professionalisering. Publieke waarden in professioneel handelen*. Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht. IJzer: Utrecht.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in organisaties*. Kluwer: Deventer.
- Ruijters, M. (2015). *Je Binnenste Buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Vakmedianet: Deventer.
- Ruijters, M. & Simons, R.-J. (2012). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. Uitgeverij Kluwer: Deventer.
- Sanderma, A. (2016). Goed onderwijs: wat werkt en waarom? Blog. <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/newsitem/collegelid-angelien-sanderma-in-gesprek-met-opleidingen-over-goed-onderwijs-wat-werkt-en-waarom/44408/>
- Scharmer, O. (2010). *Theorie U. Leiding vanuit de toekomst die zich aandient*. Christofoor: Zeist.
- Schein, E. H. (2005). *Procesadviesing*. Academic Service: Schoonhoven.
- Schein, E.H. (2009). *Helping. How to offer, give and receive help. Understanding Effective Dynamics in One-to-One, Group, and Organizational Relationships*. Berrett-Koehler: San Francisco.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books: New York.
- Schreyögg, A. (1998). *Coaching. Een inleiding voor praktijk en opleiding*. Longman: Amsterdam.
- Schuijt, L. (2014). *Wat bezielt ons? Tussen verstarring en vitaliteit*. Vakmedianet: Deventer.
- Schulz von Thun, F. (2008). *Miteinander reden. Teil 1, 2 en 3*. Rowolt Taschenbuch Verlag: Hamburg.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Penguin Books: London.
- Siegers, F. (2002). *Handboek supervisiekunde*. Bohn Stafleu Van Loghum: Houten.
- Spoel, B. (2015). Begeleidingskunde: het gebeurt in de onderstroom. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 4(3), 42-44.

- Stacey, R.D. (2001). *Complex responsive processes in organizations*. London: Routledge.
- Strien, P.J. van (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Van Gorcum: Assen.
- Swieringa, J. & Wierdsma, A. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie*. Wolters-Noordhoff: Groningen.
- Teekens-Schuurman, F. (2016). *Spiegelen in Begeleidingskundig perspectief*. Thesis Master Begeleidingskunde (interne publicatie), Hogeschool Rotterdam (locatie Nijmegen).
- Tijdschrift voor Begeleidingskunde (2012). Colofon. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 1(1), 1.
- Timmers, W. (2016). *Op zoek naar duende. Een begeleidingskundig handelingsonderzoek naar de positie van interne coaches bij het Instituut voor Lerarenopleidingen aan Hogeschool Rotterdam*. Thesis Master Begeleidingskunde, Hogeschool Rotterdam (locatie Rotterdam).
- Troye, L. de (2016). *Secretaresses in actie*. Thesis Master Begeleidingskunde, Hogeschool Rotterdam (locatie Rotterdam).
- Vandamme, R. (2010). *De Vork. Methodiek voor persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling*. Vandamme Instituut: Tervuren.
- Vandamme, R. (2013). *De ontwikkelcirkel. Handboek ontwikkelingsgericht coachen van teams*. Vandamme Instituut: Tervuren.
- Vandamme, R. (2014). *Handboek ontwikkelingsgericht coachen*. Vandamme Instituut: Tervuren.
- Velzen, L. van (2016). *Bouwen aan ontmoeten. Zoeken naar verbinding met vrijwilligers*. Thesis Master Begeleidingskunde, Hogeschool Rotterdam (locatie Nijmegen).
- Vergeer, K. (2004). *Op de rand van de taal*. Atlas: Amsterdam
- Verhoeven, J. & Ronde, M.A. de (2012). Begeleidingskunde, een van binnenuit perspectief. In gesprek met Rombout van den Nieuwenhof. *Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 1(1), 24-33.
- Vermaak, H. (2010). *Plezier beleven aan taaie vragen. Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Uitgeverij Kluwer: Deventer.
- Vermaak, H. & Engbers, N. (2016). Onderzoekend samenwerken in de jeugdzorg. Actieonderzoek als spiegel voor bestuurders. *Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 5 (2), 2-15.
- Vijver, H. (1998). *Ethiek van de gastvrijheid. Een bedrijfsethiek voor de dienstverlening*. Van Gorkum: Assen.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organisations*. Sage publications: London.
- Werner, J.M. & DeSimone, R.L. (2012). *Human Resource Development*. Cengage learning: Mason.

- Wierdsma, A. (2004). Beyond implementation. Co-creation in change and development. In J.J. Boonstra (Ed.), *Dynamics of organizational change and learning* (pp. 227-258). John Wiley & Sons: Chichester.
- Wierdsma, A. (2005). *Co-creatie van verandering*. Eburon: Delft.
- Wierdsma, A. & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Wolters-Noordhoff: Groningen.
- Wilde, R. de & Nistelrooij, A. van (2012). *Large scale intervention. Werken aan verbinden en veranderen met Whole Scale Change-principes en -technieken*. Vakmedianet: Deventer.
- Zouwen, T. van der (2015). *Handen en voeten geven aan duurzaam organiseren. Lectorale rede 'sustainable working and organising*. Avans Hogeschool: Breda.
- Zunker, V.G. (2016). *Career counseling. A holistic approach*. Cengage learning: Boston.

De begeleidingskundige:

1. kan zelfstandig coachen of supervisie bieden;
2. kan een complex begeleidingstraject inzetten voor een organisatie, groep of individu;
3. kan ter ondersteuning van de eigen beroepspraktijk een vorm van praktijkwetenschappelijk onderzoek inzetten en verantwoorden;
4. kan maatschappelijke en organisatorische ontwikkelingen verbinden aan eigen begeleidingskundige praktijken en (internationale) begeleidingskundige theorieën;
5. kan begeleidingsprocessen afstemmen op wisselende contexten en kan zich daarbinnen bewegen;
6. kan in de beroepspraktijk aspecten van betekenisgeving (ethiek, normatieve professionalisering, cultuursensitiviteit en levende verhalen) onderkennen en hanteren;
7. kan in dialoog situaties creëren waarmee nieuwe praktijken en gedragsverandering ontstaan;
8. kan onderwerpen op de agenda van een organisatie zetten die eerder onbekend of onbenoemd waren;
9. kan kennis, motieven en overwegingen duidelijk presenteren aan opdrachtgevers, aan de betrokkenen in de begeleidingspraktijk en aan collega-begeleidingskundigen;
10. kan reflecteren op het eigen handelen en dit verwoorden, verbeelden en verantwoorden.

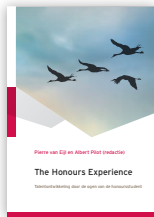
Eerdere uitgaven

van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij



Ongebaande paden

Auteur Paul van der Aa
ISBN 9789051799385
Verschijningsdatum juni 2016
Aantal pagina's 86
Prijs € 14,95



The Honours experience

Auteurs Pierre van Eijl, Albert Pilot (redactie)
ISBN 9789051799361
Verschijningsdatum mei 2016
Aantal pagina's 272
Prijs nader te bepalen



Design in een genetwerkte ecologie

Auteur Anne Nigten
ISBN 9051799330
Verschijningsdatum april 2016
Aantal pagina's 53
Prijs € 14,95



Intelligent interveniëren

Auteur Josephine Lappia
ISBN 9789036540094
Verschijningsdatum december 2015
Aantal pagina's 319
Prijs € 28,95



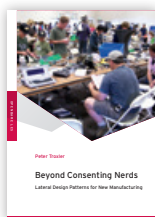
Veranderstad

Auteur Gert-Joost Peek
ISBN 9051799217
Verschijningsdatum november 2015
Aantal pagina's 108
Prijs € 14,95



Informatierevolutie in de delta

Auteur Kees Pieters
 ISBN 9051799225
 Verschijningsdatum november 2015
 Aantal pagina's 80
 Prijs € 14,95



Beyond Consenting Nerds

Auteur Peter Troxler
 ISBN 9051799233
 Verschijningsdatum november 2015
 Aantal pagina's 104
 Prijs € 14,95



Zorgtechnologie: dwarsliggers voor de zorg

Auteur Linda Wauben
 ISBN 9051799195
 Verschijningsdatum november 2015
 Aantal pagina's 72
 Prijs € 14,95



Evidence-Based Care in Nursing

Auteur Connie Dekker-van Doorn
 ISBN 9051799144
 Verschijningsdatum juli 2015
 Aantal pagina's 88
 Prijs € 14,95



Van je ouders moet je het hebben

Auteur Mariëtte Lusse
 ISBN 9051799047
 Verschijningsdatum juni 2015
 Aantal pagina's 74
 Prijs € 14,95



Lof der Zelfreflectie: Jeugdprofessional ken Uzelve

Auteur Patricia Vuijk
 ISBN 9789051798975
 Verschijningsdatum maart 2015
 Aantal pagina's 124
 Prijs € 14,95

Michiel de Ronde

Creatieve ruimte

Begeleidingskundige kwaliteit gevraagd voor
gezamenlijk leren en ontwikkelen in organisaties

ISBN 90-5179-937-3



De Master Begeleidingskunde voorziet in een toenemende behoefte aan deskundigen die organisaties en teams helpen zich van binnenuit te ontwikkelen op basis van eigenaarschap, gezamenlijkheid en zelfsturing. De voortdurend bewegende samenleving vraagt van professionals, zowel individueel, in teams als in het grotere verband van organisaties, om nieuw vuur en hernieuwde verbinding met de eigen professionele identiteit. Teams staan voor de opgave om de eigen maatschappelijke bijdrage opnieuw uit te vinden en vorm te geven. Dat proces laat zich niet hiërarchisch afdwingen, maar kan slechts van binnenuit ontwikkeld worden door te leren met en van elkaar.

De begeleidingskundige is bij uitstek de professional die deze individuele en collectieve leerprocessen kan verdiepen en intensiveren. Dit doet hij door in complexe organisatiecontexten creatieve ruimte te scheppen waarbinnen het ervaringsleren van individuen en teams plaats kan vinden. Hij zorgt daarbij voor meervoudige en voortdurende afstemming met de betrokkenen. In dialoog met hen en door de inzet van narratieve en ludische werkvormen helpt hij om in dit ervaringsleren ook het onzegde en het onzegbare communiceerbaar te maken en daardoor taaie vraagstukken weer bespreekbaar te maken. Rond deze vraagstukken doet de begeleidingskundige samen met de betrokkenen handelingsonderzoek om op basis daarvan tot nieuwe perspectieven en nieuwe handelingsmogelijkheden te komen, waardoor teams en organisaties zich van binnenuit vernieuwen.

Om deze rol als professioneel begeleider van dergelijke complexe leerprocessen te vervullen, laat de begeleidingskundige zich voeden en richten door zowel de sociale en organisatiewetenschappen als ook de geesteswetenschappen. Vanuit die achtergrond is hij in een gedurig reflectief contact met zichzelf en de situatie en legt hij als normatieve professional verantwoording af van zijn handelen en zijn persoonlijke betrokkenheid daarbij.

Het Lectoraat Begeleidingskunde dat aan de master is verbonden, zal zich ter onderbouwing van bovenstaand profiel richten op het verder vormgeven van begeleidingskundig handelingsonderzoek als methodologie voor kennisontwikkeling rond taaie vraagstukken in professionele praktijken en organisaties. Daarbij zal er bijzondere aandacht zijn voor het gefundeerd gebruik van narratieve en ludische werkvormen die het mogelijk maken om ook het onzegde en het onzegbare communiceerbaar te maken en in deze kennisontwikkeling te betrekken.

OPENBARE LES