

De professionele begeleider: wetenschapper, wijze en schelm

Samenvatting

Professionele arbeid wordt steeds meer onderwerp van regulering en standaardisering op basis van wetenschappelijke richtlijnen en kwaliteitsvoorschriften. Voor professionele praktijken waarin het relationele aspect een grote rol speelt, is het essentieel om dit regelgestuurde handelen te integreren met adequaat persoonlijk functioneren. Begeleidingskundigen zoals trainers, coaches en supervisors worden ingeschakeld om hen daarbij te helpen. Dit artikel stelt de vraag naar de professionele identiteit van deze begeleidingskundigen. Uit de antwoorden op een vragenlijst over het professionele positiepertoire van coaches, trainers en supervisors (N=78) blijkt dat deze begeleidingskundigen zich bewegen tussen drie posities: die van de relatiegerichte wijze, de inhoudsgerichte wetenschapper en de ontregelende schelm. De drie werkvormen die de respondenten het belangrijkste vinden in hun begeleidingsactiviteiten, corresponderen met deze drie rollen. Dit zijn namelijk reflectie, instructie en humor. In de discussie wordt geopperd dat het in de literatuur vaak genoemde rollenpaar van de inhoudsdeskundige (wetenschapper) en de procesbegeleider (wijze) aanvulling behoeft met een derde positie, namelijk die van de ontregelaar (schelm).

Drs. Michiel. de Ronde

Prof. dr. Jac Geurts

Verschenen als:

Ronde, M.A. de & Geurts, J.L.A. (2012), De professionele begeleider als wetenschapper, wijze en schelm. *Tijdschrift voor begeleidingskunde*, nr. 1, jrg. 1, pg. 2-15.

De professionele begeleider: wetenschapper, wijze en schelm

Inleiding

Ruim vijfhonderd jaar geleden schreef Erasmus in zijn bekende *Lof der Zotheid* (1509,²⁰⁰⁰, p.59) dat men er goed aan doet om zich met een knipoog en een grap te voegen in het maatschappelijke spel, waarin ieder zijn eigen rol te vervullen heeft. Het rollenspel in onze huidige samenleving wordt gekenmerkt door een professionalisering en regulering van beroepen. De invloed van wetenschappelijk onderzoek en daarop gebaseerde handelingsvoorschriften neemt toe in allerlei werksoorten. Daarmee lijkt er steeds minder ruimte over te blijven voor het advies van Erasmus. Deze ontwikkeling naar standaardisering is niet alleen waarneembaar in technische sectoren zoals de bouw, de voedingsindustrie en de logistiek, maar eveneens in relationele beroepenvelden zoals het onderwijs, de verpleging en de lichamelijke en geestelijke gezondheidszorg (Zwet, Beneken & Schalk 2011). De bekwaamheid voor deze beroepen was voorheen vooral gebaseerd op ambachtelijke en klinische kennis vanuit de praktijk, verworven door jarenlange ervaring. Momenteel wordt professionele deskundigheid meer en meer gestuurd door wetenschappelijk gefundeerde handelingsrichtlijnen, met een daaraan verbonden verantwoordingsplicht en kwaliteitstoetsing (Van Heijst 2010). Een moderne professional legitimeert zich met een accumulatie van gedocumenteerde wetenschappelijke kennis en inzichten die hij niet zelf heeft vergaard, maar wel toepast. Instructie en richtlijnen nemen de plaats in van praktijkkennis en ervaring.

Tegelijkertijd blijft in dergelijke beroepen de interpersoonlijke relatie van de deskundige met de cliënt een bepalende factor voor de kwaliteit en effectiviteit van het werk. Een louter technische toepassing van instructies volstaat niet. De wetenschappelijke inzichten en handelingsvoorschriften moeten hun vertaling krijgen in een productieve relatie van persoon tot persoon. Dit vereist dat professionals zich de methodische richtlijnen van het beroep zodanig eigen maken en integreren in hun persoonlijk functioneren, dat zij zichzelf als persoon kunnen inzetten als 'instrument' in het beroepsmatig handelen. De professional moet zijn 'rol' met de inzet van zijn eigen persoon spelen. In allerlei vormen van begeleiding voor werkers in mensgerichte dienstverlenende beroepen wordt daarom aandacht besteed aan het ontwikkelen van de gevraagde professionele identiteit. Werken aan de ontwikkeling van de professional verhoogt de kwaliteit van dienstverlening. De snelle opkomst van de begeleidingskunde (Coenen 2003) als nieuwe overkoepelende interdiscipline is hier direct aan verbonden.

Begeleidingskunde kan beschouwd worden als een opkomende professie die gericht is op het verbeteren van het functioneren van andere professionals, individueel, in teamverband en in het verband van de gehele organisatie. Deze begeleiding doet zich voor in de gedaante van coaching (Schreyögg 1998; Vandamme 2003, 2009; Van As 2011), supervisie (De Haan 2011; Van Praag-van Asperen & Van Praag 2000; Siegers 2002), loopbaancounseling (Dols 2008), mentorschap (Brockmöller, Sanders & Weggeman 2011), training (Oomkes 2004) enzovoorts. Zij is, zo zou men kunnen zeggen, een metaprofessie of een tweede orde professie: professioneel handelen dat gericht

is op de professionalisering van andere professionals. *In dit artikel stellen we de vraag naar de professionele identiteit van begeleidingskundigen. Op welke wijze vullen zij hun professionele rol in, en welke werkvormen gebruiken zij om de geschetste begeleiding te realiseren?*

Voor de beantwoording van deze vraag ontwikkelen we eerst een conceptueel kader met betrekking tot het begrip professionaliteit. Daarna presenteren we een onderzoeksinstrument waarmee we het gebruik van diverse werkvormen in relatie tot de rolinvulling van begeleidingskundigen in beeld brengen; de resultaten die we daarmee genereren, zeggen iets over hun professionele identiteit. Onze verwachting is dat daarin de knipoog en de grap waar Erasmus over schrijft, nog steeds een belangrijke rol spelen (De Ronde & Geurts 2011). In de afsluitende discussie grijpen we daarom nog een keer terug op de oproep in *'De lof der zotheid'* om het leven vooral niet alleen maar serieus te nemen.

Vier opvattingen van professionaliteit

Het inzicht dat professionals zich gericht dienen te ontwikkelen met betrekking tot hun persoonlijk functioneren in het beroepsmatig handelen, en de rol die de begeleidingskundige daarbij kan spelen, vraagt om een nadere verkenning. Op grond van de literatuur komen we tot vier antwoorden op de vraag hoe we het begrip professionele identiteit kunnen verstaan, en welke bijdrage de begeleidingskundige kan leveren aan de ontwikkeling daarvan. Dat biedt ons een kader om vervolgens onderzoek te doen naar de professionele identiteit van de begeleidingskundige zelf.

Antwoord 1: professionele identiteit als socialisatie tot wetenschappelijk gefundeerd handelen

In de medische wereld is het professionaliteitsbegrip in sterke mate gekleurd door de benadering van 'evidence based medicine'. Het handelen van de arts (evenals de vergoeding die de verzekering uitkeert) is gebaseerd op wetenschappelijk getoetste protocollen, die bestaan uit zogenaamde 'diagnose-behandel-combinaties'. Binnen deze opvatting kan er sprake zijn van professionaliteit als er voldaan is aan de voorwaarde van expliciete normen voor diagnose en evaluatie, met daaraan gekoppelde interventies gebaseerd op recent wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit daarvan (Gilgun 2005).

Vanuit het voorbeeld van de geneeskunde worden ook op andere terreinen pogingen ondernomen om te komen tot een praktijk van wetenschappelijk gefundeerd intervenieren. In de psychotherapie zijn behandelprotocollen ontwikkeld (Keijzers, Minnen & Hoogduin 2004). Baaijens en zijn collega's (2009) reflecteren uitvoerig over de mogelijkheden voor 'evidence bases consultancy', en Stober en Grant (2006) spreken over 'evidence based coaching'.

De ontwikkeling van de professionele identiteit van de beroepsbeoefenaar hangt binnen deze opvatting nauw samen met wetenschappelijke socialisatie waarin objectiviteit en distantie sleutelwoorden zijn. In de geprotocoliseerde vorm van professioneel handelen is het vooral van belang dat de persoon van de professional niet als versturende factor optreedt. Van de begeleidingskundige wordt binnen dit kader gevraagd om professionals te begeleiden (trainen, coachen, adviseren) bij het vinden van (betere) antwoorden op de volgende vragen:

- Heb ik juist gediagnosticeerd, is mijn waarneming niet gekleurd door een persoonlijke vertekening?
- Heb ik de toepassing van de wetenschappelijke inzichten voldoende geïntegreerd in professionele vaardigheden?
- Stem ik daarbij voldoende af op de cliëntkenmerken en de context waarin het vraagstuk zich voordoet?

Professionele begeleiding heeft binnen dit perspectief het karakter van instructie, toetsing en feedback, waarbij de deskundige senior meekijkt met de junior en hem helpt zijn vak zo uit te voeren, dat persoonlijke factoren en intuïtieve neigingen niet interfereren met de voorgeschreven interventies (Kindermans 2011). Inzicht verwerven in kenmerken van cliënten in relatie tot eventuele eigen blinde vlekken is daarvoor essentieel (Brennkmeijer 2005).

Antwoord 2: professionele identiteit als relationele bekwaamheid

Er zijn heel wat professionele beroepen waarin de interventies niet gevat kunnen worden in eenduidige (be)handelingsrichtlijnen. Het werk van leerkrachten, politieagenten, verpleegkundigen, maatschappelijk werkers, therapeuten, enzovoorts bestaat uit methodisch gestuurde persoonlijke interacties tussen professional en cliënt. Geurts, Altena en Geluk (2006) betogen dat onderzoek naar de effectiviteit van professionele interventies in interactionele systemen uitermate complex is. Omvangrijke meta-analyses van effectstudies naar diverse psychotherapeutische methodieken hebben inmiddels aangetoond dat de kwaliteit van de relatie tussen cliënt en therapeut een grotere bijdrage levert aan het resultaat dan de specifieke methodiek die de therapeut hanteert (Wampold 2001). De 'klik' die in het eerste gesprek wordt ervaren, is een belangrijke voorspeller voor het latere succes. Deze onderzoeksresultaten leiden tot het inzicht dat professionaliteit gezocht moet worden in het bekwaam hanteren van relaties, waarin handelingsrichtlijnen zijn opgenomen in een complexer interactioneel verband. Tot een soortgelijke conclusie komt Van Aken (2009) voor projectmanagement. Hij laat zien dat zachte, dat wil zeggen persoonlijke en relationele factoren bepalender zijn voor projectsucces dan de harde gegevens zoals planning en budget.

Van der Zouwen (2011) formuleert een genuanceerde visie op het idee van wetenschappelijk gefundeerd intervenieren door de organisatieadviseur. Zij beschrijft een op onderzoeksresultaten gebaseerde handelingsrichtlijn voor 'Large Scale Interventions', maar erkent en onderstreept daarbij dat de kennis die nodig is voor de toepassing ervan, niet alleen gefundeerd is op na te volgen instructies, maar ook in wil, discipline en communicatie, kortom in persoonsgebonden factoren van de professional. Daarbij laat zij voluit staan dat de toepassing van de getoetste praktijkkennis altijd een concrete vertaling vergt in de levende werkelijkheid van elk nieuw praktijkgeval. In haar opvatting van de 'evidence based' methodiek moet 'de zelforganisatie van relaties' (p. 224) opgenomen zijn als medebepalend onderdeel en dus niet gezien worden als een potentieel versturende factor.

In zijn analyse van de helpende relatie laat Schein (2010) zien hoe zich daarbinnen altijd fundamentele psychologische processen van macht, ongelijkheid, onzekerheid en onbekendheid voordoen. Elke professioneel helpende relatie dient dan ook te starten vanuit de rolopvatting van een 'procesconsultant' die zich verbindt tot een nederig ('humble') onderzoek (p. 66vv). De

kwaliteit van de relatie is voorwaardelijk en bepalend voor de kwaliteit van het resultaat van het professioneel handelen.

In de opvatting van professionaliteit die de wederkerigheid tussen professional en cliënt als uitgangspunt neemt, krijgt de ontwikkeling van de samenwerkingsrelatie tussen cliënt, professional en vraagstuk een centrale plaats. De relatie heeft niet meer de kwaliteit van een behandelaar en een behandelde (zoals in het eerste model), maar van een actieve samenwerking, waarin een gezamenlijke betekenisgeving ontstaat. De interventies zijn verschoven van het vraagstuk zelf dat opgelost moet worden, naar het vermogen van de cliënt of het cliëntstelsel om met het probleem om te gaan en daarvoor oplossingen of nieuwe betekenissen te vinden.

Van de begeleidingskundige wordt binnen dit kader gevraagd om de professional te begeleiden bij het vinden van (betere) antwoorden op de volgende vragen:

- Heb ik de juiste afstemming op en aansluiting bij de betekenisgeving van de cliënt of het cliëntstelsel? Zijn er misschien bepaalde blokkerende factoren?
- Zijn mijn werkvormen en mijn interventies, zowel inhoudelijk als op betrekkningsniveau, zodanig dat ik mijn cliënt(stelsel) verder help in zijn vragen en doelstellingen?
- Hoe interfereert mijn eigen betekenisgeving van het vraagstuk met de manier waarop de cliënt daarmee omgaat, en wat betekent dat voor mijn rol als professioneel begeleider? Ben ik voldoende vrij van mijn eigen referentiekader?

De Haan (2011) definieert bijvoorbeeld supervisie vanuit dit model. Hij stelt de relationele betrekkingen centraal in de begeleiding en ziet vooral in de reflectie op parallelprocessen en overdrachtsrelaties mogelijkheden om inzichten te verwerven.

Antwoord 3: professionele identiteit als een authentieke visie

Als de vrijheidsgraden toenemen in het professionele handelen en de voorschriften minder eenduidig zijn, gaat het niet meer alleen om de relatie met de cliënt of het cliëntstelsel, maar ook om de verhouding van de professional tot zijn eigen vak. De Sonnaville (2005) deed een uitvoerige studie naar de professionalisering van de organisatieadviseur en kwam tot de conclusie dat er in dat veld geen eenduidige kennisbasis, en evenmin een gezamenlijk gedeeld interventierepertoire, voorhanden is. Adviseurs hebben hun persoonlijke stijl en deskundigheid. Op grond van zijn onderzoek komt De Sonnaville tot het inzicht dat de professionaliteit van de organisatieadviseur eerder een retorisch dan een objectief karakter heeft. Een organisatieadviseur presenteert zichzelf met een samenhangend verhaal, dat verweven is met zijn persoonlijke competenties. Daarin nemen wetenschappelijk getoetste inzichten wel een belangrijke plaats in, maar eerder als argumenten voor een eigen constructie, dan als een gezamenlijk gedeeld objectief kader.

De wijze waarop Ruijters (2006) professionaliteit benadert, is hieraan nauw verwant als zij de nadruk legt op de verbondenheid van de professional met diens vakgebied. Een professional is "iemand die een openlijk commitment heeft met een bepaald vak" (p.113). In een concrete uitwerking ervan geeft zij de volgende kenmerken van professionaliteit:

- het hebben van een expliciete visie op het vak en de bijdrage daarvan aan de samenleving;
- het beschikken over een authentieke, persoonlijk geïntegreerde methodologie of werkwijze;

- de vaardigheid om daarbinnen te werken met instrumenten en technieken die door vakgenoten zijn erkend;
- het vermogen de consistentie en coherentie tussen visie, methodiek en instrumenten te verwoorden.

Vanuit een andere invalshoek komt ook Kunneman (2005) tot de stellingname dat professionals hun beroepsmatig handelen dienen in te bedden in een doorleefd zingevend en dus persoonlijk perspectief. Wanneer dat niet gebeurt, zal de ontwikkeling van het professionele handelen worden bepaald door economische en politieke krachten. Kunneman pleit daarom voor een normatieve professionaliteit.

Voor het handelen van de begeleidingskundige betekent dit perspectief op professionaliteit dat het gesprek zal gaan over de persoonlijk doordachte en doorleefde visie en de wijze waarop de professional in staat is die te vertalen naar een authentieke werkwijze, waarin persoon en vak elkaar wederzijds doordringen. De vraag naar de consistentie van de visie op het vak met de wijze waarop instrumenten en technieken worden ingezet, is niet alleen inhoudelijk cognitief van aard, maar evenzeer persoonlijk affectief. Het moet ook 'goed voelen' op identiteitsniveau. De begeleidingsmethodiek voor persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van Vandamme (2009) past heel goed in dit perspectief. Ook de visie van De Ronde (2007) op supervisie voor niet (primair) mensgerichte beroepen sluit aan bij deze visie op professionaliteit.

Antwoord 4: professionele identiteit als een innerlijke reflectieve dialoog

Schön (1983) maakt nog een volgende stap in zijn doordenking van het professioneel handelen. Reagerend op de te beperkte zienswijze van een technisch-rationele opvatting van professionaliteit (ons eerste perspectief), betoogt hij dat de professional zijn werk moet doen in telkens unieke en bovendien ook dynamische situaties, met vaak tegenstrijdige belangen. De professional heeft niet alleen een rol in het oplossen van een probleem, maar ook in het stellen ervan, en daarbij kunnen zich tal van conflicterende waardenoriëntaties voordoen. Deze waarneming sluit aan bij de professional die handelt vanuit een authentieke visie, maar gaat nog een stap verder. Schön vraagt van de professional dat hij al reflecterend verschillende perspectieven kan verkennen en met elkaar in gesprek weet te brengen. Voor hem betekent dit dat de professional altijd de bereidheid heeft om zijn overtuiging in het licht van de situatie te bevragen en zo nodig ook te herzien. De professionaliteit van de beroepsbeoefenaar wordt gekarakteriseerd door kennis en vaardigheid die voortvloeien uit wetenschappelijke scholing, maar evenzeer door het vermogen om het 'niet-weten' toe te laten en het nieuwe en het onbekende te aanvaarden en te onderzoeken. Voor Schön is de professional iemand die in een reflectieve dialoog treedt met de situatie en zich daarbij door het onverwachte laat verrassen.

In deze reflectie worden ook taakaspecten meegenomen die doorgaans buiten het professionele discours worden gehouden, zoals de beoogde omzetdoelstelling van de onderneming of de persoonlijke passie van de professional. In de eerste drie opvattingen van professionaliteit worden deze aspecten opgevat als storende factoren die geneutraliseerd moeten worden. Vanuit de zienswijze van de professional als een dialogisch zelf worden ze als relevante ik-posities erkend en

verkend. Het hoort bij professionaliteit om ook deze contextvariabelen te onderkennen en ze bewust mee te wegen. Ze spelen immers hoe dan ook een rol (vgl. Ten Bos 2000)!

Om deze professionele reflectie vorm te geven heeft de professional speelruimte nodig, opdat hij explorerend en reflecterend zijn eigen handelen vanuit verschillende perspectieven kan verkennen. De begeleidingskundige is binnen deze opvatting van professionaliteit bij uitstek een deskundige in het creëren van ‘virtuele ruimtes’ (Schön 1983), waarbinnen uitproberend verkend kan worden hoe te handelen. Diverse perspectieven en benaderingswijzen kunnen getoetst worden op hun consequenties, en het weten en het niet-weten kunnen in de coaching, training of supervisie al zoekend met elkaar in verbinding gebracht worden. Niet alleen de handelingsalternatieven die gebaseerd zijn op de eigen deskundigheid worden geëxploreerd, maar evenzeer de persoonlijke verlegenheid met de situatie en de mate waarin de eigen persoon wordt geraakt. Waardekaders en morele perspectieven worden daarbij nadrukkelijk in de verkenning meegenomen.

De opvatting dat professionele begeleiding de doelstelling heeft om de beroepsbeoefenaar te leren reflecteren, is nauw verwant aan het bevorderen van het zogenaamde ‘dubbelslagsleren’ (Ruijters 2006) en het ontwikkelen van de innerlijke supervisor (Bennink 1994; Siegers 2002).

Onderzoek naar de professionele rollen van de begeleidingskundige

In tabel 1 vatten we de vier inzichten omtrent op de vraag naar professionaliteit nog eens samen.

Tabel 1: Opvattingen over professionaliteit en professionele begeleiding

| Professionele identiteit betekent: | Dit vraagt om professionele begeleiding die gericht is op: |
|--|---|
| 1. Wetenschappelijke, vakmatige socialisatie | Instructie en feedback over persoonlijke vertekeningen in analyse en interventie |
| 2. Methodische, relationele bekwaamheid | Verinnerlijking van het methodische handelen in het relationeel functioneren |
| 3. Geïntegreerde, authentieke visie en werkwijze | Ontwikkeling van congruentie tussen visie en vaardigheid rond beroepsmatige kwesties |
| 4. Reflectieve, innerlijke dialoog vanuit meerdere perspectieven | Exploratie, confrontatie en integratie van meerdere perspectieven in het professioneel functioneren |

Het is naar onze overtuiging niet vruchtbaar om één of enkele van deze visies meer geldig te verklaren dan de andere. We zien ze als vier dimensies van vereiste vaardigheid waarop alle professionele handelen is te scoren. Behalve kennisintensiteit weerspiegelen de vier perspectieven contingentie en diversiteit als kenmerk van professionele beroepen. Contingentie verwijst naar de onvermijdelijke noodzaak om gedrag aan te passen aan de unieke aanwezige situatie, diversiteit naar de grote verschillen die er zijn in de aard van het professioneel handelen en de werkvormen die daarbij vereist zijn. Professioneel handelen varieert immers van het verrichten van technische operaties tot het creëren van nieuwe kennis, van het geven van advies en het bieden van therapie, tot het verlenen van spirituele hulp aan bijvoorbeeld terminale patiënten. In elke professionele context zullen de geschetste perspectieven een andere onderlinge verhouding hebben, en zal dus ook een ander appel gedaan worden op de begeleidingskundige.

Op grond van onze conceptuele analyse veronderstellen we wel een zekere gelaagdheid in de vier perspectieven. Dat wil zeggen dat elk volgend perspectief het voorgaande niet ontkent,

maar in zich opneemt en nadere inhoud geeft. De opvatting van professionaliteit als een reflectieve dialoog veronderstelt dus een bepaalde wetenschappelijke vakmatige socialisatie. Deze is binnen dit perspectief opgenomen in een methodische relationele bekwaamheid, die vervolgens verwerkt is tot een geïntegreerde authentieke werkwijze, welke uiteindelijk fungeert als een oriënterend kader voor de reflectieve dialoog. We veronderstellen dat elke professionele beroepspraktijk op bepaalde momenten om handelen vraagt dat alle vier de perspectieven integreert, maar de frequentie daarvan zal per professionele context verschillen. Het onderscheid van Weggeman (2007) tussen routineprofessionals en improviserende professionals is verwant aan deze kwestie.

Het vergt uiteraard veel vergelijkend onderzoek naar het handelen van professionals om na te gaan in hoeverre deze vier dimensies ook inderdaad in de beroepspraktijken te herkennen zijn en hoe hun feitelijke onderlinge verhouding is. Een eerste poging daartoe wordt hieronder beschreven. Ons onderzoek richt zich daarbij in het bijzonder op de begeleidingskundige als professional. We concretiseren de vraag naar de professionele identiteit van de begeleidingskundige aan de hand van de volgende deelvragen:

- Welke posities of rollen spelen mee in het professioneel handelen van begeleidingskundigen bij de training, coaching en advisering die zij verzorgen.
- Welke verschillende werkvormen vinden begeleidingskundigen belangrijk in hun werk, en hoe hangen deze samen met de rollen die de begeleidingskundige vervult?
- Zijn de rolinvulling van de begeleidingskundigen en de werkvormen die zij gebruiken, zinvol te verbinden aan de vier onderscheiden dimensies van professionaliteit?

Onderzoeksmethode

Het psychologisch model van het dialogische zelf (Hermans 2006, 2010) biedt een geschikt kader om bovenstaande vragen te operationaliseren. De kerngedachte van deze benadering luidt dat de identiteit van individuele personen bestaat uit een voortgaande dialoog tussen vele ik-posities, die samen de innerlijke ruimte van het zelf vullen. Hiermee krijgt het concept van de reflecterende professional die in een voortdurende afweging tussen meerdere perspectieven zijn weg zoekt, een psychologische basis. Bovendien wordt de rolinvulling van de begeleidingskundige ook onderzoekbaar via deze benaderingswijze. De vragenlijst van Hermans (2001) over het repertoire aan en verhouding tussen ik-posities kan goed gebruikt worden als instrument om de samenhang tussen verschillende rollen en ik-posities van de begeleidingskundige in beeld te brengen. In het onderzoek dat wij hieronder rapporteren, doen we dit door verschillende ik-posities te confronteren met gebruikte werkvormen. In de vragenlijst die wij hebben voorgelegd aan 78 begeleidingskundigen (coaches, trainers, supervisors en adviseurs) wordt in de eerste plaats gevraagd naar het belang van zestien verschillende werkvormen voor hun professionele praktijk (zie tabel 2). Vervolgens hebben we de respondenten gevraagd om het gebruik van deze werkvormen systematisch in verbinding te brengen met achttien onderscheiden ik-posities. In tabel 3 worden deze benoemd in de bovenste rij. Voor elk van de zestien werkvormen is gevraagd in hoeverre deze verenigbaar is met de verschillende ik-posities. De eerste reeks van vragen luidt bijvoorbeeld “In hoeverre is het werken met een systematische analyse verenigbaar met uw rol als trainer”, “...met uw rol als coach”, (...) “met uw doelgerichte ik” enzovoorts. Voor elke werkvorm zijn alle genoemde

ik-posities uitgevraagd. Dit levert voor iedere afzonderlijke respondent een matrix aan gegevens op van zestien werkvormen bij achttien ik-posities (zie tabel 3).

Het invullen van de vragenlijst is een intensief werk en vraagt een grote betrokkenheid en concentratie van de respondenten. Daarom is ervoor gekozen om deze af te nemen in het kader van professionaliseringsactiviteiten. Een eerste proefversie is voorgelegd aan enkele collega's (De Ronde 2010). De vragenlijst die op grond daarvan zijn definitieve vorm heeft gekregen, is vervolgens afgenomen in het kader van een intervisiebijeenkomst van leersupervisors (N=4), een nascholingsbijeenkomst voor coaches vanuit de Christelijke Hogeschool Ede (N=12), studiemiddagen voor organisatiesadviseurs (N=29) en een jaarlijkse studieavond van de supervisors van de Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen (N= 33).

Resultaten

De uitkomsten van de vragenlijst leveren in de eerste plaats een hiërarchie van relevante werkvormen voor professioneel begeleiders op (tabel 2):

Tabel 2: Relevantie van werkvormen in begeleidingssituaties (6-puntschaal van 0 tot 5, N=78)

| Werkvormen | Relevantie | Stdev |
|---|------------|-------|
| 1 Het bevorderen van en sturen op zelfreflectie | 4,4 | 0,8 |
| 2 Het inbrengen van humor | 3,9 | 0,9 |
| 3 Het geven van instructie of uitleg | 3,7 | 0,9 |
| 4 Het werken met de verbeelding | 3,6 | 1,1 |
| 5 Het oefenen en inslijpen van vaardigheden | 3,5 | 1,0 |
| 6 Het werken met huiswerkopdrachten | 3,4 | 1,0 |
| 7 Het werken met systematische analyses | 3,4 | 1,1 |
| 8 Het bewust werken met momenten van stilte | 3,4 | 1,2 |
| 9 Het schrijven van rapportages | 3,0 | 1,2 |
| 10 Het werken met spelsimulaties | 3,0 | 1,3 |
| 11 Het in drama uitspelen van ervaringen | 2,5 | 1,4 |
| 12 Het werken met creatieve expressie | 2,6 | 1,3 |
| 13 Het werken met lichaamsbeweging | 2,3 | 1,4 |
| 14 Het organiseren van feestelijke activiteiten | 1,7 | 1,3 |
| 15 Het bewust laten bepalen door toeval | 1,5 | 1,3 |
| 16 Het inbrengen van wedstrijd-elementen | 1,4 | 1,1 |

Het bevorderen van de zelfreflectie is de werkvorm die door de coaches, trainers en adviseurs duidelijk als het belangrijkste wordt gezien, gevolgd door het inbrengen van humor en het geven van instructie of uitleg. Deze top-drie is onomstreden: de standaarddeviatie komt niet boven de 1,0 uit. Rond de werkvormen die vervolgens verschijnen in de rangorde, valt op dat ze elkaar gemiddeld niet veel ontlopen qua toegekende relevantie, maar dat de meer speelse of 'open' werkvormen (stilte, verbeelding, spelsimulaties, drama en creatieve expressie) een grotere variatie tussen de respondenten laten zien dan de meer 'gesloten' werkvormen (analyse, oefening, huiswerk en rapportages). Ten slotte is er een groep van werkvormen die door de meeste begeleidingskundigen als niet, of slechts matig relevant wordt beschouwd, met een gemiddelde score van 2,0 of lager.

Het grootste deel van de vragenlijst is gericht op de vraag in hoeverre de genoemde werkvormen verenigbaar zijn met verschillende ik-posities. In tabel 3 zijn de uitkomsten hiervan samenvattend weergegeven: voor elke cel is het gemiddelde over de respondenten berekend.

Tabel 3: Verenigbaarheid van werkvormen met ik-posities (N=78), schaal van 0 (niet) tot 5 (volledig)

| | uw rol als trainer | uw rol als coach | uw rol als adviseur | de wetenschapper in u | de therapeut in u | de zakenman of -vrouw in u | uw op plezier gerichte ik | uw mensgerichte ik | uw doelgerichte ik | uw op zingeving gerichte ik | uw op creativiteit gerichte ik | de wijze man of vrouw in u | de schelm of vrouw in u | het vrouwelijke in u | het mannelijke in u | het kind in u | u zoals u bent | |
|---------------|--------------------|------------------|---------------------|-----------------------|-------------------|----------------------------|---------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------|---------------------|---------------|----------------|-----|
| Zelfreflectie | 4,3 | 4,7 | 4,2 | 3,5 | 4,6 | 3,2 | 3,7 | 4,3 | 4,3 | 4,5 | 3,8 | 3,5 | 4,5 | 2,8 | 3,8 | 3,2 | 2,7 | 4,2 |
| Humor | 4,3 | 4,2 | 3,9 | 2,9 | 3,8 | 3,5 | 4,6 | 4,4 | 3,7 | 3,9 | 4,3 | 3,1 | 4,0 | 4,5 | 3,6 | 3,6 | 4,2 | 4,1 |
| Instructie | 4,3 | 3,5 | 4,0 | 4,1 | 3,3 | 3,5 | 3,1 | 3,1 | 4,1 | 3,2 | 2,7 | 4,1 | 3,6 | 1,7 | 2,7 | 3,4 | 2,1 | 3,6 |
| Imaginatie | 3,7 | 4,2 | 3,6 | 2,8 | 4,1 | 2,7 | 4,0 | 4,0 | 3,6 | 4,0 | 4,2 | 2,9 | 3,9 | 3,7 | 3,6 | 3,0 | 4,0 | 3,8 |
| Oefenen | 4,2 | 3,5 | 3,1 | 2,8 | 3,4 | 2,7 | 2,4 | 2,9 | 3,7 | 2,7 | 2,3 | 3,5 | 3,0 | 1,5 | 2,3 | 2,9 | 2,1 | 3,0 |
| Analyse | 3,1 | 3,2 | 3,8 | 4,1 | 3,1 | 2,9 | 2,2 | 2,5 | 3,8 | 2,7 | 2,0 | 3,8 | 3,3 | 1,5 | 2,3 | 2,9 | 1,3 | 3,1 |
| Stilte | 3,5 | 4,0 | 3,2 | 2,6 | 4,2 | 2,5 | 3,2 | 3,9 | 3,3 | 4,3 | 3,6 | 2,9 | 4,3 | 2,1 | 3,5 | 2,6 | 2,6 | 3,6 |
| Huiswerk | 4,1 | 4,0 | 3,7 | 3,5 | 3,9 | 3,0 | 2,5 | 2,8 | 4,0 | 3,1 | 2,8 | 3,8 | 3,3 | 1,8 | 2,5 | 3,1 | 1,7 | 3,1 |
| Simulaties | 4,0 | 3,9 | 3,2 | 2,5 | 3,8 | 2,2 | 3,7 | 3,6 | 3,6 | 3,4 | 3,8 | 2,8 | 3,3 | 3,3 | 2,9 | 2,9 | 3,5 | 3,2 |
| Expressie | 3,2 | 3,3 | 2,4 | 2,0 | 3,5 | 2,1 | 3,8 | 3,6 | 2,8 | 3,7 | 4,1 | 2,2 | 3,3 | 3,3 | 3,2 | 2,4 | 3,7 | 3,2 |
| Drama | 3,5 | 3,5 | 2,6 | 1,9 | 3,5 | 1,9 | 3,4 | 3,4 | 2,8 | 3,3 | 3,7 | 2,3 | 3,1 | 3,4 | 3,1 | 2,5 | 3,5 | 3,0 |
| Beweging | 3,4 | 2,9 | 2,3 | 1,6 | 3,1 | 1,8 | 3,6 | 3,5 | 3,2 | 3,1 | 3,5 | 2,4 | 2,9 | 3,4 | 2,6 | 3,1 | 3,5 | 2,9 |
| Feest | 2,5 | 2,4 | 2,6 | 1,6 | 2,1 | 2,9 | 3,6 | 3,6 | 2,8 | 3,0 | 3,2 | 2,1 | 2,7 | 3,5 | 3,2 | 2,7 | 3,4 | 3,0 |
| Toeval | 1,9 | 2,0 | 1,5 | 0,8 | 1,9 | 1,1 | 2,4 | 2,0 | 1,4 | 2,1 | 2,7 | 1,2 | 2,0 | 2,6 | 2,0 | 1,6 | 2,7 | 1,9 |
| Wedstrijd | 2,4 | 1,6 | 2,0 | 1,6 | 1,4 | 2,9 | 2,3 | 1,7 | 3,0 | 1,4 | 1,8 | 2,3 | 1,6 | 2,1 | 1,3 | 2,7 | 2,4 | 1,9 |

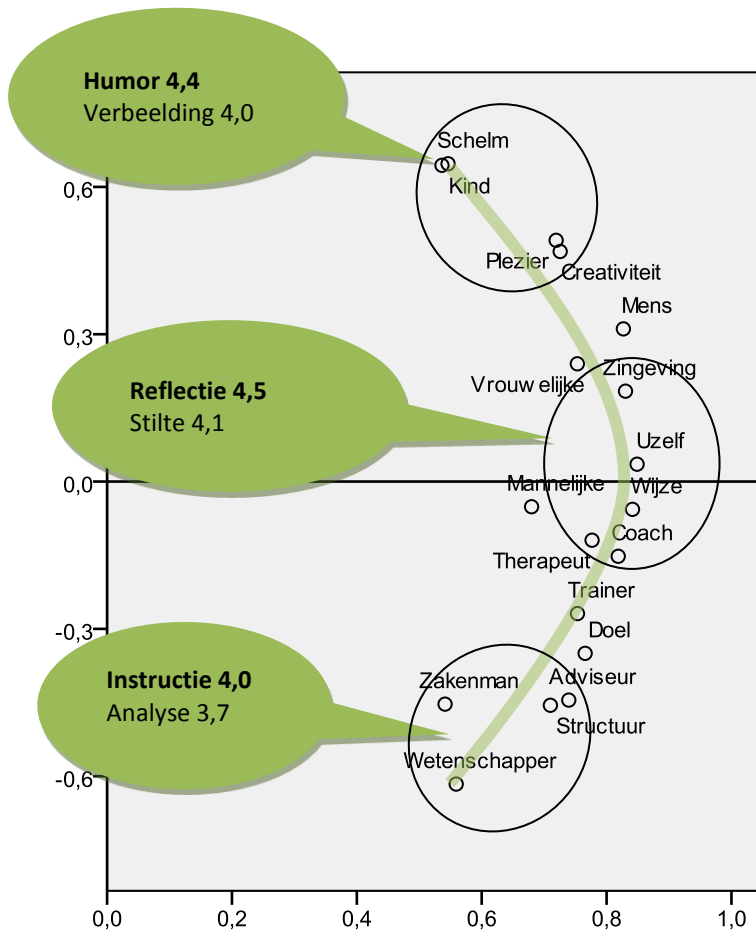
In de kolommen van tabel 3 valt op dat de afname van boven naar beneden uit tabel 1 zich weliswaar herhaalt, maar niet overall. Er zijn blijkbaar werkvormen die voor de professie gemiddeld minder relevant gevonden worden, maar wel goed passen bij bepaalde ik-posities. De werkvorm 'expressie' is daar een voorbeeld van. De werkvorm 'simulaties' blijkt min of meer generiek te zijn, dat wil zeggen, verenigbaar met bijna alle ik-posities. De wetenschapper en de zakenman vormen daarbij een uitzondering. Het werken met 'huiswerkopdrachten' en het 'oefenen en inslijpen van vaardigheden' worden eveneens als verenigbaar gezien met bijna alle ik-posities, maar het kind en de schelm lijken er niet van te houden.

Over de individuele scores die ten grondslag liggen aan deze samenvattende tabel 2 is per respondent een factoranalyse gemaakt, en vervolgens is er ook een factoranalyse berekend over alle respondenten tezamen. Het blijkt dat 68 procent van de variatie tussen de ik-posities verklaard wordt in een tweedimensionale ruimte. In de grafische weergave van figuur 1 blijken de uitgevraagde ik-posities geordend te zijn in de vorm van een driehoek, of een halve maan. Dit patroon is niet alleen zichtbaar als de resultaten van alle respondenten bij elkaar worden gevoegd, maar doet zich ook voor bij de (meeste) individuele respondenten.

In de figuur zijn de ik-posities op de drie hoekpunten geclusterd op basis van nabijheid. Bij elk van deze groepen zijn de twee hoogste gemiddelden op de werkvormen weergegeven. Duidelijk

wordt daardoor hoe de werkvormen die door de respondenten als het meest relevant worden beschouwd, namelijk reflectie, humor en instructie, verdeeld zijn over de drie clusters. Elk cluster van ik-posities heeft zijn eigen favoriete werkvormen.

Figuur 1: Grafische weergave van factoranalyse met de hoogst scorende werkvormen bij drie clusters van ik-posities.



Interpretatie en conclusies

In dit artikel stelden we de vraag naar de identiteit van de begeleidingskundige als tweede orde professional. Op welke wijze levert de begeleidingskundige een bijdrage aan het ontwikkelen van de professionele identiteit van zijn cliënten? Hoe werkt hij aan de integratie van het persoonlijk functioneren en het beroepsmatig handelen bij de professionals die hij coacht, traint of superviseert? De resultaten van ons onderzoek en met name de weergave daarvan in figuur 1 laten zien dat de professionele identiteit van de respondenten zich beweegt tussen drie uiterste posities, die symbolisch benoemd kunnen worden als de rol van de wetenschapper, de rol van de wijze en de rol van de schelm.

De drie belangrijkste werkvormen in de praktijk van de begeleidingskunde, te weten reflectie, humor en instructie, blijken te corresponderen met de drie hoekpunten die de ruimte van de professionele identiteit van de begeleidingskundige markeren. De rol van wetenschapper hangt

samen met gerichtheid op structuur en doelgerichtheid. Van de onderzochte werkvormen horen analyse, instructie en rapportage bij deze positie. De rol van de wijze is gericht op het onderhouden van de relatie met de cliënt; vanuit deze positie is de begeleidingskundige mensgericht, en laat hij zichzelf zien als persoon; zingeving vindt hij eveneens belangrijk. Twee werkvormen die bij deze positie hoog scoren, zijn het sturen op zelfreflectie en het bewust gebruik maken van de stiltemomenten. Ten slotte is er de rol van de schelm: daar krijgt het kind in de professional de ruimte met zijn gerichtheid op plezier en creativiteit. De belangrijke werkvormen van de humor, de verbeelding en andere speelse methodieken worden in sterke mate door deze ik-posities gedragen.

In de inleiding van dit artikel schetsten wij vier dimensies van professionaliteit. In het licht van de onderzoeksresultaten komen we tot de volgende conclusies:

1. Professionaliteit als de socialisatie tot wetenschappelijk gefundeerd handelen vormt zeker een onderdeel van de professionele identiteit van de begeleidingskundige. Instructie en analyse zijn daarbij belangrijke werkvormen in zijn handelingsrepertoire, maar daarmee is zijn professionele identiteit niet uitputtend beschreven.
2. Professionaliteit als relationele bekwaamheid is in de resultaten terug te lezen als de positie van de wijze en de positie van 'u zoals u bent'. De relationele bekwaamheid, essentieel in de rolinvulling van de begeleidingskundige, wordt niet alleen gecombineerd met een wetenschappelijke, maar eveneens met een speelse attitude. De drie posities van wetenschapper, wijze en schelm maken zijn rolinvulling blijkbaar compleet.
3. De opvatting van professionaliteit als een authentieke verbinding tussen visie op en vaardigheid in het vak is minder eenduidig uit de uitkomsten af te leiden, maar correspondeert wel met de waarneming dat rond het inzetten van meer speelse werkvormen een grote variatie bestaat tussen de respondenten. Begeleidingskunde heeft als stevige kern het sturen op zelfreflectie, aangevuld met zowel instructie als humor. Hierover bestaat eensgezindheid onder de invullers van de vragenlijst. Het hanteren van de verbeelding, het gebruiken van werkvormen als drama, simulatie, creatieve expressieve, alsmede het inzetten van lichaamsbeweging laten daarentegen een grote diversiteit zien. Hier komen blijkbaar persoonlijke voorkeuren en specifieke individuele competenties in beeld. Toch zien we ook op dit punt convergentie binnen de gehele beroepsgroep. De relevantie van de werkvormen zoals die blijkt uit de volgorde in tabel 2 (identiek aan de laatste kolom van tabel 3), reproduceert bijna volkomen de volgorde van de scores bij de ik-positie 'u zoals u bent', de op één na laatste kolom ($r=0,61$, $p<0.001$). Blijkbaar is de visie op de relevantie van de werkvormen voor de begeleidingskundigen gecorreleerd wat bij hem past als persoon. De verschillen die er zijn, suggeren dat de meer 'gesloten' werkvormen zoals analyse en rapportage minder dicht bij de persoon liggen dan de explorerende werkvormen, zoals verbeelding, drama en expressie.
4. De vierde opvatting van professionaliteit als reflectieve dialoog spoort in hoge mate met de vermelde resultaten. Het bevorderen van en sturen op zelfreflectie scoort eenduidig zeer hoog onder de respondenten. Bovendien laten de uitkomsten zien dat de begeleidingskundige meerdere, soms contraire posities van wetenschapper, wijze en schelm moet kunnen innemen. Het idee van de professional als 'a dialogical self' biedt een concept om deze spanningsvolle eenheid te begrijpen en methodisch te hanteren.

Discussie

In de begeleidingskundige literatuur (Van Praag-van Asperen & Van Praag 2000; Block 2010; Nathans 2005; Schein 2010) is het onderscheid tussen de rollen van de inhoudsgerichte expert en de relatiegerichte procesbegeleider welbekend. De derde rol, die van de schelm, is veel zeldzamer als een zelfstandige positie. In een beperkt aantal oudere publicaties wordt aandacht gevraagd voor de rol van de nar in de professionele begeleiding (Kets de Vries 1994; Neumann & Kersting 1993). De laatste tijd is er aandacht voor dit thema onder de noemer van provocatieve coaching (Hollander & Wijnberg 2006). Ook over humor is in de begeleidingsliteratuur het nodige geschreven (Titze, Eschenröder & Salame 1994; Streaan 1994; Martin 2007). Ons onderzoek naar de professionele identiteit van de begeleidingskundige suggereert dat de rolinvulling van de begeleider niet begrepen kan worden als variaties op een rechte lijn die zich beweegt van inhoud naar proces, maar eerder geconceptualiseerd moet worden als combinaties binnen een driehoek, waarbij naast inhoudsgerichte en relatiegerichte posities nog een derde positie ingenomen moet worden, die te maken heeft met het creatieve, het spontane, die van de verrassing en de ontregeling. In een eerder gepubliceerde gevalbeschrijving (De Ronde 2010) kwam deze rol ook al als belangrijk naar voren. In onze metaforische terminologie: de wetenschapper analyseert en concludeert; de wijze verbindt en reflecteert, terwijl de schelm ontregelt en in beweging brengt. Het is het samenspel tussen deze drie die de begeleidingskundige zijn professionele identiteit verschaft. Hier is enige verwantschap met de drie rollen die De Haan (2011) op conceptuele gronden onderscheidt: die van de poortwachter, de verzorger en de ontwikkelaar.

In de discussie over voortgaande professionalisering van het werk van begeleidingskundigen en veranderaars, en de wetenschappelijke basis waarop die professionaliteit rust, is het in het licht van het bovenstaande van belang dat ook rollen die minder gemakkelijk wetenschappelijk te funderen zijn, worden meegenomen in onderzoek en reflectie. Het werk van Vermaak (2009) rond de speelse attitude van de adviseur in zijn omgang met taaiere vragen is daar een voorbeeld van, evenals de aandacht voor het toenemende gebruik van spelmethodieken in professionele contexten (De Ronde & Geurts 2011).

Voor de begeleidingskundige die een bijdrage wil leveren aan de persoonlijke vorming van professionals, schreef Erasmus in zijn *Lof der Zotheid* behartelingswaardige woorden: “Want er zijn twee obstakels voor het verkrijgen van inzicht: schaamte (...) en vrees (...). Hiervan bevrijdt de zotheid ons op magnifieke wijze.” (p.58). Voor het onderzoek naar het handelen van begeleidingskundigen impliceert dit de opgave om recht te doen aan de noodzakelijkheid van het spelkarakter van de schelm-positie, want de grap en de knipoog blijken ook wetenschappelijk gezien een essentieel onderdeel te zijn van het professioneel functioneren.

Literatuur

- Aken, T. van (2009). *De weg naar projectsucces. Resultaten bereiken met mensen*. Zaltbommel: Van Haren Publishing.
- As, S. van (2011). *Het coachingsmethoden Boek*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Baaijens, J.M., Kenis, P.N. & Meeuw M.T.H. (2009). Evidence Bases Consultancy. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 63, nr. 1, pp. 79-95.
- Bennink, H. (1994). Het innerlijk universum van de professional. Over het ontwikkelen van een 'interne supervisor' als supervisie-doel. *Supervisie in opleiding en beroep*, 11, nr. 3, pp. 3-21.
- Block, P. (2010). *Feilloos adviseren. Een praktische gids voor adviesvaardigheden*. Schoonhoven: Academic Service.
- Bos, R. ten (2000). *Fashion and Utopia in Management Thinking*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Brenninkmeijer, W.J.M. (2005). Leren van eigen werkervaringen. Onderzoek naar de effecten van supervisie aan huisartsen. *Medisch Contact* 60, pg.664-667.
- Brockmöller, A., Sanders, G. & Weggeman, M. (2011). In goed gezelschap. De sleutel tot succesvolle meester-gezelrelaties. Assen: Van Gorcum.
- Coenen, B. (2003). *Begeleidingskunde*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Dols, R. (2008). Professionele loopbaancoaching. Praktijkboek voor het begeleiden van loopbaanvragen. Culemborg: Van Duren.
- Erasmus, D. (1509,²⁰⁰⁰). *Lof der Zotheid*. Amsterdam: Boom
- Geurts, J.L.A., Altena J. & Geluk B. (2006). Interventie door interactie: Een vergelijkende beschouwing. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 60, nr. 3/4, pp. 322-351
- Gilgun, J.F. (2005). The four cornerstones of Evidence Based Practice in Social Work. *Research on Social Work Practice*, 15, nr. 1, p. 52-62.
- Haan, E. de (2011). *Supervisie in actie*. Assen: Van Gorcum.
- Hermans, H.J.M. (2001). The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture & Psychology*, 7 (3), 323-365.
- Hermans, H.J.M. (2006). *Dialoog en misverstand. Leven met de toenemende bevolking van onze innerlijke ruimte*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Hermans, H.J.M. (2010). *Dialogical Self Theory. Positioning and counter-positioning in a Globalizing Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heijst, A. van (2010). Weetbaar en Meetbaar. Naar relationele maatstaven voor de kwaliteit van zorg. In: R. Abma e.a., *Evidentie en existentie. Evidence based behandelen en verder...* p.46-60. Tilburg: KSGV.
- Keijsers, G.P.J., Minnen, A. van & Hoogduin, C.A.L. (2004). *Protocollaire behandelingen in de ambulante geestelijke gezondheidszorg*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghem.
- Kets de Vries, M. (1994). *Leiders, narren en bedriegers. Essays over de psychologie van het leiderschap*. Schiedam: Scriptum.
- Kindermans, G. (2011). Onderzoek in een praktijksetting. *De psycholoog*, 46, nr. 9, pg. 30-37.
- Martin, R.A. (2007). *The psychology of humor: an integrative approach*. Amsterdam: Elsevier.
- Nathans, H. (2005). *Adviseren als tweede beroep. Resultaat bereiken als adviseur*. Deventer: Kluwer.
- Neumann-Wirsig H. & Kersting H.J. (1993). *Systemische Supervision oder: Till Eulenspiegels Narreteien*. Aachen: IBS.
- Oomkes, F. (2004). *Training als beroep*. Amsterdam: Boom/Lemma
- Praag-van Asperen, H.M. van & Praag, H. van (2000). *Handboek supervisie en intervisie in de psychotherapie*. Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom
- Ronde, M.A. de (2007). Trage vragen in een snelle wereld. *Supervisie en Coaching*. 24, nr. 3, pp.142-148.
- Ronde, M.A. de (2011). Spel en professie. *Supervisie en Coaching* 28, nr. 2, pp.69-89.
- Ronde, M.A. de & Geurts, J.L.A. (2011). De spelende professional. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 65, nr. 6, pp. 49-62.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Schein, E.H. (2010). *How to offer, give and receive help*. Baret-Koehler Publishers: San Francisco.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schreyögg, A. (2000). *Coaching. Een inleiding voor praktijk en opleiding*. Amsterdam: Longman.
- Siegers, F. (2002). *Handboek supervisie-kunde*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghem.
- Sonnerville, H. de (2005). *Rhetorische aspecten van professionaliseren. Een zoektocht naar beroepsvorming bij organisatieadviseurs*. Amsterdam: Dutch University Press.
- Strean H. (Ed.) (1994). *The use of humor in psychotherapy*. North Vale, New Jersey: Jason Aronson.

- Stober D. R. & Grant, A.M. (2005), *Evidence based coaching. Putting best practices to work for your clients*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Titze, M., Eschenröder, Chr.T. & Salameh, W.A. (1994). Therapeutischer Humor - Ein Überblick. *Integrative Therapie, jaargang 1994, nr.3*, pg. 200-234.
- Vandamme, R. (2003). *Handboek ontwikkelingsgericht coachen. Een hefboom voor zelfsturing*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Vandamme, R. (2009). *De Vork. Methodiek voor persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling*. Tervuren: Vandamme Instituut.
- Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taaiere vraagstukken. Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Deventer: Kluwer.
- Wampold, B.E. (2001). *The Great Psychotherapy Debate: Models, Methods and Findings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weggeman, M. (2008). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* Schiedam: Scriptum.
- Zouwen, A. van der (2011). *Building an evidence based practical guide to Large Scale Interventions*. Delft: Eburon.
- Zwets, R., Beneken, D. & Schalk, R. (2011). Op weg naar een interactieve benadering van evidence based werken in de sociale sector in Nederland. *Journal of social intervention. Theory and Practice*, 20, nr.4, pp. 62-78.