

Hedendaagse hogeschooldocenten die onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk met elkaar moeten verbinden hebben het niet makkelijk. Het terrein is lastig te overzien, politiek soms een mijnenveld en roept onzekerheid en risico op. En bij wie kunnen ze terecht als klankbord? Managers zouden daar meer oog voor moeten hebben, betogen de auteurs.

De reflectieve academie

Zes actiepunten voor de managementagenda

Herman Oevermans, Derk Jan Kiewiet & Gertjan Schuiling

Christelijke Hogeschool Ede, Hogeschool Windesheim, Thierry & Schuiling

De afgelopen vijftien jaar heeft het Nederlandse hoger beroepsonderwijs (hbo) grote stappen vooruit gezet. Twee thema's in het bijzonder vroegen aandacht: onderwijsvernieuwing en praktijkgericht onderzoek. Opleidingen maakten zich los van het oude frame van kennisoverdracht en laten nu een cognitieve benadering samengaan met aandacht voor persoonlijke en professionele ontwikkeling, gevoed vanuit permanente praktijkervaringen. De zoektocht naar een nieuwe vormgeving van het beroeps-onderwijs is in volle gang; de ontwikkeling van reflectieve praktijkbeoefenaars vormt daarbij de leidraad. En lectoraten zijn tot bloei gekomen. Wat is in deze vernieuwing van de hbo-praktijk de taak van de managers? Sommigen zeggen: er komt een taak bij. Naast leiding geven aan onderwijs moet de manager ook leiding geven aan onderzoek. Wij zeggen: de taak van de manager verandert ingrijpend. We moeten in een grotere tijdshorizon denken dan we gewend zijn. En we moeten coherentie vergroten, bijvoorbeeld met het beeld van de hogeschool als reflectieve academie.

De docent als reisgids

Voor startende studenten in het hbo zijn vragen als wie ze zijn, wat ze willen en wat ze kunnen heel belangrijk. Ziehe (2011) heeft gewezen op de diepgaande culturele veranderingen in de identiteitsvormende fase. Relaties waarin jongeren zich begeven hebben minder vaste patronen en kaders. Identiteit is een bricolage van elementen uit de populaire cultuur – al spelen sociale afkomst en religieuze tradities zeker nog een rol. Zo creëren jongeren een zelfwereld

Update

Dit artikel is een update van een artikel van Gertjan Schuiling uit 2012, waarin hij vijf uitdagingen voor organisatieontwikkeling in de hogescholen schetst:

1. van toevoegen van onderzoek naar praktijkgerichte vervlechting van onderwijs en onderzoek;
2. docenten vormen hun identiteit als kennisontwikkelaar;
3. de hogeschool organiseren naar processen en rollen;
4. stimuleren samenwerking om de kwaliteit van onderzoek te verhogen;
5. vinden van effectieve aanpak voor cultuurverandering.

De empirische basis voor deze uitdagingen bestond uit observaties en reflecties opgedaan tijdens visitaties van de kenniscentra van Hogeschool Windesheim en van NHTV International hoger onderwijs Breda. Plus de ervaring van de auteur als lector bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Vijf jaar later is het tijd dat managers het woord nemen over de ontwikkeling van organisatie, onderwijs en onderzoek.

gebaseerd op voor- en afkeuren. De adolescentie is dubbel ongestructureerd: interne groei en onzekerheid, terwijl ook extern de onzekerheid toeneemt. Daarom moeten jongeren leren om afstand te nemen van hun zelfwereld en persoon-

Dit is echt heel ingewikkeld; we hebben schromelijk onderschat wat het van docenten vraagt

lijke betrokkenheid krijgen bij een onderwerp. Het klassikale onderwijs voldoet daarbij niet meer. De nieuwe route is om studenten ervaringen op te laten doen met realistische beroepstaken, waarna ze daarop reflecteren (Dochy et al., 2015). Ziehe ziet de leraar als een reisgids die jongeren vanuit een eigen verhaal rondleidt in een wereld die zij niet kennen. Opleiden is dan het begeleiden van onderzoekend leren, verbonden met de concrete beroepspraktijk. Dit ondersteunt studenten bij het ontwikkelen van hun professionele identiteit, op het snijvlak van persoon en beroep (Ruijters, 2015).

Deze innovatie is in volle gang, vaak nog pionierend. Docenten lopen hierin voorop en worstelen er ook erg mee. Een kernpunt lijkt ons dat praktijkgericht onderwijs om samenwerking vraagt over de grenzen van instellingen heen. Dit is echt heel ingewikkeld. We hebben schromelijk onderschat wat dit van docenten vraagt.

Hun klassieke rol was het begeleiden van stages op door derden geregelde en begeleide stageplaatsen. In hun nieuwe rol moeten ze zelf een netwerk opbouwen, onderzoeksvragen inventariseren, uitzoeken welke vragen interessant zijn voor een stage, welke voor een afstudeeropdracht, welke ze kunnen linken aan een lectoraat of gebruiken in het kader van advies en dienstverlening.

Ga er maar aan staan, als je tegelijkertijd merkt dat het werkveld bestaat uit verschillende partijen met allemaal andere vragen en belangen. Zo'n rol is complexer dan die van de voorzitter van het college van bestuur! Het terrein waarin de docent opereert als hij onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk wil verbinden is lastig te overzien, politiek soms een mijnenveld en roept onzekerheid en risico op. En bij wie kun je terecht als klankbord?

Allereerst bij je team. Maar vaak spelen deze kwesties door meerdere teams heen, en is een docent lid van meerdere teams. Managers zouden oog kunnen hebben voor de behoefte aan coherentie tussen de teams – door elke dag opnieuw te proberen *humble inquiry* te verrichten (Schein, 2013). Het is goed om als managers de autonomie van professionals te erkennen maar we moeten er ook voor zorgen dat docenten het gevoel hebben er niet alleen voor te staan.

Kampen (2017) laat zien met casusvoorbeelden uit vele sectoren – ook die van het hbo – hoe belangrijk een positieve wederkerigheid is tussen leiding en medewerkers.

Managen

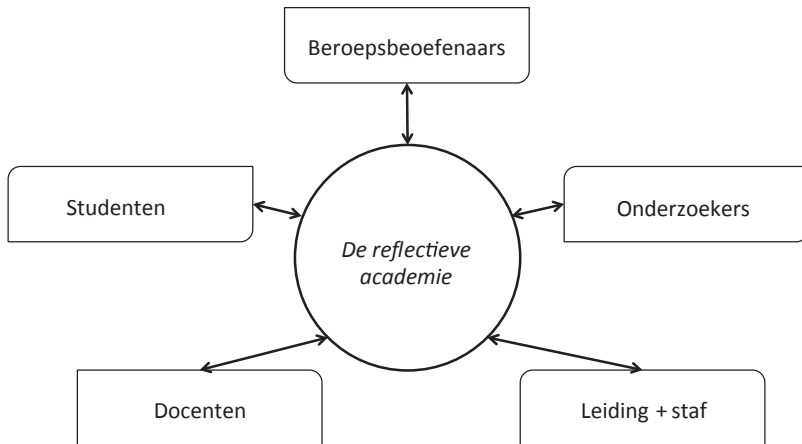
Een eigentijdse definitie van managen vinden we bij Luc Hoebeke (1994). Hij ziet managen als het coherent maken van de interacties van een proces met zijn omgeving. In ons geval is dat het proces van opleiden van startbekwame professionals. Coherentie maakt het mogelijk dat alle betrokken partijen in staat zijn het proces, het doel ervan en de ontwikkeling van dat doel te duiden. Iedere medewerker kan daaraan bijdragen door duidelijk te maken wat het eigen werk toevoegt aan de coherentie van het proces en door ook het werk van anderen daarop te beoordelen. De manager is degene die daarbij een langetermijnperspectief inbrengt en strategische issues op tafel legt (Jaques, 1996). Hebben we wederzijds bevredigende relaties met onze belangrijkste stakeholders, klanten, leveranciers en medewerkers? Hebben we een goede balans tussen doelen en middelen? Hoeveel en hoe snel stellen we middelen beschikbaar voor nieuwe producten, diensten en werkwijzen?

Coherentie bevorderen

Er is veel aan de hbo-praktijk toegevoegd de afgelopen jaren: ondernemende activiteiten, professionele masters, kenniscentra, professionele leergemeenschappen, kwaliteitszorg et cetera. Dat waren noodzakelijke aanpassingen, maar allemaal brengen ze een eigen logica en vocabulaire met zich mee. Als we meer willen dan toevoegen, dan is nu het leiderschap aan zet. Managers zouden zich de komende jaren moeite kunnen getroosten om samenhang aan te brengen. Voor ons zijn reflectie en dialoog daarbij sleutelwoorden. We willen studenten opleiden tot reflectieve professionals. Zowel het beroep waarvoor we opleiden als het eigen onderwijs benaderen we als reflectieve praktijken. Docenten dragen kennis over in een dialoog met studenten over hun vragen, ervaringen en behoeften. Onderzoekers voegen een reflectie laag toe door empirisch materiaal en nieuwe theorieën te construeren in een dialoog met beroepsbeoefenaars, docenten en studenten. De leiding gaat ook onderzoekend te werk door te luisteren naar de vragen die beroepsbeoefenaars, studenten, docenten en onderzoekers hebben over de processen waarin zij werkzaam zijn; zij voorziet in synchronisatie en coherentie. Dit is verbeeld in Figuur 1, waarbij de leiding niet 'boven' de anderen staat, maar zelf waarde toevoegt aan wat we de reflectieve academie noemen. Ma-

nagers en staf dragen zorg voor onderwijslogistiek, betaalbaarheid, positionering, relatiemanagement, ICT, human resourcesmanagement et cetera.

Figuur 1 Actoren in een reflectieve academie



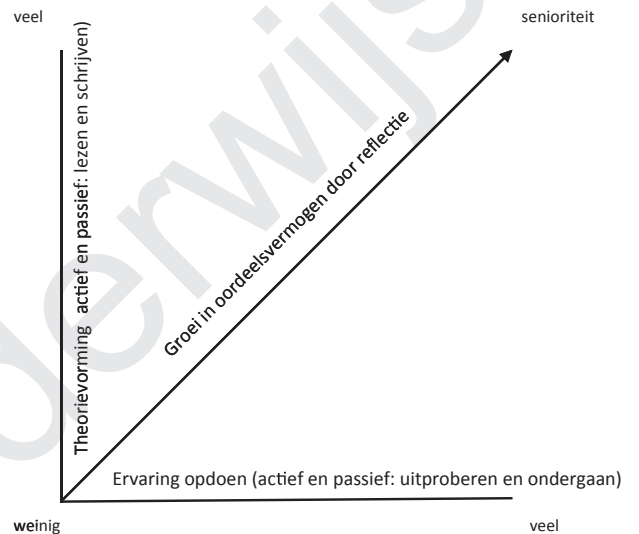
Het belang van bildung

In het zoeken naar een nieuw kader voor opleiden hebben we de afgelopen vijf jaar meer aandacht gekregen voor het belang van bildung. Expertise opdoen is één ding, het vruchtbaar inzetten van je expertise voor de samenleving iets anders. Dat vraagt om de vorming van sensitiviteit voor wat er leeft en al beschikbaar is, en daaraan iets toevoegen waar anderen op kunnen voortbouwen.

De reflectieve praktijkbeoefenaar weet dat ook anderen relevante kennis hebben, dat zijn onzekerheden een bron van leren kunnen zijn en heeft oog voor een werkelijke verbinding met de cliënt (Schön, 1983). Bij de vorming van deze reflectieve professionele houding zijn behalve vakliteratuur ook filosofie, religie en kunst een belangrijke bron.

“Er kan geen twijfel over bestaan dat al onze kennis begint met ervaring”, luidt de openingszin van Immanuel Kants *Kritiek van de zuivere rede* (1787). Deze uitspraak geldt ook voor de ontwikkeling van een professional. Ervaren hoe

seniorprofessionals werken, en vooral ook hoe de interactie met cliënten en met collega’s werkt, is belangrijk in het leerproces van studenten. Schön (1983) heeft laten zien dat in die interactie *artistry* een cruciale rol speelt, zeker als het gaat om onzekere en ambigue situaties. Van Rosmalen (2016) spreekt van ‘muzische professionalisering’. Het klassieke wetenschappelijk onderzoek sluit die ervaringscomponent. Als hoger onderwijs dienen we een balans te vinden tussen theoretiseren en ervaren.



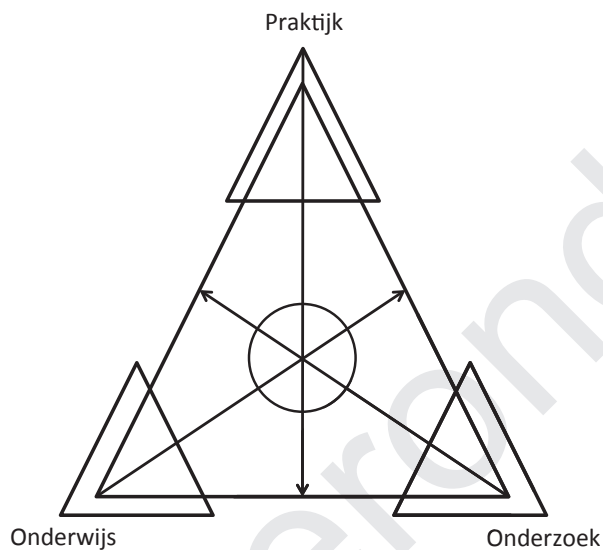
Figuur 2 Professionele ontwikkeling als resultante van de dialoog tussen ervaring en theorie

Dat is ook wat studenten van ons verwachten. Een mooi voorbeeld zijn de hbo-studenten die een master bedrijfskunde wilden volgen aan de Vrije Universiteit Amsterdam. In het premasterprogramma presenteerde de docent het model van professionele ontwikkeling van Ruona en Gilley (2009). Dit neemt de theorie als x-as en de praktijk als y-as en trekt dan een diagonale ontwikkelingslijn met vier treden. Op het laagste niveau staat de atheoretische praktijkbeoefenaar, dan de praktijkbeoefenaar, de reflectieve praktijkbeoefenaar staat weer een trede hoger en de topositie wordt ingenomen door de *scholar practitioner*. De hbo-afgestudeerden vonden dit een ontoelaatbare overwaardering van theorie en onderwaardering van praktijk. Terecht. Voortbouwend op hun suggesties hebben we een nieuw model geconstrueerd (Figuur 2). Doel is erkenning dat het proces van ervaring opdoen de basis van professionele ontwikkeling vormt, waarbij de dialoog met de theorie dient om te groeien in oordeelsvermogen. Theorie kun je niet toepassen. De functie van theorie is structuur en richting geven aan het verwerken van ervaringen en het formuleren van nieuwe ideeën. Reflecteren is het verbinden van ervaringen en theorie, om oog te krijgen voor relaties en verbanden die je eerst niet vermoedde en die je acties en je perspectieven veranderen (Weick, 1989; Procee & Visscher-Voerman, 2004).

**Expertise opdoen is één ding,
het vruchtbaar inzetten
van je expertise voor
de samenleving iets anders**

De bekende driehoek uitgebreid

Deze tijd vraagt om onderzoekende professionals. Voortbouwend op de lectoraten en de onderzoeksleerlijn in de bacheloropleiding zijn de afgelopen jaren professionele leergemeenschappen gevormd, vaak verbonden met de laatste fase van de opleiding. Managers mogen eisen stellen aan hun opbrengst – niet alleen wat betreft kennis en vaardigheden, ook wat professionele identiteit en betekenisaders betreft. De kunst die we als managers moeten ontwikkelen is deze vragen zo stellen dat zij de kwaliteit van de professionele leergemeenschappen versterken. Als oriëntatiemiddel hebben we de bekende driehoek praktijk-onderwijs-onderzoek van drie extra driehoeken voorzien (Figuur 3).



Figuur 3 In elke hoekpunt beroepspraktijk, onderwijs en onderzoek verbinden

We zien nu leeromgevingen waarbij mensen uit de praktijk lesgeven op de hogeschool, studenten bijdragen aan innovatie in de praktijk en docenten de verbinding leggen naar praktijktheorie en ontwikkeling van het vak. Soms loopt het hbo zo voorop dat studenten teleurgesteld raken als zij eenmaal werkzaam zijn in de beroepspraktijk.

Een treffend voorbeeld is te vinden in het Evaluatierapport van de onderzoeksfunctie van Windesheim (Windesheim, 2012). De verslavingszorg stond een vernieuwing voor ('herstelondersteunende zorg') waarbij de opleiding verder is dan de praktijk. Studenten komen daardoor na afstuderen terecht in een beroepspraktijk waar wederzijds de aansluiting niet wordt gevonden, waardoor te veel jonge beroepskrachten vroegtijdig vertrekken.

We zien dit als een aanwijzing van het feit dat je van startende beroepskrachten niet kunt verwachten dat zij de vernieuwing dragen. Evenmin kun je hen opleiden voor de oude praktijk. Er is dus een regie nodig die het veranderingsproces in het werkveld en het veranderingsproces in de oplei-

ding enigszins synchroniseert. Bijvoorbeeld door *mismatches* te monitoren, bespreekbaar te maken en op te lossen. Naar onze ervaring staan werkvelden hiervoor open. Synchronisatie tussen de hoekpunten in de driehoek praktijk-onderwijs-onderzoek is hier van belang. Daarbij helpt het als we de hbo-driehoek dynamisch opvatten: elke hoekpunt maakt zich de andere hoeken eigen. Hier bestaan al voorbeelden van.

Zo verzorgen universitaire huisartsenpraktijken onderwijs en stageplaatsen voor artsen in opleiding en doen mee met wetenschappelijk onderzoek rond huisartsenzorg. Academische basisscholen verbinden professionalisering van aankomende en zittende leerkrachten met het doen van onderzoek en innoveren van de praktijk in de klas. Mogelijk gaat dit de komende jaren in meer werkvelden gebeuren. Dit impliceert een nieuw type professionaliteit waarin specialisatie samengaat met ontvankelijkheid voor de behoeften en competenties van professionals elders. Een goede lector hoeft geen goede docent te zijn, maar heeft wel oog voor vormingsprocessen van professionals en de bijdrage die zijn onderzoek daaraan levert. Een goede docent hoeft geen goede beroepsbeoefenaar te zijn, maar kan wel leerzame interacties tussen studenten en beroepsbeoefenaars tot stand brengen. En een goede beroepsbeoefenaar hoeft geen goede onderzoeker te zijn, maar houdt wel bij wat de nieuwe onderzoeksinzichten zijn.

Ruijters (2015) schetst in haar boek een mooi, maar veelzijdig beeld van professionaliteit. Zij stelt dat professioneel zijn een keuze is, op het grensvlak van individu en collectief. Maar dat collectief laat zich niet langer beperken tot de eigen beroepsgroep. De economie en de samenleving gaan in de richting van *collaborative communities* waarin meerdere beroepen samenwerken om praktische waarde te creëren (Adler & Herkscher, 2006). Dat vergt professionals die over de grens van hun expertise kunnen samenwerken met andere professionals wier bijdrage zij inhoudelijk onvoldoende kunnen beoordelen. Het creëren van leeromgevingen waarin dit kan gebeuren is een van de grote uitdagingen de komende tien jaar.

Soms loopt het hbo

zo voorop dat studenten

teleurgesteld raken als

zij eenmaal werken

De komende tijd moeten we de ervaringsdimensie van onderzoek onderkennen en benutten

Kwaliteitscriteria

Wat betreft de ontwikkeling van kwaliteitscriteria voor praktijkgericht onderzoek zien we vooruitgang. De door lectoren ontworpen methode voor *open peerreview* (Schuiling et al., 2012) doet daarbij goede diensten, zowel in kenniscentra als in opleidingen. Een mooie vernieuwing daarvan vindt plaats bij Windesheim en de Christelijke Hogeschool Ede waar de kwaliteitscriteria vanuit drie perspectieven gedefinieerd worden: die van onderzoekers, die van docenten en die van het werkveld.

De komende tijd moeten we de ervaringsdimensie van onderzoek onderkennen en benutten. De methodologie van reflexief onderzoek besteedt hieraan aandacht (Alvesson & Kärreman, 2007). Wie het onderzoek doet en welke ervaringen hem daarbij gevormd hebben, doen ertoe. Wat vindt hij interessant en waarom? Wat riep de opstelling van de ‘onderzoeksubjecten’ bij hem wakker? Deze vragen verdienen aandacht in alle fasen van onderzoek, ook in die van de review. Het model van Procee (2004) vraagt om uitbouw: van de huidige lijnreflectie naar een driehoekreflectie. Dat zal, verwachten wij, een verrijking zijn van het onderzoek en van de relaties tussen onderzoekers, docenten en praktijkbeoefenaars. Als de onderzoekers zich persoonlijker opstellen zullen ook anderen zich vrijer voelen om ervaringen in te brengen. Dit zal leiden tot wat Schein (2016) ‘niveau-2-relaties’ noemt: je erkent de ander als een unieke persoon en ontwikkelt een dieper niveau van vertrouwen en openheid. Dit type relaties voor de kwaliteit van de samenwerking verbeteren. Een tweede uitdaging is het leggen van een verbinding tussen actieonderzoek en ontwerponderzoek. Beide zijn praktijkgericht, maar kennen een andere ontstaansgeschiedenis en hebben zich los van elkaar ontwikkeld. Kunnen we de sterke punten van beide benutten? De driedelige processtructuur van *joint inquiry*, *collaborative review* en *contributing to theory* biedt hiervoor wellicht openingen (Schuiling & Kiewiet, 2016).

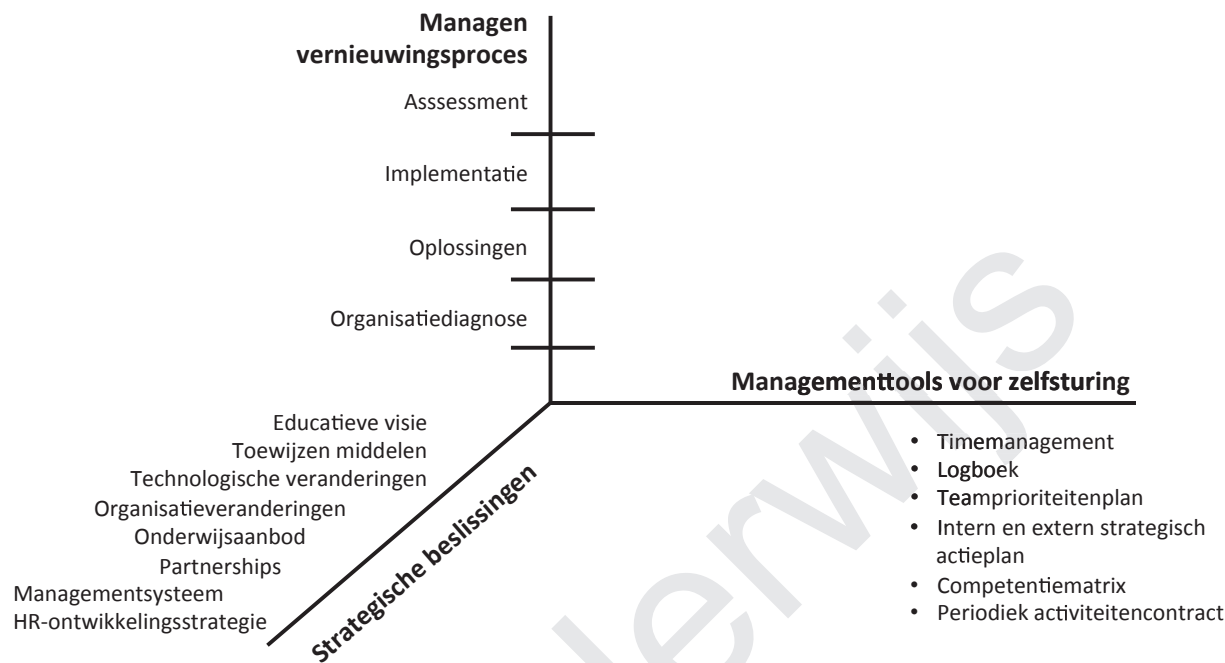
Ten slotte moeten we de vormingskant van onderzoek verder ontwikkelen. De discussie over de bildungsstaak van het hbo is nu vooral gericht op het onderwijs. Hogeschool Windesheim wil het onderzoek richten op een inclusieve

en duurzame samenleving. De opgave is deze inclusiviteit ook vorm te geven in het onderzoek en te zoeken naar een vorm van wetenschapsbeoefening waarin de belangen en preferenties van *alle* betrokkenen meedoen (Mulder, 2017). Nu bakent één partij al voor het onderzoek begint af wat wel en wat niet onderzocht moet worden en hoe. Dat kan wel, maar het is vanuit het perspectief van inclusiviteit geen wetenschap. Het is een vorm van beheersing. Laten we de komende tien jaar gebruiken om de epistemologie van dit nieuwe type wetenschapsbeoefening te doordenken en een praktische uitwerking te geven.

Levensvisie gevraagd

Meijers (2015) verzuchtte dat twintig jaar werken aan onderwijsvernieuwing zonder organisatievernieuwing niet blijkt te werken. Maar er zijn geen nieuwe kant-en-klare organisatie modellen beschikbaar. Vroeger kon je kiezen tussen de functionele structuur of de productstructuur. En dan verving je de ene door de andere. Tegenwoordig moet je meerdere dimensies structureren (zoals functie, product en markt) waarbij de gewichten van de dimensies mede afhankelijk zijn van strategische keuzes (Strikwerda, 2008). Het is daarbij zaak niet heen en weer te slingeren. De notie van gesynchroniseerde decentralisatie (Savall & Zardet, 2017) kan daarbij behulpzaam zijn: decentrale units zijn zelforganiserend, met synchronisatie op enkele kritische aspecten (zoals educatieve visie, ontwikkelingsstrategie docenten qua professionele identiteit en competenties, financiën). Dat vergt andere managementtools, gericht op dialoog en onderhandeling, op het persoonlijk maken van relaties, en op grotere wendbaarheid. Managementtools voor synchronisatie van zelfsturing zijn beschikbaar (zie Figuur 4). Om ze te laten werken zul je de organisatievisie moeten verbinden met een levensvisie. Bijvoorbeeld met deze: je bent als mens op aarde om de melodie te zingen die alleen jij kunt zingen, en om anderen de hunne te laten zingen. Hoe doe je dat? Richt je je op zelf gehoord worden of op elkaar tot klinken brengen? Anders gezegd: taakgericht management vergt verbinding.

Dat vergt andere managementtools, gericht op dialoog en onderhandeling



Figuur 4 Driepoot voor het managen van organisatievernieuwing (naar Savall & Zardet, 2017)

De bijzondere aard van het onderwijsproces vraagt een eigen type organisatie en managementoriëntatie. Volgens Hoebeke (1994) hebben maatschappelijke domeinen elk hun eigen tijdspanne. Het economische domein kent een tijdspanne van drie dagen tot twee jaar, het innovatiedomein een tot tien jaar, het waardensysteem domein vijf tot vijftig jaar en het spirituele domein meer dan twintig jaar. Onderwijs is bij uitstek een werksysteem in het waardendomein, maar we doen alsof het een bedrijf is dat bestuurders in een termijn van vier jaar kunnen runnen. In de best lopende Nederlandse ondernemingen zitten bestuurders veel langer aan het roer. En terecht. Zij staan voor de opgave tegenstrijdige veranderingen in de waardensystemen van een steeds mondiale samenleving te vertalen naar systeemveranderingen in hun bedrijf.

De sectortransformatie van het hoger beroepsonderwijs vergt een horizon van zeker twintig jaar. Goed management kan deze tijdspanne overzien en zijn beslissingen daarop afstemmen (Jaques, 1996). Als bestuurders en managers hun tijdspanne beperken tot de duur van hun aanstelling lopen ze de vernieuwing alleen maar voor de voeten.

Overigens is ook dit een kwestie van organisatie. Hiërarchie is een voorwaarde voor een gezonde organisatie. Als managers lijken we niet altijd het belang van heldere rekenschapsrelaties te onderkennen en laten we medewerkers over aan 'het vrije spel' van 'de netwerken'. Helderere rekenschapsrelaties helpen de werkdruk vitaal te houden en de verschillende aanpassingsstrategieën op elkaar af te stemmen.

Concrete adviezen

Managers in het hbo zijn zelf ook professionals. Ook zij moeten ervaren en theoretiseren met elkaar in balans brengen. Ook zij groeien door hun ervaringen te verbinden met nieuwe theorie, in dit geval managementtheorie. Wij constateren dat hiervoor weinig voorzieningen zijn gecreëerd. Terwijl grote bedrijven een infrastructuur van opleidingsprogramma's voor hun management hebben, ontbreekt dat in het hoger beroepsonderwijs. De waarde van deze programma's ligt niet in kennisoverdracht, maar in de tijd en ruimte waarin managers dieperliggende vragen kunnen bespreken waarbij ze zowel elkaars ervaring als de theorie van onderzoekers benutten.

Dit brengt ons tot zes actiepunten op de managementagenda voor de komende tien jaar.

**We doen alsof onderwijs
een bedrijf is dat bestuurders
in een termijn van vier
jaar kunnen runnen**

1. We vragen docenten wat ze van ons verwachten. Nemen de tijd om te bedenken welke van hun verwachtingen we reëel vinden. En voorzien daar in.
2. We sturen vooral op coherentie van het opleidingsproces met werkveld, studenten, docenten en onderzoekers. De driehoek van driehoekjes laat zien dat alle betrokkenen hieraan kunnen bijdragen.
3. We brengen vandaag al balans aan tussen het bespreken van onze ervaring en theoretiseren. Dan begrijpen we beter wat we van studenten vragen. En het zal ons oordeelsvermogen versterken.
4. We besteden in het bijzonder aandacht aan de vaardigheden die we blijken te hebben in het grensverkeer met managers van andere instellingen. Wanneer dienen we grenzen te bewaken en wanneer te openen?
5. We gaan ook zelf onderzoek doen. Om uit te vinden welke wijze van managen het hbo verder helpt bij het verbinden van onderwijs, beroepspraktijk en onderzoek. Eventueel ondersteund door een leergang waarin we ons onderzoekend vermogen inzetten voor de vragen en commentaren van de vijf partijen in Figuur 1.
6. We evalueren of onze huidige managementtools voldoende zijn afgestemd tussen zelfsturende eenheden, zowel in de doelen als in de uitvoering.

Dit is ons voorstel voor een managementagenda. We zien uit naar andere voorstellen.

Herman Oevermans

is directeur onderwijs en onderzoek aan de Christelijke Hogeschool Ede

Derk Jan Kiewiet

is directeur Business School en directeur Kenniscentrum bij de Hogeschool Windesheim

Gertjan Schuiling

is adviseur bij Thierry & Schuiling en programmadirecteur Onderzoekend leiderschap aan de Vrije Universiteit Amsterdam

Literatuur

- Adler, P.S. & Heckscher, C. (2006). Towards Collaborative Community. In Charles Heckscher en Paul Adler, *The firm as a Collaborative Community*. Oxford: Oxford University Press.
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2007). Constructing mystery: empirical matters in theory development. *Academy of Management Review*, 32(4), 1265-1281.
- Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A. & Segers, M. (2015). *Bouwstenen voor High Impact Learning – het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Amsterdam: Boom
- Hoebeke, L. (1994). *Making work systems better. A practitioner's reflections*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Jaques, E. (1996). *Requisite organization*. Arlington: Cason Hall & Co.
- Kampen, J. (2017). *Leren interveniëren in verwaarloosde organisaties. Lessen uit de geleefde werkelijkheid*. Deventer: Vakmedianet.
- Kant, I. (1787/2004). *Kritiek van de zuivere rede*. Amsterdam: Boom.
- Meijers, F. (2015). Passievol en passierijk onderwijs: een odyssee. In Marinka Kuipers &

- Reineke Lengele (red.) *Een loopbaan van betekenis*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Mulder, J.S. (2017). Wanneer is praktijkgericht onderzoek van hoge kwaliteit? Over sluiting. Ongepubliceerd manuscript Hogeschool in Holland.
- Procee, H. en Visscher-Voerman, I. (2004). Reflecteren in het onderwijs: een kleine systematiek. *Velon, Tijdschrift voor lerarenopleiders*.
- Rosmalen, B. Van (2016). *Muzische professionalisering*. Utrecht: Uitgeverij IJzer.
- Ruijters, M.C.P. (2015). *Je Binnenste Buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Ruona, W.E.A. & Gilley, J. (2009). Practitioners in applied professions: a model applied to human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 11(4), 438-453.
- Savall, H. & Zardet, V. (2017). *Strategic engineering of the reed. Reflections on socio-economic strategy and implementation*. Charlotte, NC: IAP-Information Age Publishing.
- Schein, E.H. (2013). *Humble inquiry*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Schein, E.H. (2016). *Humble consulting. How to provide real help faster*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. BasicBooks.
- Schuiling, G.J. et al. (2012). *Reviewen van praktijkgericht onderzoek. Een methode voor peer review in het HBO*. Brochure van het Forum voor Praktijkgericht Onderzoek van de toenmalige HBO-raad.
- Schuiling, G.J. & Kiewiet, D.J. (2016) Action Research: Intertwining three exploratory processes to meet the competing demands of rigour and relevance. *The Electronic Journal of Business Research Methods Volume 14 Issue 2 2016*, www.ejbrm.com
- Schuiling, G.J. (2012). Vijf uitdagingen voor de komende tien jaar. Aanzet voor een organisatieontwikkelingsagenda van hogescholen. *Th@ma* (5), p. 11-16.
- Strikwerda, J. (2008). *Van unitmanagement naar multidimensionale organisaties*. Assen: Van Gorcum.
- Weick, K.E. (1989). Theory construction as disciplined imagination. *Academy of Management Review*, 14(4), 516-531.
- Windesheim (2012). *Evaluatie onderzoeksfunctie Christelijke Hogeschool Windesheim*.
- Ziehe, Th. (2011). De docent als gids en de zelfverreld van jongeren. In *CU@School. Jeugd-cultuur en onderwijs*, p. 11-15. Uitgave ministerie van OCW.