

Bedankt voor het downloaden van dit artikel. De artikelen uit de (online)tijdschriften van Uitgeverij Boom zijn auteursrechtelijk beschermd. U kunt er natuurlijk uit citeren (voorzien van een bronvermelding) maar voor reproductie in welke vorm dan ook moet toestemming aan de uitgever worden gevraagd.

# Boom

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikelen 16h t/m 16m Auteurswet 1912 jo. Besluit van 27 november 2002, Stb 575, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht te Hoofddorp (postbus 3060, 2130 KB, [www.reprorecht.nl](http://www.reprorecht.nl)) of contact op te nemen met de uitgever voor het treffen van een rechtstreekse regeling in de zin van art. 16l, vijfde lid, Auteurswet 1912.

Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, [www.cedar.nl/pro](http://www.cedar.nl/pro)).

*No part of this book may be reproduced in any way whatsoever without the written permission of the publisher.*

[info@boomamsterdam.nl](mailto:info@boomamsterdam.nl)  
[www.boomuitgeversamsterdam.nl](http://www.boomuitgeversamsterdam.nl)

In deze rubriek gaat het om verhalen over en/of reflecties op de ervaring met methodische, praktische, politieke, morele en wie weet esthetische problemen waar onderzoekers in de praktijk mee te maken krijgen. Redacteuren voor deze rubriek zijn Rilke Mahieu: [rilke.mahieu@uantwerpen.be](mailto:rilke.mahieu@uantwerpen.be), Esther van Loon: [e.vanloon@saxion.nl](mailto:e.vanloon@saxion.nl) en Rik Wehrens: [wehrens@bmg.eur.nl](mailto:wehrens@bmg.eur.nl).

## Het opzetten en evalueren van beraadslagend onderzoek (*deliberative inquiry*)

Ruth Wouters, Ilse Geerinck & Jeroen Thys\*

Deliberatieve methoden worden zowel gebruikt om democratische processen te versterken als om collaboratief onderzoek op te zetten. Vanuit de ervaringen van een onderzoekstraject delen we inzichten over *deliberative inquiry* of beraadslagend onderzoek, een voorbeeld uit het brede scala van dergelijke deliberatieve methoden. Aan bod komt een fasering van een *deliberative inquiry*-traject met een toelichting van de verantwoordelijkheden voor facilitator en deelnemers. Aan de hand van theorievorming over legitimiteit worden een aantal ervaringen met deze methode kritisch geëvalueerd. Uitgangspunt hierbij is dat deliberatieve methoden niet alleen legitieme resultaten moeten opleveren, maar dat ook het proces om tot die resultaten te komen vanuit principes van rechtvaardigheid moet worden opgezet.

### Deliberatieve methoden om democratie of onderzoek te versterken

Consensusconferenties, publieksraadplegingen, deliberatieve workshops, burgerjury's, scenariomethoden, participatieve budgetbesprekingen, internetconsultaties, beleidsmatige Delphi-studies en *21st Century Town Meetings*, het zijn maar enkele van de vele voorbeelden waarmee wereldwijd deliberatief democraten aan de slag gaan. Uitgangspunt van deze methoden is het versterken van de representatieve of

\* Ruth Wouters is lerarenopleider-onderzoeker bij de expertisecel Education for the Future van UC Leuven-Limburg te Leuven, België. E-mail: [ruth.wouters@ucll.be](mailto:ruth.wouters@ucll.be).

Ilse Geerinck is lerarenopleider-onderzoeker aan de UC Leuven-Limburg te Hasselt, België. E-mail: [ilse.geerinck@ucll.be](mailto:ilse.geerinck@ucll.be).

Jeroen Thys is stafmedewerker onderwijs en praktijkonderzoeker bij de expertisecel Education for the Future van UC Leuven-Limburg te Leuven, België. E-mail: [jeroen.thys@ucll.be](mailto:jeroen.thys@ucll.be).

indirecte democratie. Via inspraak, overleg, burgerfora en publieke consultaties kunnen burgers ervoor kiezen om hun stem niet alleen te delegeren aan volksvertegenwoordigers maar om zelf over kwesties te beraadslagen. Zo geven ze mee vorm aan een deliberatieve democratie waar beslissingen worden gedeeld en gedragen door de betrokkenen en waarbij het gezamenlijk beraadslagen over die beslissingen van belang is. Een urgent, maatschappelijk, meestal lokaal probleem – besteden we het begrotingsoverschot aan de renovatie van het zwembad of aan de uitbouw van een wijkbibliotheek? – wordt vanuit meerdere standpunten bekeken en beantwoord door *stakeholders* eerder dan door experts. Het Franse woord *délibérer* heeft niet toevallig ook die drie connotaties: samen nadenken, beraadslagen en beslissen.

Des te minder de inzet van een deliberatieve methode verbonden is met het nemen van een beleidsbeslissing, des te sterker begint het te lijken op onderzoek (Burchardt, 2014). Op die manier worden deliberatieve methoden een vorm van collaboratief onderzoek, onderzoek *met* in plaats van *over* mensen (Heron & Reason, 2006). Deelnemers zijn in dergelijk deliberatief onderzoek mede-onderzoekers. Samen met een gespreksleider of facilitator wordt een kwestie scherp gesteld; over deze vraag wordt expertise gezocht, er worden ervaringen uitgewisseld, standpunten toegelicht en meningen bevraagd; uiteindelijk formuleert de groep een gemeenschappelijk antwoord op de uitgangsvraag. In dergelijk onderzoek gaat het niet zozeer om het geven van ‘een stem’ aan de deelnemers die vervolgens door een buitenstaander-onderzoeker geïnterpreteerd en voorgesteld wordt. Integendeel ‘*the outcome of the group deliberation is no longer in need of further elaboration or interpretation by an external social scientist but stands, on its own, as a statement of the group’s views*’ (Evans & Kotchetkova, 2009).

Deliberatieve methoden nemen in het scala van onderzoeksmethoden dan ook een wat atypische plaats in: het gaat met name om het nemen van een (collectieve en rechtvaardige) beslissing via collaboratief onderzoekswerk en situeert zich op het snijvlak tussen praktijkgericht onderzoek en kennisontwikkeling. Enerzijds wordt namelijk een bepaald praktijkprobleem geëxploreerd: een urgente vraag in een bepaalde context wordt vanuit meerdere perspectieven besproken. Anderzijds wordt ‘nieuwe’ kennis ontwikkeld want elke groep *stakeholders* ontwerpt een uniek, particulier antwoord op het voorliggende probleem.

Ook *deliberative inquiry* of beraadslagend onderzoek is een dergelijke deliberatieve methode. Zowel door deliberatief democraten werd en wordt deze methode ingezet om lastige kwesties op te lossen (zie bijv. Carcasson & Sprain, 2016). Tegelijk wordt *deliberative inquiry* ook door sociale wetenschappers, curriculumexperts en onderwijsonderzoekers gebruikt als collaboratieve, praktijkgerichte onderzoeksmethode (zie bijv. Hansen, 2008; Kanuka, 2010; Savin-Baden & Major, 2013). In deze methode staan twee componenten centraal: deliberatie of beraadslaging enerzijds en onderzoek anderzijds. Het gaat met name om het onderzoeken van standpunten en argumenten, het wikken en wegen van mogelijke oplossingen en vanuit die mogelijkheden een zo goed mogelijke beslissing nemen of een zo gedragen mogelijk

antwoord formuleren. Heather Kanuka (2010) beschrijft deze deliberatieve methode ook wel als een mix van focusgesprek en *Delphi*-techniek.

### Inzoomen op de methode van *deliberative inquiry*

Als onderzoeksmethode hebben we beraadslagend onderzoek ingezet in een praktijk-wetenschappelijk onderzoeksproject. Binnen de Lerarenopleiding van hogeschool UC Leuven-Limburg liepen de afgelopen twee jaar *deliberative inquiry*-trajecten met studenten lerarenopleiding, met schoolleiders en met leraren en lerarenopleiders. Binnen dit project bogen acht groepen zich via beraadslagend onderzoek over de vraag: ‘Moet er onderwijsvrijheid zijn?’ Vanuit deze ervaringen beschrijven we een stappenplan voor een *deliberative inquiry*-traject en staan we stil bij reacties op de methode. Vervolgens formuleren we een aantal overwegingen rond de legitimiteit van input, doorloop en resultaten van dergelijk beraadslagend onderzoek.

Vanuit bestaande voorbeelden ontwierpen we *flow charts*, een voor elke groep aangepast stappenplan met daarop doelen, data, fases en tussentijdse taken. Elk traject bestond uit drie tot vier bijeenkomsten en werd gefaciliteerd door een van de onderzoekers of door een moderator; de groepsgrootte varieerde tussen vijf en acht deelnemers. Het schema geeft per fase aan welke taken er liggen voor de facilitator en welke voor de deelnemers.

**Tabel 1 Fasering en taken van beraadslagend onderzoek**

Taken facilitator	Taken deelnemers
<b>Vorbereitung van het <i>deliberative inquiry</i>-traject</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Discussiebevorderend materiaal voorbereiden: een tekst met de stand van zaken of een reader van artikelen met uiteenlopende standpunten met betrekking tot het thema</li> <li>– Definiëren van belanghebbenden en selecteren van deelnemers (via zelfselectie, loting, verkiezing, selectie door groep, overtuigen dan wel verplichten tot deelname, ...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Engagement aangaan voor het hele traject</li> <li>– Erkennen dat er ‘iets op het spel’ staat rond het aangebrachte thema</li> </ul>
<b>Fase 1: Lezen van discussiebevorderend materiaal</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tijdens eerste bijeenkomst rust en ruimte voorzien voor deelnemers om de tekst lezen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aantekeningen maken, verduidelijkende en verdiepende vragen noteren bij de tekst</li> </ul>

Taken facilitator	Taken deelnemers
<b>Fase 2: Identificatie met het vraagstuk en focus bepalen</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gelijkheid tussen de deelnemers vooropstellen: kennismaken via voornamen niet via functies; spreekkansen verdelen; parafraseren; stiltemomenten toelaten</li> <li>– Verduidelijkende vragen eerst beantwoorden</li> <li>– Vervolgens ‘in de tekst duiken’ aan de hand van vragen als               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wat herken je?</li> <li>• Wat roept vragen op? Welke vragen?</li> <li>• Wat is nieuw voor jou?</li> <li>• Waar zou het hier over moeten gaan?</li> <li>• Wat is urgent vandaag voor ...?</li> </ul> </li> <li>– Synthetiseren van het gesprek en op basis daarvan aangeven waarover informatie moet worden gezocht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ervaringen en expertise binnenbrengen uit dagelijks leven, eigen context of professionele praktijk</li> <li>– Mee zorgen voor een aangename sfeer waarin iedereen de kans krijgt om te spreken en te reageren</li> <li>– Beslissen over de specifieke focus: dit kan een meer afgebakende vraag zijn, een concrete probleemstelling, een deelthema waar onenigheid over is</li> </ul>
<p><b>Tussentijd:</b> Ruimte om informatie te zoeken, relevante bronnen te raadplegen, te spreken met experts en andere belanghebbenden</p>	
<b>Fase 3: Beraadslaging</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Het gesprek opentrekken en richten op het uitwisselen van argumenten pro en contra de focus</li> <li>– Betrokkenheid van alle deelnemers en gelijkwaardigheid van alle inbreng vooropstellen door deelnemers aan te moedigen om argumenten en perspectieven te delen, te reageren op elkaar en niet naast elkaar. Het gaat niet om ‘ik heb mijn zegje gedaan, mijn expertise ingebracht’ maar wel dat mensen in gesprek gaan, aan het denken worden gezet, openstaan voor de argumenten van de anderen, en daarop verder willen denken</li> <li>– Mogelijke vragen hierbij:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welke perspectieven kunnen ingenomen worden t.a.v. ...?</li> <li>• Begrijp ik het goed dat u zegt ... maar u kijkt daar anders naar?</li> <li>• Wie wil hierop reageren?</li> <li>• Wat zijn argumenten pro ... / contra ...?</li> </ul> </li> <li>– Afhankelijk van de behoeften zorgen voor gedetailleerde verslaggeving of beperkte notulen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informatie en ideeën in het gesprek brengen die in de tussentijd werden verzameld; reflecties delen; argumenten pro en contra een bepaald perspectief formuleren; inspelen op de inbreng van anderen</li> <li>– Eigen perspectief durven delen, laten bevragen, eventueel herzien</li> <li>– Herkennen en erkennen van inherente tegenstellingen</li> <li>– Medeverantwortelijkheid nemen voor het proces door vragen te stellen aan andere deelnemers zoals:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wat bedoelt u precies met dit of dat concept?</li> <li>• Hoe zou die of die groep dit argument interpreteren?</li> <li>• Wat betekent deze suggestie gegeven dit of dat?</li> </ul> </li> </ul>

Taken facilitator	Taken deelnemers
<b>Fase 4: Ontwikkelen van een conclusie, antwoord of oplossing</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elke deelnemer vragen wat de essentie van de beraadslaging was:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wat ligt u aan het hart m.b.t. ...?</li> </ul> </li> <li>- Collectieve samenvatting van de beraadslaging formuleren of concluderen met beleidsadvies, oplossing of actie                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wat verdient onze aandacht en waarom?</li> <li>• Welke beleidsimplicatie, welke oplossing stellen we voor?</li> </ul> </li> <li>- Helpen publiek maken van het antwoord</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divergerende ideeën uit voorgaande fases helpen prioriteren</li> <li>- Bijdrage leveren aan het conclusiewerk</li> <li>- Helpen publiek maken van het antwoord</li> </ul>

Zowel voor ons als begeleiders als voor de deelnemers waren de ervaringen met deze methode zeer positief. Deelnemers waardeerden onder meer het discussiebevorderend materiaal en de leestijd die ze bij aanvang kregen. Ook de vrijheid om samen te zoeken werd in evaluaties aangehaald als een sterk element, net als de betrokkenheid op het thema die ontstond. Een deelnemer verwoordde het als: 'Ik was niet zozeer bezig met de tijd, zoals: "Wanneer kan ik naar huis gaan?" maar eerder (...) "Zijn we een stap dichterbij kunnen komen?"' (student traject 4). Daarnaast was er ook waardering voor het proces: 'Ook al ben ik tevreden over het opiniestuk dat we geschreven hebben, het proces heeft me eigenlijk veel meer bij gebracht' (schoolontwikkelaar traject 6). Als begeleiders was het een intensief traject dat rijke onderzoeksresultaten opleverde over onderwijsvrijheid. Vanuit een theoretische invalshoek kunnen echter ook een aantal overwegingen bij beraadslagend onderzoek worden gemaakt.

### Overwegingen bij beraadslagend onderzoek

Gebaseerd op de legitimiteitstheorie van Cohen (2003) en op het conceptueel framework dat Bekkers en Edwards (2007) ontwikkelden, ontwierpen Caluwaerts en Reuchamps (2015) een evaluatieschema om de interne legitimiteit van een deliberatieve methode te analyseren.<sup>1</sup> Uitgangspunt hierbij is dat deliberatieve methoden niet alleen legitieme resultaten moeten opleveren, maar dat ook het proces om tot die resultaten te komen vanuit principes van rechtvaardigheid dient te worden opgezet. Zowel de input, de doorloop als de (publieke) resultaten vormen de focus van dergelijke evaluatie. Dit evaluatieschema hanteren we om een aantal overwegingen te formuleren bij de methode van *deliberative inquiry*.

**Tabel 2 Evaluatieschema gebaseerd op Caluwaerts & Reuchamps, 2015**

Input	Welke deelnemers? Openheid van de agenda?
Doorloop	Kwaliteit van de participatie? Kwaliteit van het beslissingsproces? Contextuele onafhankelijkheid?
Resultaten	Publieke bevestiging? Gewicht? Ontvankelijkheid en verantwoordelijkheid?

### *Input*

In het project over onderwijsvrijheid kozen deelnemers vrijwillig om zich te engageren voor het beraadslagend onderzoek. Via een breed uitgestuurde mailing werden mensen geïnformeerd en gemotiveerd; uiteindelijk namen ongeveer 100 leraren, lerarenopleiders, schoolleiders, onderwijsonderzoekers en studenten lerarenopleiding deel aan een van de trajecten. Deze zelfselectie en vrijwilligheid maken dat de groepen niet representatief zijn voor ‘de samenleving’ of voor ‘het onderwijs’. Voor elk van de deelnemers stond er echter wel iets op het spel: een bepaald probleem met betrekking tot onderwijsvrijheid (zoals schoolkeuzevrijheid, vrijheid om een pedagogisch project te ontwerpen, de impact van kerndoelen op de professionele autonomie). Hoewel het hoofdthema op de agenda vooraf was ingevuld (onderwijsvrijheid), lag de precieze focus binnen dit ruime thema evenwel open en werd dit door elke groep afzonderlijk beslist. De agendabepaling was volgens dit evaluatieschema dan ook deels legitiem.

### *Doorloop*

Bekkers en Edwards (2007) definiëren de legitimiteit van de doorloop (‘throughput legitimacy’) via de kwaliteit van regels en procedures waardoor bindende beslissingen worden genomen. Het gaat hierbij over hoe kwaliteitsvol de participatie verloopt, hoe het beslissingsproces vorm krijgt en of deelnemers – in de mate van het mogelijke – onafhankelijk van hun positie en context kunnen en mogen spreken. Kwaliteit van de participatie wordt daarbij voornamelijk door de moderatiestijl en de groeps grootte bepaald (Caluwaerts & Reuchamps, 2015). Gelijkheid tussen de deelnemers speelt hierin echter ook een belangrijke rol. Deelnemers moeten bovendien kunnen denken en spreken zonder dwang van politieke partijen, opiniemakers, belangengroepen of media. Het beraadslagend onderzoek over onderwijsvrijheid hield rekening met deze criteria, onder andere door expliciet tijd en ruimte te creëren om te beraadslagen, door de moderatie duidelijk te expliciteren en door regelmatig te reflecteren op het beslissingsproces. Gelijkheid tussen deelnemers werd daarnaast bewust nagestreefd door te starten met voor iedereen dezelfde discussiebevorderende tekst en door de klassieke kennismakingsronde (met functie, expertise, diploma) achterwege te laten. De deelnemers namen bovendien deel vanuit een gemeenschappelijk belang, rond een thema dat hen allen aangaat. Anderzijds hadden we als moderatoren het beslissingsproces nadrukkelijker kunnen verwoorden. Het aggregeren van ervaringen en argumenten verliep aan de hand

van een aantal vragen (individuele en collectieve essentie, zie tabel) en de verantwoordelijkheid voor dit abstraheren lag bij de hele groep. Welke argumenten de uiteindelijke doorslag gaven voor het collectieve besluit en of deze beslissingen door enkele deelnemers dan wel door de hele groep gestuurd werden, lijkt te weinig geëxpliciteerd te zijn tijdens het proces. Dit element in het beslissingsproces zouden we nog verder moeten kunnen analyseren via de audio- en videotapes die er van de trajecten werden gemaakt.

### *Resultaten*

Een derde dimensie van legitimiteit focust op het realiseren van de besluiten van een beraadslaging. Volgens de legitimiteitstheorie omvat deze dimensie de mate waarin deliberatief genomen beslissingen worden teruggekoppeld aan de samenleving en geïmplementeerd worden in beleid en wetgeving. Koppelen de deelnemers van deliberaties tussentijds terug met een achterban, wegen de beslissingen van de beraadslagingen door in beleid, herkennen en erkennen (alle/andere) burgers zich in de besluiten en voelen politici en beleidsmakers zich verantwoordelijk om deze beslissingen te helpen implementeren, zijn hieromtrent elementen van overweging. In het onderwijsvrijheidsproject werden deelnemers aangespoord om met (andere) belanghebbenden te gaan spreken. Elke groep zorgde ook voor een publieke bekendmaking van de resultaten (via een blog, opinieartikel, flyer, poster of memorandum van beleidsadviezen). De diverse conclusies, antwoorden of oplossingen uit de trajecten hebben echter inhoudelijk (nog) geen impact gehad op beleid noch werd hiervan iets geïmplementeerd op grotere schaal. Treffend was ook dat een aantal deelnemers zich teleurgesteld voelden met het eindproduct van een traject ('is het dit maar?') omdat het voor hen onvoldoende de rijkdom en diversiteit van het hele deliberatieve proces weergaf. Schoolleiders gaven daarentegen wel aan dat ze met de methode van *deliberative inquiry* aan de slag gingen met leraren in hun eigen school, eerder dan met de eindresultaten van het door hen gelopen traject. Alle groepen apprecieerden ook expliciet het samen denken en spreken over iets wat 'op het spel staat'. Dat gemeenschappelijk deliberatief proces te hebben doorlopen leek dan ook het sterkste resultaat.

### **Ten geleide**

Met het concretiseren van *deliberative inquiry*-trajecten over onderwijsvrijheid hebben we getracht een voorbeeld te geven van een deliberatieve methode, waarbij zowel samen nadenken, beraadslagen als beslissen centraal staat. Een dergelijke methode past binnen het collaboratieve, praktijkgerichte onderzoeksveld. Recent schoven Baarends en Simon (2017) het concept validering in plaats van validiteit naar voren in hun onderzoek naar kwaliteitseisen voor dergelijk praktijkgericht kwalitatief onderzoek. Het borgen van kwaliteit kan eerder omschreven worden als een proces dan als een enkelvoudige toestand waarvoor de onderzoeker de volledige verantwoordelijkheid zou dragen. De nadruk ligt dan meer op onderhandeling, communicatie, inbedding in de oorspronkelijke situatie, reflectie en consensus, met erkenning van de autobiografische grondslag van ervaring en inzicht. Het



succes en de waarde van het onderzoek zouden dan ook gezamenlijk met alle betrokkenen moeten worden bepaald (Baarends & Simon, 2017). Door *deliberative inquiry* te bekijken in het licht van de legitimiteitstheorie hebben we getracht om een specifieke invulling te geven aan dergelijk valideringsproces.

## Noot

- 1 Merk op dat bij deze overwegingen dus niet zozeer klassieke evaluatieconcepten voor kwalitatief onderzoek vooropstonden (zoals validiteit, betrouwbaarheid, repliceerbaarheid, gegrondheid van resultaten in data, generaliseerbaarheid) maar dat we ons in deze paragraaf laten inspireren door evaluatiecriteria uit de politieke filosofie.

## Literatuur

- Baarends, E., & Simon, F. (2017). Over validering van praktijkgericht kwalitatief onderzoek. *KWALON* 66, 22(3), 5-13.
- Bekkers, V., & Edwards, A. (2007). Legitimacy and democracy: A conceptual framework for assessing governance practices. In V. Bekkers, G. Dijkstra, A. Edwards, & M. Fenger (Eds.), *Governance and the democratic deficit: Assessing the democratic legitimacy of governance practices* (pp. 35-60). Aldershot, UK: Ashgate.
- Burchardt, T. (2014). Deliberative research as a tool to make value judgements. *Qualitative Research*, 14(3), 353-370. doi:10.1177/1468794112469624
- Caluwaerts, D., & Reuchamps, M. (2015). Strengthening democracy through bottom-up deliberation: An assessment of the internal legitimacy of the G1000 project. *Acta Politica*, 50(2), 151-170.
- Carcasson, M., & Sprain, L. (2016). Beyond problem solving: Reconceptualizing the work of public deliberation as deliberative inquiry. *Communication Theory*, 26(1), 41-63. doi:10.1111/comt.12055
- Cohen, J. (2003). Deliberation and democratic legitimacy. In D. Matravers & J. Pike (Eds.), *Debates in contemporary political philosophy: An anthology* (pp. 342-360). London: Routledge in association with the Open University.
- Evans, R., & Kotchetkova, I. (2009). Qualitative research and deliberative methods: promise or peril? *Qualitative Research*, 9(5), 625-643. doi:10.1177/1468794109343630
- Hansen, K.H. (2008). The Curriculum Workshop: a place for deliberative inquiry and teacher professional learning. *European Educational Research Journal*, 7(4), 487-500. doi:http://eer.sagepub.com/content/7/4/487.short
- Heron, J., & Reason, P. (2006). The practice of co-operative inquiry: Research 'with' rather than 'on' people. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Concise paperback edition* (pp. 144-154). London: Sage.
- Kanuka, H. (2010). Deliberative inquiry. In M. Savin-Baden & C. Howell Major (Eds.), *New approaches to qualitative research: Wisdom and uncertainty* (pp. 100-108). Oxon: Routledge.
- Savin-Baden, M., & Major, C.H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. London: Routledge.