

Voorbij het onderscheid tussen experts en leken. Over de rol en betekenis van expertise in participatieve processen

Cees Leeuwis

Dr. ir. Cees Leeuwis is universitair docent bij de Leerstoelgroep Communicatie en Innovatie-studies aan Wageningen Universiteit.

Correspondentieadres: Postbus 9101, 6700 HB Wageningen.

Inleiding

In discussies over participatie wordt aan 'experts' in toenemende mate een faciliterende en procesbegeleidende rol toegekend (Baggen, Masschelein & Wildemeersch, de inleiding van dit themadeel). In dit artikel wordt gepoogd meer duidelijkheid te verschaffen ten aanzien van de taken van dit soort 'experts'. Om meer zicht te krijgen op deze problematiek worden eerst enkele kanttekeningen geplaatst bij de gangbare opvattingen omtrent de aard van participatieve processen. Daarbij zal worden betoogd dat er tot dusver onvoldoende aandacht is geweest voor de onderhandelingsdimensies van participatieve processen. Vanuit deze opvatting wordt vervolgens nagegaan wat voor soort kennis en expertise nodig is binnen gecombineerde leer- en onderhandelingsprocessen in een context van innovatie. Aan de hand van deze kennis- en expertisevelden wordt dan de bruikbaarheid van het onderscheid tussen 'experts' en 'leken' ter discussie gesteld. Voorgesteld zal worden om in plaats van dit onderscheid te spreken van 'tijdelijk betrokken buitenstaanders' en 'lange termijn betrokkenen'. Tenslotte wordt nader bekeken wat de rol van externe facilitators (als 'tijdelijk betrokken buitenstaanders') zou kunnen zijn in participatieve leer- en onderhandelingsprocessen. Daarbij wordt tevens gewezen op een aantal veel voorkomende valkuilen en misvattingen.

De aard van participatieve processen

Wanneer we meer duidelijkheid willen krijgen omtrent de rol van facilitators moeten we eerst meer inzicht krijgen in de aard van het te faciliteren participatieve proces. Hoewel er aanzienlijke verschillen bestaan tussen de specifieke doelstellingen en toepassingsgebieden van populaire participatieve benaderingen - bijvoorbeeld PRA, PAR, RAAKS, PTD, FPR en PNRM [\[1\]](#) - berusten ze in grote lijnen op soortgelijke opvattingen aangaande de aard van het participatieve (veranderings) proces. Verreweg de meeste benaderingen maken gebruik van plannings-, besluitvormings- en leertheorieën als organiserend principe voor het participatieve proces. Participatieve processen worden, met andere woorden, impliciet of expliciet opgevat als planningsprocessen, besluitvormingsprocessen en/of (sociale) leerprocessen.

Het belang van plannings- en besluitvormingsmodellen blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat de klassieke fasen van projectplanning en besluitvorming [\[2\]](#) veelal zijn te herkennen in de wijze waarop participatieve methoden worden beschreven en/of gebruikt (Engel & Salomon, 1997; PID, 1989). Ook zijn typologieën omtrent vormen en niveaus van participatie veelal terug te voeren op dimensies als: (a) de mate van besluitvormende bevoegdheid van participanten ten aanzien van (b) de verschillende fasen en stappen in projectplanning (Pretty, 1994; Okali, Sumberg & Farrington, 1994). Tenslotte

worden technieken van rangordening (Chambers, 1994; Jiggins & De Zeeuw, 1992) in de praktijk vaak gebruikt als methode om 'democratische' besluiten te nemen over de prioriteitstelling binnen participatieve processen (PID, 1989; Zuñiga Valerin, 1998).

Waar het gebruik van plannings- en besluitvormingsmodellen als structurerend principe vaak impliciet is, wordt de opvatting dat het bij participatieve processen vooral gaat om het organiseren van sociale leerprocessen veelal expliciet verwoord (Bawden, 1994; Engel & Salomon, 1997; Pretty & Chambers, 1994; Röling & Wagemakers, 1998). Daarbij wordt veelal voorgesteld om *allerelevante* belanghebbenden bij het leerproces te betrekken. De onderliggende gedachte bij deze inclusieve benadering is dat eventuele belangenconflicten tussen betrokkenen kunnen worden overbrugd door het ontwikkelen van een gemeenschappelijke situatiedefinitie (Engel & Salomon, 1997; Röling, 1994; Thrupp, Cabarle & Zazueta, 1994). Het merendeel van de technieken die men aantreft in PRA (Chambers, 1994), RAAKS (Engel & Salomon, 1997) en populaire trainingshandleidingen voor participatie (Pretty et al., 1995; Van Veldhuizen et al., 1997) is dan ook gericht op het verbeteren van onderlinge communicatie en het vergroten van gezamenlijk inzicht in een problematische situatie.

Kanttekeningen bij het uitgangspunt van 'communicatief handelen'

De hierboven omschreven invulling van participatieve processen is gebaseerd op een aantal aannames en normatieve opvattingen. De met een top-down planning verbonden ideeën ten aanzien van de rationele maakbaarheid, voorspelbaarheid en controleerbaarheid van maatschappelijke veranderingsprocessen zijn ten dele overboord gezet en vervangen door het idee dat men planning zou moeten organiseren als een iteratief leerproces met onzekere uitkomsten (Brinkerhoff & Ingle, 1989). Daarnaast is de wijze waarop men belangenconflicten en machtsverschillen denkt te hanteren in sterke mate geïnspireerd door Habermas' (1981) notie van communicatief handelen (Bawden, 1994; Fals Borda, 1998; Röling, 1996). Het idee is om het proces zodanig te organiseren dat belanghebbenden in een open, kritisch en machtsvrij debat (waarin ook waarden en normen ter discussie staan) tot gedeelde inzichten in hun situatie komen en op basis daarvan hun handelen 'communicatief rationeel' op elkaar afstemmen. Strategisch handelen - dat is handelen waarbij verschillende actoren strategisch hulpbronnen inzetten om hun eigen doelen te bereiken - wordt binnen participatieve processen ongewenst geacht; het wordt vooral gezien als de oorzaak van veel maatschappelijke problemen en niet als mogelijkheid om tot oplossingen te komen (Röling & Wagemakers, 1998).

Bij het gebruik van Habermas' notie van communicatief handelen als normatief kader voor participatieve processen kunnen zowel theoretische als praktische kanttekeningen worden geplaatst. De eerste is dat de voorgestelde oplossing (communicatief handelen) feitelijk een ontkenning vormt van het probleem (het gebrek aan communicatief handelen). Bij een situatie van overexploitatie van natuurlijke hulpbronnen (bijvoorbeeld het leegvissen van een meer) is de redenering eigenlijk dat individueel strategisch handelen (zo veel mogelijk vis vangen) het probleem is en vervangen moet worden door collectief communicatief handelen (vrijwillige terughoudendheid op basis van afspraken). De aanname is dan dat dit handelen gestimuleerd kan worden door een externe facilitator in te schakelen die een sociaal leerproces organiseert. De kern van het probleem wordt aldus beschouwd als (a) een gebrek aan procesleiderschap en (b) een gebrek aan kennis en inzicht in elkaars perspectieven en belangen (i.e. problemen zijn vooral cognitief van aard). Het is zeer de vraag of dit een juiste analyse is van de vraag *waarom* mensen in een bepaalde context niet tot

gecoördineerd handelen komen. Het is zeer wel denkbaar dat belanghebbenden uitstekend op de hoogte zijn van elkaars kennis en perspectieven, maar simpelweg niet bereid zijn om serieus deel te nemen in een communicatief proces (ze gaan er bijvoorbeeld van uit dat ze hun belangen beter kunnen behartigen door strategisch gebruik te maken van bepaalde machtsbronnen). De vraag of de voorwaarden voor communicatief handelen aanwezig zijn en/of gerealiseerd kunnen worden, wordt naar mijn smaak onvoldoende gesteld in het participatieve discours.

Impliciet aan de voorkeur voor communicatief handelen is het idee dat strategisch handelen vooral maatschappelijke problemen veroorzaakt en dat maatschappelijke vooruitgang primair voortkomt uit consensus en gedeeld begrip. Strategisch handelen wordt hierbij eenzijdig geassocieerd met zaken als egoïsme, hebzucht, gebrek aan solidariteit, machtsmisbruik, machtsstrijd, et cetera (Röling & Wagemakers, 1998). Voor de positieve kanten van strategisch handelen bestaat in mijn ogen te weinig aandacht. Strategisch handelen kan ook gericht zijn op het verwezenlijken van collectieve doelen, en ook het aangaan van conflicten (zoals bijvoorbeeld gebeurt door milieuorganisaties, vakbonden, etc.) kan uitermate functioneel zijn.

In verband met het voorgaande kunnen sowieso vraagtekens worden gezet bij de validiteit van het onderscheid tussen strategisch en communicatief handelen. Elders heb ik laten zien (Leeuwis, 1995) dat het optreden en de uitkomsten van processen die men met recht als communicatief handelen zou kunnen aanduiden, alleen begrepen kunnen worden vanuit de erkenning dat deze handelingen *tegelijktijd* strategisch zijn ten opzichte van weer andere groepen actoren. Samenwerking en coöperatie tussen bepaalde betrokkenen kan heel goed voortkomen uit *competitie* met weer andere samenwerkingsverbanden. Of handelen als strategisch of communicatief moet worden aangeduid, hangt dus af van de grenzen die men trekt rondom groepen actoren en belanghebbenden in tijd en ruimte, hetgeen de bruikbaarheid van het onderscheid nogal beperkt. In theoretische zin sluit dit aan bij de structuratietheorie van Giddens (1984) waarin wordt gesteld dat communicatie inherent verbonden is met machtsprocessen en het gebruik van hulpbronnen.

Ongeacht de criteria die men aanlegt voor succes en falen kan men, in meer praktische zin, vaststellen dat participatieve processen vaak niet vlekkeloos verlopen en tot teleurstellingen leiden bij participanten en initiators (Eyben & Ladbury, 1995; Leeuwis, 1995; Mutimukuru, 2000; Wagemans & Boerma, 1998; Zuñiga Valerin, 1998). Uit veel van de genoemde studies blijkt dat deze problemen nogal eens te maken hebben met de aanwezigheid van en de wijze van omgang met conflicten binnen participatieve processen. Dat dergelijke conflicten zich voordoen is op zichzelf natuurlijk niet verwonderlijk; zeker bij het nastreven van betekenisvolle veranderingen zijn er altijd verschillende belangen in het geding. Bij de omgang hiermee binnen participatieve processen lijken ruwweg drie soorten fricties een rol te spelen (Leeuwis, 2000).

Allereerst slagen facilitators er vaak niet in om werkelijke overeenstemming tussen belanghebbenden te bereiken over wenselijke veranderingen. In sommige gevallen is dit toe te schrijven aan een gebrek aan vaardigheden en mandaat aan de kant van de facilitator, maar vaak speelt ook een rol dat belangen te ver uiteen liggen of dat de participanten niet werkelijk geïnteresseerd zijn om tot overeenstemming te komen. Een tweede probleem is dat de naleving en uitvoering van gemaakte afspraken vaak spanningen oplevert. Vaak is men bij nader inzien (of in het

licht van onvoorziene ontwikkelingen) niet enthousiast over de gemaakte afspraken en bestaat er onvoldoende vertrouwen bij partijen dat anderen zich er aan houden. Ook komt het nogal eens voor dat belangrijke onderliggende conflicten niet worden onderkend of waargenomen door interveniërende partijen, of worden beschouwd als zijnde buiten het mandaat van de interventie (bijvoorbeeld een participatief project voor de ontwikkeling van agroforestry technologie waarbij sociale spanningen omtrent het gebruik van bomen op geleend land worden genegeerd).

Voornoemde studies geven weinig aanleiding om te concluderen dat een gebrek aan kennis en begrip van elkaars perspectieven (i.e. suboptimaal leren) de belangrijkste oorsprong is van conflicten of het belangrijkste obstakel vormt bij de oplossing ervan. Ze duiden veeleer aan dat belanghebbenden niet in staat of bereid zijn om andere perspectieven serieus te nemen. Dit betekent dat de opvattingen over conflictoplossing die besloten liggen in het gangbare conceptuele discours rondom participatie tekortschieten. Ook de meer praktische beschrijvingen van participatieve methodologieën en technieken (Chambers, 1994; Engel & Salomon, 1997; Pretty et al., 1995; Van Veldhuizen et al., 1997) bieden geen of weinig houvast als het gaat om de omgang met conflicten als een integraal onderdeel van veranderingstrajecten (Long & Van der Ploeg, 1989).

Participatie als integratief onderhandelingsproces in een context van innovatie

Om te zorgen dat men in participatieve trajecten beter kan omgaan met de dynamiek van conflicten en strategisch handelen lijkt het van belang om bij de vormgeving van participatieve processen meer gebruik te maken van theorieën over conflictoplossing. Onderhandelingstheorieën (Fisher & Ury, 1981; Mastenbroek, 1997; Pruitt & Carnevale, 1993) kunnen hierbij een belangrijke bron van inspiratie vormen. Hoewel ook in het gangbare discours sporadisch wordt verwezen naar het belang van onderhandelen (Daniels & Walker, 1996; Engel & Salomon, 1997; Röling, 1994, 1996; Scoones & Thompson, 1994) gaat het hier vooral om lippendienst. Deze belangstelling is althans niet vertaald in concrete methodische handvatten en strategieën. Hierbij speelt mijns inziens mee dat het scheppen van ruimte voor onderhandelingen binnen participatieve processen op gespannen voet staat met de gangbare normatief/ideologische uitgangspunten. Door uit te gaan van onderhandelingsprocessen legitimeert men als het ware strategisch handelen, hetgeen strijdig wordt geacht met de nagestreefde vormen van communicatief handelen.

Wanneer men evenwel aanneemt dat strategisch en communicatief handelen twee kanten zijn van dezelfde medaille (zie de vorige paragraaf) wordt duidelijk dat sociaal leren en onderhandelen elkaar geenszins hoeven uit te sluiten. In tegendeel, mijn argument is dat van sociaal leren weinig te verwachten is, *tenzij* het wordt ingebed in een goed (be)geleid onderhandelingsproces. Anderzijds is effectieve onderhandeling en conflictoplossing onmogelijk wanneer er onvoldoende aandacht is voor leerprocessen. Een onderscheid dat in dit verband van belang is, is het onderscheid tussen distributief en integratief onderhandelen (Aarts, 1998). Bij distributieve onderhandelingen houden actoren vast aan hun bestaande visies en posities en worden onderhandelingen vooral gebruikt om de koek (of de pijn) te verdelen. Wanneer verschillende partijen (bijvoorbeeld boeren en natuurbeschermers) strijden over het gebruik van de ruimte kunnen ze het land simpelweg verdelen, al naar gelang de bestaande machtsverhoudingen. Aarts (1998) wijst erop dat dergelijke distributieve compromissen niet erg stabiel zijn, omdat de bron van het conflict hiermee niet wordt weggenomen. In een integratief onderhandelingsproces is daarentegen sprake van een gezamenlijk leerproces waarin nieuwe probleemdefinities, percepties en creatieve oplossingen worden ontwikkeld. Boeren

en natuurbeschermers kunnen bijvoorbeeld samen strategieën bedenken om ervoor te zorgen dat consumenten betalen voor landschappen die natuurvriendelijk worden beheerd of producten die milieuvriendelijk worden geteeld. Deze laatste vorm van onderhandelen sluit goed aan bij de ambities die verbonden zijn met participatieve processen.

Het voorstel om participatieve processen te organiseren als integratieve onderhandelingsprocessen heeft verstrekkende gevolgen voor de rol en taken van facilitators en andere externe betrokkenen. We komen hier later uitgebreid op terug.

In discussies over het belang van kennis in participatieve (innovatie) processen is vaak gewezen op de noodzaak om kennis uit verschillende bronnen (weten- schappers, lokale betrokkenen, intermediären) met elkaar te integreren (Engel & Salomon, 1997; Okali et al., 1994; Van der Ploeg, 1987; Röling, 1996; Scoones & Thompson, 1994; Vijverberg, 1997). Een duidelijk antwoord op de vraag welke typen kennis nu eigenlijk van belang zijn (i.e. kennis over wat?) blijft echter vaak achterwege. Op basis van het voorgaande lijkt in ieder geval een drietal kennisdomeinen van belang: (a) inhoudelijke kennis, (b) kennis over mensen en netwerken en (c) proceskennis.

Bij *inhoudelijke kennis* kunnen we denken aan kennis over de kenmerken en het functioneren van biotische, abiotische en sociale systemen, alsmede aan de problemen en dilemma's die verschillende belanghebbenden hierbij ervaren. Ook inhoudelijke kennis over uiteenlopende (en soms verborgen) ideeën en ervaringen aangaande alternatieve sociale en technologische oplossingen en/of de criteria waaraan deze moeten voldoen, is onmisbaar. Hetzelfde geldt voor achtergrondkennis over de sociale, culturele, politieke en economische context, inclusief de geschiedenis van (al dan niet participatieve) interventie. In de sfeer van *kennis over mensen en netwerken* is het cruciaal om inzicht te hebben in wie belanghebbenden zijn binnen en buiten de directe context van innovatie, en hoe hun perspectieven en belangen eruit zien. Ook kennis over de aard van sociale relaties (bijvoorbeeld over interdependenties, conflicten, samenwerking, coalities) tussen de betrokkenen in heden en verleden is van belang. Voorts is het essentieel dat kennis aanwezig is over de speciale kwaliteiten en capaciteiten van actoren met het oog op hun bijdrage aan zaken als conflictoplossing, leerprocessen en/of het verkrijgen van toegang tot bepaalde netwerken en expertise.

Tenslotte gaat het bij *proceskennis* vooral over kennis omtrent de vraag hoe leren onderhandelingsprocessen kunnen worden vormgegeven in een bepaalde innovatiecontext. Het gaat hierbij onder meer om inzicht in lokale voorkeuren en obstakels ten aanzien van conflictoplossing en leerprocessen, alsmede inzicht in de mogelijkheden om moeilijkheden te overwinnen.

Het zal duidelijk zijn dat in een innovatiecontext lang niet alle benodigde kennis van tevoren beschikbaar is of kan worden ingeschat. Leer- en onderhandelingsprocessen verlopen nu eenmaal grillig en onvoorspelbaar, kunnen allerlei onbedoelde gevolgen hebben en kunnen tevens worden beïnvloed door niet geanticiperde ontwikkelingen in de externe omgeving (Giddens, 1984).

Voorbij het onderscheid tussen experts en leken

Met betrekking tot de in de vorige sectie geïdentificeerde kennisdomeinen is de vraag relevant wat de taakverdeling zou kunnen zijn tussen enerzijds wetenschappers en andere hoog opgeleide specialisten en anderzijds lokale betrokkenen zonder dergelijke kwalificaties in het aandragen van

kennis en inzicht. Hoewel dit onderscheid op zichzelf interessant is, geef ik er de voorkeur aan de in dit verband veel gebruikte termen experts en leken te vermijden, evenals het hiermee verbonden onderscheid tussen wetenschappelijke versus lokale kennis (Van der Ploeg, 1987; Richards, 1985; Warren, 1991; Wynne, 1996). Hierbij speelt een aantal overwegingen een rol.

Het lokale karakter van alle kennis

Binnen de positivistische wetenschapsopvatting wordt wetenschappelijke kennis veelal als universeel beschouwd en automatisch superieur geacht ten opzichte van lokale kennis. In het licht van kritieken uit constructivistische hoek (Knorr-Cetina, 1981; Latour, 1987) is deze positie eigenlijk onhoudbaar geworden. Zonder nu op alle aspecten van de discussie constructivisme versus positivisme te willen ingaan, is in ieder geval duidelijk dat ook de kennis van wetenschappers contextueel of lokaal van aard is. Wanneer landbouwwetenschappers bijvoorbeeld in een laboratorium een positief verband aantonen tussen stikstofgiften en graanopbrengst dan is dit verband alleen valide of waar in de specifieke context en condities van het experiment (en zo lang onderliggende theorieën, concepten, meettechnieken en dergelijke niet ter discussie staan). Het is zeer waarschijnlijk dat veel van deze condities buiten het laboratorium en/of proefveld beslissend anders zijn en de opgedane kennis kan dus onmogelijk als universeel geldig buiten het laboratorium worden behandeld. Wanneer men kennis die valide is binnen een bepaalde lokale context (in dit voorbeeld het laboratorium of proefveld) zomaar transplanteert naar een andere lokale context (bijvoorbeeld een landbouwgebied) is dat dus vragen om problemen. Niet alleen omdat de condities daar anders zijn (en er dus sowieso aanvullende testen en aanpassingen nodig zijn) maar ook al om dat het heel wel mogelijk is dat men zich daar hele andere vragen stelt dan de wetenschappers (en hun financiers!). De veelal terechte kritiek op de weinig relativiserende houding van wetenschappers ten opzichte van hun eigen kennis en de geringe praktische relevantie van de vragen en antwoorden die wetenschappers produceren (Van der Ploeg, 1987; Röling, 1996; Warren, 1991) betekent in mijn ogen echter niet dat positivistische wetenschap per definitie weinig kan bijdragen aan innovatie in een specifieke context. Ook de soms verheerlijkte inheemse (indigenous) landbouwkundige kennis schiet nogal eens tekort, bijvoorbeeld als het gaat om weinig zichtbare fenomenen en processen waarbij virussen, bacteriën, mineralen of insecten betrokken zijn (Van Schoubroeck & Leeuwis, 1999). Daarnaast moet ook deze kennis continu worden vernieuwd, aangepast en aangevuld tegen de achtergrond van ingrijpende veranderingen in lokale contexten (bijvoorbeeld bevolkingsgroei, migratie, klimaatverandering, industrialisatie, globalisatie, degradatie etc.). Wanneer er tussen wetenschappers en anderen voldoende interactie bestaat, kan de (evenzeer lokale) kennis van wetenschappers wel degelijk een betekenisvolle bijdrage leveren aan de innovatie en vernieuwing van inheemse kennis (van Schoubroeck & Leeuwis, 1999; Vijverberg, 1997). Meer in het algemeen kan men stellen dat innovatie gebaat is bij integratie van gezichtspunten van heel verschillende aard (Engel & Salomon, 1997; Rip, 1995)^[3]. Dat wil zeggen: het is noodzakelijk dat allerlei betrokkenen uit verschillende locaties valide en complementaire kennis en expertise inbrengen. Een wetenschapper kan in dat verband wellicht meer weten over welke insecten natuurlijke vijanden kunnen zijn voor welke plagen, terwijl boeren meer inzicht hebben in de lokale ecologische niches waar dergelijke insecten voorkomen en/of kunnen worden gehouden. Het onderscheid tussen experts en leken benadrukt onvoldoende dat zowel hoog als laag opgeleide mensen cruciale, valide en complementaire kennis kunnen inbrengen ten behoeve van innovatie; de terminologie suggereert veeleer dat de expertise gevonden moet worden bij de experts en dat leken iets minderwaardigs inbrengen.

Kennis en onwetendheid

Uitgaande van de in de vorige paragraaf beschreven kennisdomeinen kunnen we concluderen dat er een grote diversiteit bestaat met betrekking tot de kennis die nodig is binnen een participatief proces. Ook om deze reden is het te simpel en te algemeen om te spreken van experts en leken. Een expert op het ene terrein zal immers vaak een grote mate van onwetendheid tentoonspreiden op andere terreinen. Een entomoloog kan bijvoorbeeld veel weten over de technische aspecten van biologische gewasbescherming in rijst, maar totaal onbekend zijn met de specifieke ecologische condities in een regio, de sociale organisatie van gewasbescherming en/of arrangementen voor het oplossen van conflicten in een gemeenschap. Daarnaast is het meer in z'n algemeenheid zo (en dus ook binnen een bepaald nauw omschreven kennisdomein) dat kennis en onwetendheid twee kanten zijn van eenzelfde medaille. Het omarmen van bepaalde kennis betekent immers tegelijkertijd het uitsluiten van mogelijke alternatieve perspectieven en interpretatiekaders. Kennis verschaft dus niet alleen inzicht, maar brengt tegelijkertijd ook een zekere blindheid met zich mee (Winograd & Flores, 1986); het is zowel constructief als destructief (Arce & Long, 1987). Een entomoloog kan bijvoorbeeld op basis van bepaalde overwegingen en preoccupaties besluiten zijn onderzoek te concentreren op een bepaalde natuurlijke vijand voor een plaaginsect en daarmee andere natuurlijke vijanden en/of bestrijdingsmethoden (biologische pesticiden, behandeling van gewasresten, etc.) systematisch over het hoofd zien. Kortom, de term expert differentieert te weinig en benadrukt onvoldoende dat elke expertise een schaduwkant heeft.

Wisselende identiteiten

Discourse-analytisch onderzoek heeft laten zien dat deelnemers aan participatieve processen flexibel gebruik maken van de identiteit van leek en expert om geloofwaardigheid voor hun argumenten en visies op te bouwen. Wanneer het hen uitkomt, bijvoorbeeld om hun onafhankelijkheid te benadrukken, maken leken gebruik van kennis die is ontleend aan experts. Andersom blijken experts zich te bedienen van hun persoonlijke ervaring en identiteit als leek, bijvoorbeeld om niet pretentius over te komen (Aarts, 1998; Aarts & Te Molder, 1998). Hieruit blijkt niet alleen dat in participatieve processen de visies van zowel leken als experts ertoe doen (Bijker, 1995) maar ook dat er in discussies een zekere uitwisselbaarheid bestaat tussen de identiteit van leek en expert. Ook dergelijke observaties vertroebelen het onderscheid tussen experts en leken.

Wanneer we de terminologie van experts en leken ongelukkig vinden (zie Bijker, 1995) rijst vervolgens de vraag naar een beter onderscheid. In sommige sectoren spreekt men over deskundigen en ervaringsdeskundigen, maar ook aan deze terminologie kleven bezwaren. Iedere deskundigheid (ook die van wetenschappers) komt immers voort uit ervaringen, ook al verschillen de ervaringen al naar gelang hun specifieke lokaliteit. Bovendien leunt de term deskundige nog erg dicht aan tegen die van expert. In de context van interventie en ontwikkelingssamenwerking is het meest relevante onderscheid dan wellicht dat tussen relatieve buitenstaanders en direct betrokkenen (waarbij het bij relatieve buitenstaanders overigens lang niet altijd gaat om mensen uit een hele andere cultuur). Of preciezer geformuleerd: tussen tijdelijk betrokken buitenstaanders en lange termijn betrokkenen.

De rol van de facilitator als tijdelijk betrokken buitenstaander

In deze paragraaf zullen we eerst globaal een aantal procesbegeleidende taken identificeren waarin externe facilitators mogelijk een rol kunnen spelen. Vervolgens zullen we een aantal taken wat specifiek belichten en tevens stilstaan bij de taakverdeling tussen externe facilitators en anderen en de strategisch/politieke dimensies van facilitering.

Taken in een integratief onderhandelingsproces

Op basis van literatuur over onderhandelen hebben Van Meegeren en Leeuwis (1998) verscheidene procesmatige taken geïdentificeerd die van belang zijn bij het faciliteren van integratieve onderhandelingen. In de voorbereidende sfeer is het van belang om de eerder genoemde kennis over mensen en netwerken te vergaren en deze te gebruiken als basis voor onder andere de selectie van participanten. Daarnaast is er de taak om met participanten overeenstemming te bereiken over de te volgen gedragsregels, een voorlopige agenda en een eerste methodische aanpak. Dergelijke procesafspraken dienen vervolgens ook te worden bewaakt en - indien nodig - te worden aangepast gedurende het proces. In een integratief onderhandelingsproces blijft voorts het begeleiden van sociale leerprocessen een punt van continue aandacht. Hierbij spelen de meer gangbare aandachtspunten binnen participatieve processen (groepsvorming, uitwisseling van perspectieven, gemeenschappelijke probleemanalyse, identificatie van oplossingen, etc.) een voorname rol en is het ook van belang om kennishiaten op te sporen en gezamenlijke onderzoeksactiviteiten te ontplooiën. Het bevorderen van overeenstemming onder participanten vormt eveneens een apart taakgebied. Dit omvat onder andere het uitlokken van voorstellen en tegenvoorstellen, het uitoefenen van druk om wederzijdse concessies te bewerkstelligen en het creëren en doorbreken van impasses. Gedurende het gehele proces is ook de communicatie met achterbannen een belangrijk punt van zorg. Gemaakte afspraken zullen immers ook door de participanten moeten worden onderschreven en daarvoor is overdracht van het leerproces een belangrijke voorwaarde. Tenslotte dient een facilitator aandacht te besteden aan het monitoren van de uitvoering en naleving van gemaakte afspraken, en ruimte te creëren voor heronderhandeling. Uit de onderhandelingsliteratuur kan een groot aantal concrete aanbevelingen worden gedestilleerd ten aanzien van elk van de genoemde taken.

In het bovenstaande wordt uitdrukkelijk gesproken van taken en niet van fasen. Het idee van fasen suggereert ten onrechte dat een onderhandelingsproces op lineaire wijze verloopt volgens een aantal stappen. Het woord taak drukt beter uit dat het iets is waar actief aan moet worden gewerkt. Uiteraard wordt aan sommige taken vooral in een beginstadium gewerkt en aan andere taken vooral als het proces op z'n eind loopt. Maar aan alle taken moet continu aandacht worden besteed gedurende het gehele onderhandelingsproces. Dit omdat er bij integratieve leeren onderhandelingsprocessen vele iteraties te verwachten zijn.

Vorbereiding en begrenzing: heeft een participatief proces zin?

In sommige gevallen kunnen interveniërende partijen aanhaken bij reeds bestaande initiatieven en processen, terwijl het initiatief in andere gevallen uitgaat van externe partijen. Vooral in deze laatste gevallen is de voorbereidende taak van groot belang. Hierbij moet onder andere in voorlopige zin worden ingeschat op welke terreinen interventie van belang kan zijn, of het zinnig is daarbij te kiezen voor een participatieve benadering en wie in verband daarmee zullen worden uitgenodigd om te participeren (Leeuwis, 1995). Met name bij de beantwoording van deze laatste twee vragen kan een

externe facilitator baat hebben bij inzichten uit onderhandelingstheorieën. Op basis van de onderhandelingstheorie kan namelijk worden gesteld dat integratieve onderhandelingen (en dus participatieve processen) alleen zinvol zijn in situaties waarin voldaan wordt aan drie voorwaarden (Aarts, 1998; Mastenbroek, 1997):

er moet sprake zijn van verschillende belangen c.q. belangenconflicten;

belanghebbenden moeten zich afhankelijk voelen van elkaar voor de oplossing van belangenconflicten;

de partijen moeten met elkaar kunnen communiceren Daaraan kan een vierde voorwaarde worden toegevoegd:

er moet institutionele ruimte zijn om iets met de resultaten te doen.

Aan de eerste voorwaarde wordt eigenlijk altijd wel voldaan wanneer het gaat om het stimuleren van betekenisvolle veranderingen en innovaties (ook al zijn belangenconflicten niet altijd op voorhand zichtbaar). De tweede voorwaarde brengt echter de nodige beperkingen met zich mee. Het gebeurt regelmatig dat bepaalde actoren (bijvoorbeeld boeren in West Afrika) zich voor de oplossing van hun problemen (bijvoorbeeld marktverstoring) afhankelijk voelen van anderen (bijvoorbeeld de Europese agro-industrie), terwijl die anderen dit probleem niet willen onderkennen of serieus nemen, laat staan er over willen onderhandelen. Ook zien we dat belanghebbenden die over veel hulpbronnen beschikken vaak van mening zijn dat zij hun belangen het best kunnen dienen via andere strategieën dan onderhandeling, bijvoorbeeld door gebruik te maken van gerechtelijke procedures, geweld, lobbyen, omkoping, et cetera. Het is daarbij belangrijk te onderkennen dat conflicten vaak volgens een bepaald patroon verlopen. In de eerste fasen van een conflict proberen belanghebbenden vaak de strijd te winnen door het mobiliseren van hulpbronnen. Gedurende de exploratie van dergelijke 'Best Alternatives To Negotiated Agreement' (BATNA: Fisher & Ury, 1981) kunnen conflicten een climax bereiken, waarbij relaties ernstig verslechteren. Echter, wanneer verschillende belanghebbenden in staat zijn aanzienlijke hulpbronnen te mobiliseren bestaat de kans dat men geleidelijk aan ontdekt dat elkaar bevechten geen bevredigende of duurzame oplossing oplevert en dat het van belang is om relaties te herstellen en via onderhandelingen te streven naar een betere oplossing (Aarts, 1998). We kunnen hieruit concluderen dat een inclusieve participatieve benadering (een proces met *alle* belanghebbenden) lang niet altijd zin zal hebben omdat er partijen zijn die zich ten opzichte van een bepaalde problematiek (nog) niet afhankelijk voelen van anderen. In zo'n geval heeft het meer zin om te proberen gevoelens van onderlinge afhankelijkheid te bevorderen. Dit kan bijvoorbeeld door het versterken van de positie van bepaalde (coalities van) actoren of door het inzetten van conventionele beleidsinstrumenten zoals beloningen en sancties, het uitoefenen van druk, het invoeren van nieuwe regels, persuasieve campagnes, et cetera.

Bevorderen van leerprocessen: naar een kritische toepassing van methodieken

Binnen een integratief onderhandelingsproces moet veel aandacht worden gegeven aan het stimuleren van (sociale) leerprocessen. Hierbij raken we aan de gangbare opvatting over de rol van facilitators en er zijn dan ook vele praktische handleidingen, methodologieën en hulpmiddelen beschikbaar die kunnen worden gebruikt voor het organiseren van dit soort processen (Chambers,

1994; Engel & Salomon, 1997; Jiggins & De Zeeuw, 1992; Pretty et al., 1995; Van Veldhuizen et al., 1997; PID, 1989). In de praktijk zien we nogal eens dat dergelijke methodieken ten onrechte worden opgevat als receptenboeken die klakkeloos moeten worden nagevolgd. Soms hebben dergelijke karikatuurale vormen van toepassing te maken met oneigenlijke doelstellingen zoals het opdoen van persoonlijke ervaring of het oppoetsen van een institutioneel imago ten behoeve van fondsenwerving (Van Arkel & Versteeg, 1997; Pacheco, 2000). Vaak ook speelt onnadenkendheid en onbegrip een rol. Het is in ieder geval van belang om in gedachten te houden dat methodieken geen magische werking hebben en veeleer gezien moeten worden als een hulpmiddel om bepaalde leerdoelen te bereiken dan als een doel op zich. Omdat elke probleemsituatie, interventiecontext en leersituatie anders is, zal er steeds op creatieve, eclectische en kritische wijze moeten worden bekeken welke methoden en technieken op een bepaald moment iets kunnen bijdragen aan een voortschrijdend leer- en onderhandelingsproces.

De strategische en politieke dimensies van facilitering

Zoals we hebben gezien, leidt de opvatting dat het bij participatieve processen vooral gaat om het organiseren van een integratief onderhandelingsproces tot een herdefiniëring van de taken van een facilitator. Hoewel sociaal leren en verbeterde communicatie belangrijke punten van aandacht blijven, zijn deze activiteiten nu ingebed in een breder proces, waarin ook andere onderhandelingsstaken van belang zijn. Gezien deze taken komt de rol van een eventuele (externe of interne) facilitator in een ander licht te staan. In de gangbare literatuur over participatie wordt de facilitator voorgesteld als een tamelijk neutrale en belangeloze figuur die vooral gericht is op het verbeteren van leren en communicatie. [4] In een onderhandelingscontext is het evident dat een facilitator een actieve strategie, hulpbronnen en een machtsbasis nodig heeft om te komen tot een levensvatbaar resultaat. We hebben bijvoorbeeld gezien dat voorafgaand aan een participatief proces allerlei meer persuasieve strategieën nodig kunnen zijn om adequate voorwaarden voor onderhandeling te helpen creëren. Het al dan niet selecteren van bepaalde participanten heeft eveneens strategische en politieke dimensies; door bepaalde actoren uit te sluiten kan de positie van bepaalde partijen, coalities en/of gemeenschappen worden versterkt. Ook gedurende het proces kan het nodig zijn om weerstanden te overwinnen tegen bepaalde leermethoden en procesafspraken, om sancties op te leggen aan belanghebbenden die zich niet houden aan afgesproken gedragsregels of om druk uit te oefenen op bepaalde participanten teneinde impasses te doorbreken. Het voornaamste politieke belang van de facilitator bij het toepassen van dit soort strategieën zou moeten liggen bij het bevorderen van een eerlijk proces met productieve uitkomsten voor alle (geselecteerde!) participanten. Wanneer facilitators hun eigen belangen nastreven of zich eenzijdig identificeren met de belangen van één van de deelnemende partijen is het risico van mislukking groot.

Om procesbelangen te kunnen verdedigen hebben facilitators, in aanvulling op de machtsbasis die wordt gevormd door procesafspraken, status, charisma, geloofwaardigheid en vertrouwen nodig om effectief te kunnen opereren. Het faciliteren van leer- en onderhandelingsprocessen is al met al geen klus die men kan overlaten aan een junior projectmedewerker die net een cursus procesfacilitering heeft doorlopen. Anderzijds moeten facilitators natuurlijk niet alleen een zeker gewicht in de schaal leggen, maar ook beschikken over de inzichten en vaardigheden die nodig zijn om leer- en onderhandelingsprocessen te begrijpen, vorm te geven en te begeleiden.

Conclusie

In dit artikel heb ik betoogd dat gangbare participatieve benaderingen vooral geïnspireerd zijn door plannings-, besluitvormings- en leertheorieën. Daardoor zijn ze min of meer blind voor conflict als inherent verschijnsel (en soms positieve kracht) in participatieve innovatieprocessen. Op basis van met name Habermas' theorie over communicatief handelen worden conflicten, sociale strijd en strategisch handelen ofwel over het hoofd gezien, ofwel ongewenst geacht. Bij deze manier van denken over participatie heb ik een aantal conceptuele en praktische kanttekeningen geplaatst en geconcludeerd dat ze onvoldoende houvast biedt aan facilitators van participatieve processen om met belangenconflicten om te gaan. Om deze lacune op te vullen, hanteer ik het idee van integratief onderhandelen als uitgangspunt bij de vormgeving van participatieve interventies.

We hebben gezien dat binnen integratieve onderhandelingsprocessen drie typen kennis en expertise onmisbaar zijn: inhoudelijke kennis, kennis over mensen en netwerken, en proceskennis. Hoewel inhoudelijke kennis van relatieve buitenstaanders in principe kan bijdragen aan leerprocessen binnen integratieve onderhandelingen past in dit verband een bescheiden en dienstbare opstelling. In een leer- en onderhandelingsproces gericht op innovatie moeten uiteindelijk de perspectieven van de belanghebbenden centraal staan. Veel van de benodigde inhoudelijke inzichten kunnen sowieso alleen worden ingebracht door direct betrokkenen. In een participatief proces is het al met al de kunst om complementariteit te bereiken tussen de lokale expertise van buitenstaanders en die van direct betrokkenen. Wat geldt voor inhoudelijke kennis geldt wellicht in nog sterkere mate voor kennis over mensen en netwerken en proceskennis. De gedachte dat het gehele proces eenzijdig door een externe procesfacilitator kan worden vormgegeven en aangestuurd is dan ook een illusie. In een onderhandelingsproces zijn de precieze taken en bevoegdheden van een eventuele externe facilitator sowieso een punt van onderhandeling. De potentie van een externe facilitator ligt al met al voornamelijk op het vlak van flexibele procesbewaking. Deze taak verdraagt zich slecht met receptmatige uitvoering van participatieve methodologieën en kan alleen tot een goed eind worden gebracht wanneer de facilitator strategisch en doortastend kan optreden in belang van het proces.

Literatuur

Aarts, M.N.C. (1998). Een kwestie van natuur: een studie naar de aard en het verloop van communicatie over natuur en natuurbeleid. Wageningen: Landbouwniversiteit.

Aarts, M.N.C. & Molder, H.F.M. te (1998). Natuurontwikkeling: waarom en hoe? Een discourse-analytische studie van een debat. Den Haag: Rathenau Instituut.

Arce, A. & Long, N. (1987). The dynamics of knowledge interfaces between Mexican agricultural bureaucrats and peasants: a case-study from Jalisco. *Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 43, 5-30.

Arkel, M. van & Versteeg, A. (1997). Participation in local development: experiences from a Participatory Rural Appraisal regarding livestock production in Nianeni area, Machakos, Kenya. Doctoraalscriptie, Wageningen Agricultural University.

- Bawden, R. (1994). Creating learning systems: a metaphor for institutional reform for development. In I. Scoones & J. Thompson (Eds), *Beyond farmer first: rural people's knowledge, agricultural research and extension practice* (pp. 258-263). London: Intermediate Technology Publications.
- Bijker, W.E. (1995). *Democratisering van de technologische cultuur*. Maastricht: Rijksuniversiteit Limburg.
- Brinkerhoff, D.W. & Ingle, M. D. (1989). Integrating blueprint and process: a structured flexibility approach to development management, *Public Administration and Development*, 9, 487-503.
- Chambers, R. (1994). Participatory Rural Appraisal (PRA): analysis of experience. *World Development*, 22, 1253-1268.
- Daniels, S.E. & Walker, G.B. (1996). Collaborative learning: improving public deliberation in ecosystem-based management. *Environmental Impact Assessment Review*, 16, 71-102.
- Engel, P.G.H. & Salomon, M. (1997). *Facilitating innovation for development: a RAAKS resource box*. Amsterdam: KIT.
- Eyben, R. & Ladbury, S. (1995). Popular participation in aid-assisted projects: why more in theory than in practice. In N. Nelson & S. Wright (Eds), *Power and participatory development: theory and practice* (pp. 192-200). London: Intermediate Technology Publications.
- Fals Borda, O. (1998). Theoretical foundations. In O. Fals Borda (Ed), *People's participation: challenges ahead* (pp. 157-173). New York/London: The Apex Press/Intermediate Technology Publications.
- Fisher, R. & Ury, W. (1981). *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving in*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jiggins, J. & Zeeuw, H. de (1992). Participatory technology development in practice: process and methods. In C. Reijntjes, B. Haverkort & A. Waters-Bayer (Eds), *Farming for the Future: An Introduction to Low-External-Input and Sustainable Agriculture* (pp. 135-162). Leusden/London: ETC/Macmillan.
- Knorr-Cetina, K.D. (1981). *The manufacture of knowledge: an essay on the constructivist and contextual nature of science*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Latour, B. (1987). *Science in Action*. Milton Keynes: Open University Press.
- Leeuwis, C. (1995). Projecten, planning, participatie en platforms: een reflectie aan de hand van een case-study. *Sociale Interventie*, 4, 14-25.
- Leeuwis, C. (2000, in druk). Re-conceptualizing participation for sustainable rural development: towards a negotiation approach, *Development and Change*.

- Leeuwis, C. & Remmers, G. (1999). Accomodating dynamics and diversity in integral design. In C. Leeuwis (Ed) *Integral design: innovation in agriculture and resource management* (pp. 267-277). Wageningen/Leiden: Mansholt Institute/Backhuys Publishers.
- Long, N. & Ploeg, J.D. van der (1989). Demythologising planned intervention, *Sociologia Ruralis*, 29, 226-249.
- Mastenbroek, W.F.G. (1997). *Onderhandelen*. Utrecht: Het Spectrum.
- Meegeren, R.C.F. van & Leeuwis, C. (1998). Naar een methodiek voor interactief ontwerpen, *Sociale Interventie*, 7, 82-90.
- Mutumukuru, T. (2000). Facilitation or dictation? A case analysis of Agritex's role in the planning, implementation and management of Gwarada Scheme, in *Zimunya Communal Lands, Zimbabwe*. Doctoraalscriptie, Wageningen University.
- Okali, C., Sumberg, J. & Farrington, J. (1994). *Farmer participatory research: rhetoric and reality*. London: Intermediate Technology Publications.
- Pacheco, P. (2000). Participation meets the market. Organisation dynamics and brokerage in the Atlantic zone of Costa Rica. Doctoraalscriptie, Wageningen University.
- PID (1989). *An Introduction to Participatory Rural Appraisal for Rural Resources Management*. Nairobi: Ministry of Environment and National Resources.
- Ploeg, J.D. van der (1987). *De verwetenschappelijking van de landbouwbeoefening*. Wageningen: Landbouwuniversiteit.
- Pretty, J.N. (1994). Alternative systems of inquiry for a sustainable agriculture. *IDS bulletin*, 25, 39-48.
- Pretty, J.N. & Chambers, R. (1994). Towards a learning paradigm: new professionalism and institutions for agriculture. In I. Scoones & J. Thompson (Eds), *Beyond farmer first: rural people's knowledge, agricultural research and extension practice* (pp. 182-202). London: Intermediate Technology Publications.
- Pretty, J.N., Guijt, I., Thompson, J. & Scoones, I. (1995). *Participatory learning and action: a trainer's guide*. London: IIED.
- Pruitt, D.G. & Carnevale, P.J. (1993). *Negotiation in social conflict*. Buckingham: Open University Press.
- Rahman, M.A. (1993). *People's self-development: perspectives on participatory action research*. London & New Jersey/Dhaka: Zed Books/University Press Limited.
- Richards, P. (1985). *Indigenous agricultural revolution*. London: Hutchinson.
- Rip, A. (1995). Introduction of new technology: making use of recent insights from sociology and economics of technology. *Technology analysis & strategic management*, 7, 417-431.

Röling, N.G. (1994). Platforms for decision-making about eco-systems. In L.O. Fresco et al. (Eds), *Future of the land: mobilising and integrating knowledge for land-use options* (pp. 386-393). Chichester: John Wiley & Sons.

Röling, N.G. (1996). Towards and Interactive Agricultural Science. *European journal of agricultural education and extension*, 2,, 35-48.

Röling, N.G. & Wagemakers, M.A.E. (Eds) (1998). *Facilitating sustainable agriculture: participatory learning and adaptive management in times of environmental uncertainty*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schoubroeck, F. van & Leeuwis, C. (1999). Enhancing social cognition for combating the Chinese citrus fly in Bhutan. In C. Leeuwis (Ed), *Integral design: innovation in agriculture and resource management* (pp. 145-171). Wageningen/Leiden: Mansholt Institute/Backhuys Publishers.

Scoones, I. & Thompson, J. (Eds) (1994). *Beyond farmer first: rural people's knowledge, agricultural research and extension practice*. London: Intermediate Technology Publications.

Steins, N.A. & Edwards, V.M. (1999). Platforms for collective action in common-pool resource management. *Agriculture and Human Values*, 16, 241-255.

Thrupp, L.A., Cabarle, B. & Zazueta, A. (1994). *Participatory methods and political processes: linking grassroots actions and policy-making for sustainable development in Latin America*.

In I. Scoones & J. Thompson (Eds), *Beyond farmer first: rural people's knowledge, agricultural research and extension practice* (pp. 170-177). London: Intermediate Technology Publications.

Veldhuizen, L. van, Waters-Bayer, A. & Zeeuw, H. de (1997). *Developing technology with farmers: a trainer's guide for participatory learning*. London: Zed Books Ltd.

Vijverberg, A.J. (1997). *Glastuinbouw in ontwikkeling: beschouwingen over de sector en de beïnvloeding ervan door de wetenschap*. Delft: Eburon.

Wagemans, M. & Boerma, J. (1998). The implementation of nature policy in the Netherlands: platforms designed to fail. In N.G. Röling & M.A.E. Wagemakers (Eds), *Facilitating sustainable agriculture: participatory learning and adaptive management in times of environmental uncertainty* (pp. 250-271). Cambridge: Cambridge University Press.

Warren, D.M. (1991). The role of indigenous knowledge in facilitating a participatory approach to agricultural extension. In H.J. Tillmann, H. Albrecht, M.A. Salas, M. Dhamotharan & E. Gottschalk, *Proceedings of the international workshop: agricultural knowledge systems and the role of extension* (pp. 161-177). Höhenheim: Institut für Agrarsoziologie, landwirtschaftliche Beratung und angewandte Psychologie.

Winograd, T. & Flores, C.F. (1986). *Understanding computers and cognition: a new foundation for design*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Wynne, B. (1996). May the sheep safely graze? A reflexive view of the expert-lay knowledge divide. In S. Lash, B. Szerszynski & B. Wynne (Eds), *Risk, environment and modernity: towards a new ecology* (pp. 44-83). London: Sage Publications.

Zuñiga Valerin, A.G. (1998). Participatory methods in practice. An analysis and comparison of two development platforms (Basic Agricultural Centres) in Costa Rica. Doctoraalscriptie, Wageningen Agricultural University.

Noten

[1] Respectievelijk Participatory Rural Appraisal (Chambers, 1994), Participatory Action Research (Fals Borda, 1998; Rahman, 1993), Rapid Appraisal of Agricultural Knowledge Systems (Engel & Salomon, 1997), Participatory Technology Development (Jiggins & De Zeeuw, 1992), Farmer Participatory Research (Okali et al., 1994) en Platforms for Natural Resources (co-) Management (Röling, 1994; Steins & Edwards, 1999).

[2] Projecten worden veelal opgedeeld in fasen als: (a) situatieanalyse; (b) probleemidentificatie; (c) opstellen van een doelenhiërarchie; (d) selectie van alternatieven; (e) evaluatie en keuze van alternatieven; (f) maken van een activiteitenplan; (g) uitvoering en (h) evaluatie.

[3] De genoemde auteurs kritiseren onder meer het lineaire model van innovatie dat ervan uit- gaat dat kennis en technologie worden ontwikkeld door de wetenschap, overgedragen door intermediairen (bijvoorbeeld onderwijs en voorlichting) en toegepast door het bedrijfsleven. In de alledaagse praktijk van innovatie zien we echter dat de taakverdeling tussen de betrokkenen complexer en veel minder eenduidig is dan het lineaire model suggereert.

[4] In de praktijk blijken facilitators overigens vaak minder neutraal en belangeloos dan geschetst (zie bijv. Pacheco, 2000; Zuñiga Valerin, 1998).