Bij het opzetten van een nieuwe opleiding stuitte Avans Hogeschool al snel op allerlei problemen. Tonnie van der Zouwen, Sandra Doeze Jager en Erik Blokland delen de lessen die zij leerden, zodat andere instellingen er hun voordeel mee kunnen doen.

Hoe een valse start een leerzame les bleek

Samen werken aan curriculumvernieuwing

Tonnie van der Zouwen, Sandra Doeze Jager & Erik Blokland

Avans Hogeschool

Avans Hogeschool nam een ambitieuze stap in samen werken aan curriculumvernieuwing. Het ging om een drastische vernieuwing en een ongewone samenwerking. Drie opleidingen van verschillende academies en locaties in Noord-Brabant kregen de taak een nieuwe opleiding te ontwerpen voor de financiële professional. De nieuwe opleiding moest passen bij een snel veranderende maatschappij en tot de koplopers gaan behoren. Een valse start leverde interessante lessen op voor iedereen die wil samenwerken aan curriculumvernieuwing.

Avans Hogeschool wilde haar financiële opleidingen vernieuwen. Accountancy, Bedrijfseconomie en International Finance Management scoorden al jaren hoog in de 'lijstjes' (Nationale Studenten Enquête, Studiekeuzegids en *Elsevier*), maar toch was er twijfel: doen we nog wel de juiste dingen? Het vakgebied was immers sterk in ontwikkeling. Na schandalen bij accountantskantoren, de gerichtheid van de sector op de eigen winst en de rappe digitalisering en automatisering van (financiële) arbeid groeide de roep om een maatschappelijk verantwoordelijkheidsgevoel bij bedrijven. Daar moesten opleidingen bij aansluiten. Avans Hogeschool koos ervoor te focussen op drie waarden.

Duurzaam
De financieel professional vernieuwt en verbetert met aandacht en respect voor de omgeving waarin hij zich bevindt. Hij lost vraagstukken duurzaam op, door aandacht te hebben voor zowel de ontwikkeling in het heden als de effecten op de lange termijn. Deze waarde heeft betrekking op zes gebieden: Sociaal & Relatie, Financieel, Intellectueel, Productie, Natuur en Menselijk.

Integer
De financieel professional is authentiek, eerlijk en oprecht. Hij zegt wat hij doet en hij doet wat hij zegt. Zijn handelen wordt gestuurd door zijn moreel kompas.

Samen
De financieel professional maakt het verschil door altijd in verbinding te zijn. Hij werkt multidisciplinair samen en speelt daarbij in op de behoeften van de ander. Hij kan goed luisteren naar wat nodig is en is in staat daarop te reageren.

Deze drie waarden werden leidend voor het ontwerp van de nieuwe opleiding. De inhoudelijke vernieuwing ging hand in hand met een onderwijskundige: de student van nu leert anders dan die van twintig jaar geleden. De uitgangspunten van het nieuwe curriculum luidden:

- van een onderwijsgestuurd naar een studentgeoriënteerd programma;
- van kennis*aanbod* naar kennis*vraag* en begeleidings*vraag*;
- van *vak*georiënteerd lesgeven naar leren in kennisgebieden en *waarden*georiënteerd leren;
- van casuïstiek en passief contact met het werkveld naar leren met en in het werkveld;
- van leren *voor* een toets naar leren *door* een toets.

Dit vroeg veel van docenten. Het betekende persoonlijk veranderen, anders werken en met andere partners werken. Gaandeweg bleek dat het behoudende karakter van de docenten en van de financiële wereld dit traject tot een uitdaging maakte.

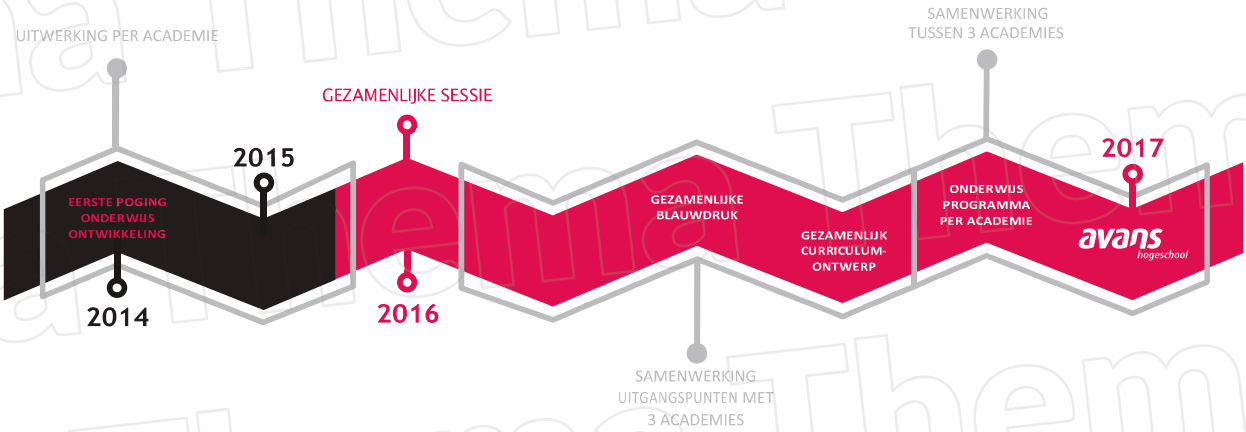
Anders, maar hoe?

Het college van bestuur stelde in 2014 ruime financiële middelen beschikbaar voor het ontwerp van de nieuwe opleiding, onder de voorwaarde dat drie verschillende academies de vernieuwing gezamenlijk zouden oppakken. Eén academie was een tamelijk zelfstandige organisatie-eenheid, onder leiding van een directeur. Twee van de academies boden beide varianten van de financiële opleiding, accountancy en bedrijfseconomie, aan; bij beide werken 45-50 docenten en studeren ongeveer 800 studenten. De derde academie biedt een van de twee financiële opleidingen aan. Het aantal docenten en studenten bedraagt een kwart van dat van de andere twee academies.
Een stuurgroep bestaande uit de drie academiedirecteuren, een projectgroep van adjunct-directeuren met een projectleider en diverse uitvoerende werkgroepen (waarvoor sommige mensen zijn gevraagd en andere aangewezen) ging aan de slag. De start was moeizaam: sleutelfiguren zijn druk bezet en de taakverdeling en verantwoordelijkheden waren onduidelijk. Er werd veel geproduceerd op microonderdelen, er was ambitie en er werden voorlopers uit het werkveld geraadpleegd. Toch liep het project langzaam vast. De werkgroepen die zich bezighouden met het ontwikkelen van concreet onderwijs liepen tegen onduidelijkheden aan. De aanpak moest anders, maar hoe?
In januari 2016 werd een nieuwe projectleider aangesteld, die de stand van zaken bestudeerde. Aan het eind van de maand kwamen alle betrokkenen bij elkaar om diens bevindingen te bespreken. In een verhitte ontbijtsessie kwamen ze tot de conclusie dat het zo niet verder kon. Er werd een onderwijskundig bureau ingehuurd.

Voor docenten betekende dit persoonlijk veranderen, anders werken en met andere partners werken

Stapsgewijze aanpak

De stuurgroep koos voor een nieuwe aanpak. Ze stelde gezamenlijke kaders op, die vervolgens locatiespecifiek werden uitgewerkt en uitgevoerd. Het motto was: samenwerken *mag*, maar *moet* niet. De drie academies richtten samen een curriculumcommissie op. Een stuurgroep met daarin een



Figuur 1 *Tijdlijn van het project Curriculumvernieuwing*

vertegenwoordiging van docenten van de drie academies bewaakte de gezamenlijke kaders; de groep stelde een visie op met uitgangspunten voor het curriculum (de blauwdruk). Deze blauwdruk werd in april 2016 vastgesteld. Daarna begon een deel van deze docenten samen met enkele nieuwe docenten te schrijven aan concrete onderwijsprogramma's. Veel materiaal was al verzameld bij stakeholders en studenten. De stapsgewijze aanpak, onder begeleiding van het externe bureau, zorgde voor overzicht; in korte tijd werd visie vertaald naar een curriculumontwerp. In juli 2016 stond dit op papier, met een beschrijving van de beroepsvraagstukken, de competentiegebieden en de daarbij horende leerdoelen (www.eduview.online/avans).

Vanaf september 2016 werkten de drie verschillende academies het curriculumontwerp verder uit. Per locatie werd gebouwd aan uitvoerbaar onderwijs. De uitvoering van het programma startte in september 2017.

Geleerde lessen

Uit de hierboven beschreven ervaringen hebben wij zes lessen gedistilleerd voor het samenwerken aan curriculumvernieuwing over de grenzen van opleidingen en onderwijszuilen. Deze lessen hebben we kort samengevat, waarbij we de volgende symbolen gebruiken:

Gebeurtenissen tot januari 2016

Gekozen richting en gebeurtenissen na januari 2016

Reflectie op voorgaande activiteiten

> **De stapsgewijze aanpak, onder begeleiding van het externe bureau, zorgde voor overzicht**

Les 1: Samenwerken vraagt om heldere kaders en een duidelijke taakverdeling

Het doel en de kaders van de curriculumvernieuwing stonden beschreven in verschillende documenten. De mate van abstractie verschilde per document. Werkgroepen werkten tegelijkertijd aan curriculum, kaders, visies en uitvoering. Deze werkwijze leidde tot verwarring. 'Hoe kunnen we modules ontwikkelen, terwijl niet duidelijk is waaraan deze moeten voldoen?', was een wanhopige kreet van een groep ontwikkelaars. 'Ik vind het heerlijk, we kunnen alles doen wat we willen, als we maar vernieuwen!', zo zei een andere ontwikkelaar. Veelvoorkomende vragen waren: Wat is de status van welk stuk? Wat staat waar beschreven? Wie is verantwoordelijk voor wat?

Vanaf januari 2016 werd er stapsgewijs gewerkt. Het vele materiaal dat was geproduceerd, werd verzameld. Nu moest men nog systematisch ordenen, prioriteiten bepalen en aanscherpen. Hieruit ontstond de blauwdruk, die vervolgens werd uitgewerkt in een curriculumontwerp met de leerdoelen en de opbouw van de vernieuwing. Daarna werd gestart met de uitwerking naar concreet onderwijs.

Het is zonde dat er niet direct vanaf de start gestructureerd is gewerkt. Uiteindelijk is er na de herstart weinig nieuws bedacht, er werd alleen meer vanuit een structuur gewerkt. In de eerste fase liepen het waarom, wat en hoe (Sinek, 2009) door elkaar. Een strakkere sturing en ingehuurde deskundigheid hebben geholpen. Nadeel was wel dat docenten soms het gevoel hadden dat er weinig schot in zat.

Les 2: Veel mensen erbij betrekken is iets anders dan het creëren van betrokkenheid

Aanvankelijk werkte een zeer groot deel van de docenten van de academies mee aan de curriculumvernieuwing. Bijna de helft van hen had er een rol in. Betrokken docenten zeiden dingen als: 'Ik was druk bezig, maar het was niet duidelijk aan welk onderdeel ik werkte.' 'Ik ging ervan uit dat iemand het overzicht had, maar wie was me niet duidelijk.' En: 'Ik heb in meerdere werkgroepen gezeten, even denken welke hoor... Ja, iets met de studiepunten.'
In de zomer van 2015 is alle informatie van de verschillende groepen verzameld en bij elkaar gevoegd. Niemand voelde zich verantwoordelijk voor het geheel, en gek genoeg kon men zich niet altijd meer herinneren welk stuk hij of zij zelf had aangeleverd.

In de hernieuwde aanpak was aanvankelijk slechts een tiental docenten actief met de blauwdruk en het curriculumontwerp. Het gevoel van betrokkenheid en verantwoordelijkheid was daardoor vele malen groter. De samenstelling van de groep werd in elke volgende fase aangepast. Deze 'dakpannenstructuur' zorgde voor continuïteit en consistentie. In elke volgende fase kwamen er nieuwe docenten bij, waardoor de betrokken groep langzaam groter werd. Er gebeurde meer na elkaar en minder tegelijkertijd. De terugkoppeling vond vooral op hoofdlijnen plaats. Als zaken werden opgeleverd, werd dit breed gedeeld en gevierd met alle docenten.

In het begin deden veel mensen met veel enthousiasme mee. Maar ze voelden zich niet verantwoordelijk. Betrokkenheid bij verandering wordt vaak gezien als een groot goed (Wigman, 2011). De manier waarop dit gebeurt, blijkt van groot belang. Door de groep te beperken en een duidelijke opdracht mee te geven, voelen mensen zich verantwoordelijk. Ontwikkelaars weten bij wie ze moeten aankloppen met vragen over ontwerp of de inhoud van het curriculum.

Les 3: Samenwerken over de grenzen van academies

In dit project is samenwerking tussen academies als uitgangspunt genomen. Wat dat inhoudt, was bij aanvang niet duidelijk. Betekent het vanuit dezelfde kaders werken? Betekent het dat de programma's exact hetzelfde zijn en dat docenten op alle locaties dezelfde lessen uitvoeren? Of betekent het dat je dezelfde literatuur gebruikt? De aannames hierover liepen sterk uiteen. De ontwikkelaars zochten wel naar antwoorden, maar het gesprek hierover werd *tijdens* de ontwikkeling van de inhoud gevoerd. Dit leidde steeds opnieuw tot discussies, waarna er allerlei varianten werden besproken en uitgeprobeerd.

Bij het maken van de blauwdruk en het curriculumontwerp werd een inschatting gemaakt van wat er per locatie mag verschillen en wat identiek moet zijn. De inhoud van het curriculumontwerp werd vastgelegd in een online curriculumboek, dat voor alle locaties geldt en dat permanent actueel moest worden gehouden. Dat was overigens eenvoudiger gezegd dan gedaan. Tot op de dag van vandaag worstelen de ontwikkelaars met de vraag wat samen moet en wat samen mag. In de praktijk is de inhoud van het curriculumboek niet altijd waterdicht gebleken. Daarnaast zoeken de onderwijsontwikkelaars ook naar ruimte, als ze zich niet kunnen vinden in de inhoud van het curriculumboek.
Langzaam raakte uit beeld waarom er ook alweer werd samengewerkt. Bovendien was er een doorlopende strijd over het al dan niet voorschrijven van de mate waarin er zou moeten worden samengewerkt.

Leren en adviseren in de eigen organisatie

Dit artikel is gebaseerd op de bevindingen van een actieonderzoek, uitgevoerd door de project-(bege)leider van fase 2 van de hier beschreven curriculumvernieuwing.
Actieonderzoek (Coghlan & Brannick, 2014) benadert op systematische, reflectieve wijze een praktijkprobleem, waarbij handelen en onderzoek hand in hand gaan. Dat betekent: met alle betrokkenen (het systeem) het veranderproject uitvoeren, onderzoeken hoe het loopt, door te reflecteren (individueel en gezamenlijk) op 'hoe de dingen gaan' en hier vervolgens van te leren. Sommige ervaringen waren positief, sommige negatief. De dynamiek tussen de verschillende leidinggevenden van de opleidingen speelt daarin een belangrijke rol. Omdat het project nog loopt en het vaak vertrouwelijke informatie betreft, hebben we besloten dit aspect hier buiten beschouwing te laten.
In het project hebben we geprobeerd te leren van uitgevoerde handelingen door er als ontwikkelaars en projectgroep bij stil te staan en erover na te denken. Er zijn grote verwantschappen met de methode van leergeschiedenis (Smid et al., 2006). Door ons eigen handelen te onderzoeken en onze lessen daaruit met anderen te delen, proberen we het project steeds te verbeteren.

Tot op de dag van vandaag worstelen de ontwikkelaars met de vraag wat samen moet en wat samen mag

Juist als je voorop wilt lopen, heb je elkaars kennis en ideeën hard nodig. Vragen om sturing en vervolgens vrijheid claimen, zijn 'normale' menselijke reacties in samenwerkingsverbanden (Vermaak, 2009). Het is zaak te blijven focussen op de oorspronkelijke redenen van de samenwerking.

Les 4: Zorg vanaf het begin voor voeding vanuit de praktijk

De academies willen bij de voorlopers en verbreders van het vakgebied horen. Vooraf hebben academiedirecteuren een groep *critical friends* geformeerd, die herhaaldelijk met elkaar in gesprek is geweest. Deze groep bestond in eerste instantie vooral uit connecties van de verschillende directies. Dat zorgde onder de ontwikkelaars voor irritatie. De groep droeg voornamelijk abstracte zaken aan, waar je bij de feitelijke onderwijsontwikkeling niet zoveel aan had. Docenten hielden vast aan de oude opzet, aan de bekende stage- en afstudeerorganisaties en aan hun werkveldadviesraad.

Tijdens de hernieuwde aanpak is geprobeerd het werkveld weer dichterbij te halen. De curriculumontwerpers konden coaches raadplegen. Slechts een deel van hen zocht daadwerkelijk contact; in de praktijk bleek dit soms toch te spannend of niet urgent genoeg. Hoewel deze stap dus niet helemaal succesvol was, zorgde hij wel voor een consistentere uitwisseling met het werkveld. Daarnaast werden de critical friends losgekoppeld van de directies en gekoppeld aan de ontwikkelaars. Dit leverde goede gesprekken over de inhoud op.

De critical friends waren eerst niet bij de docenten aangesloten; ze maakten alleen gebruik van de bestaande contacten. Docenten zeggen dat ze bedrijven niet willen lastigvallen, zeker niet als ze hen niet kennen. Is dit koudwatervrees of angst om contacten te verspelen? Ook zeggen ze dat ze met kant-en-klare producten naar de bedrijven moeten stappen, dus niet met maatwerk.

> **Steeds weer moeten ontwikkelaars elkaar erop wijzen ook aan de studenten te denken**

Zijn ze bang voor gezichtsverlies of twijfelen ze aan de wil van bedrijven om mee te denken?

Les 5: Betrek studenten erbij

In het begin werden studenten nog af en toe betrokken bij het project, vooral in de vorm van klankbordsessies, waarbij zij het gemaakte materiaal becommentarieerden. Doordat het project chaotisch verliep, verdween deze input langzaam maar zeker naar de achtergrond.

In de hernieuwde aanpak zijn acht studenten betrokken bij het maken van het curriculumontwerp. Het initiatief kwam van een paar ontwikkelaars. Anderen waren het daar aanvankelijk niet mee eens: 'Studenten kunnen toch niet meedenken over een heel curriculum?' Het gemor verdween na de eerste bijeenkomst al snel. De studenten werden onderdeel van het blauwdrukteam. Dat bleek een goede zet. Nu werden er juist dingen gezegd als: 'We komen er niet uit, we laten de studenten beslissen.' De aanvankelijke koudwatervrees leek overwonnen.

Helaas blijkt deze koudwatervrees wijder verspreid dan gedacht. Steeds weer moeten ontwikkelaars elkaar erop wijzen ook aan de studenten te denken. Ondanks het inmiddels ruim bewezen nut, dreigt het meedenken en meedoen van deze belangrijkste doelgroep telkens weer naar de achtergrond te verdwijnen. Oud denken loslaten blijkt lastig (Vermaak, 2009).

Les 6: Vertrek vanuit beroepsvraagstukken

De eerste onderwijsontwikkelaars moesten aan de slag met een dubbele boodschap. Naast richtlijnen voor vernieuwing kregen ze een lijst met een zeer gedetailleerde verdeling in de oude vakken. Er ontstond verwarring: moesten ze nu beginnen met het ontwikkelen van nieuwe vakgebieden of juist vertrekken vanuit de oude vakken? Experts van de verschillende academies kwamen bij elkaar om te bespreken hoe hun onderdeel er in de toekomst zou moeten uitzien. Maar werden het nieuwe vakken of samenraapsels van oude vakken?

In de hernieuwde aanpak werden allereerst de beroepsvraagstukken uitgewerkt, in combinatie met competenties; pas daarna werd naar de onderliggende vakgebieden gekeken. De neiging om terug te keren op vakniveau werd in de procesbegeleiding bij het maken van de kaders bijgestuurd door de onderwijskundigen en de projectleider. Integraliteit werd leidend. Later in het proces ontstonden daardoor herhaaldelijk botsingen. Docenten herkenden hun eigen vakgebied niet meer, ze hadden het

Deze stappen brengen koudwatervrees, onzekerheid en fouten met zich mee

gevoel dat het werd samengevoegd met allerlei andere vakgebieden. Het vergde veel gepraat, soms zelfs ruzie, om de noodzaak van integraal denken uit te leggen.

De vraag is of het bij elkaar zetten van experts, die elk redeneren vanuit hun eigen vakgebied, kan leiden tot een actueel en vernieuwend curriculum. De verandering in het curriculum vraagt er juist om over vakgebieden heen te kijken, nieuwe te creëren en andere te verlaten. Het betekent voor docenten dat ze deels afstand moeten nemen van de voor hen bekende namen, van hun vakken en daarmee deels van hun professionele identiteit (Ruijters, 2015). Tot op de dag van vandaag blijven ze daarmee worstelen. De tijd zal leren of het integraal denken gemeengoed wordt. Dit loskomen van gewoonten is een van de moeilijkste punten in de ontwikkeling van het nieuwe curriculum.

Van ego naar eco

De lessen die we leerden passen in de ontwikkeling om meer naar het grotere geheel te kijken, meer oog te hebben voor het doel van onderwijs in de maatschappij. In hun boek *Leiden vanuit de toekomst* (2013) staan Otto Scharmer en Katrin Kaufer stil bij de noodzaak daarvan. Zij schetsen de oorzaken van de economische, sociale en spirituele crises van deze tijd. Die zien ze in het verouderde 'egosysteemdenken'. Daarom pleiten ze voor een 'ecosysteembewustzijn', kort gezegd: van welzijn voor het individu naar welzijn voor het geheel, voor zowel individu als organisatie als maatschappij. Hun model voor het ontwikkelen van ecosysteembewustzijn lijkt ons bruikbaar om de geleerde lessen uit de curriculumontwikkeling in te plaatsen. Zij schetsen die ontwikkeling in vier fasen (Tabel 1).

Als we kijken naar de uitgangspunten en de aanpak van het nieuwe curriculum, zien we dat de opleidingen de stap aan het maken zijn van bewustzijnsstadium 1.0/2.0 naar stadium 3.0. Enkele voorbeelden:

- het leren staat steeds meer centraal, en niet de docent;
- toetsen worden gebruikt om te ontwikkelen, en niet alleen als afrekenmoment;
- het grotere geheel komt steeds meer centraal te staan: denken vanuit beroepsvraagstukken in plaats van denken vanuit vakken;
- de blik gaat steeds meer naar buiten, naar studenten en werkveld.

Dat gaat niet zonder horten of stoten. Het zetten van deze stappen brengt koudwatervrees, onzekerheid en fouten met zich mee. Je kunt de tussenliggende stadia niet zomaar overslaan. Dat is misschien wel het belangrijkste: het doel voor ogen houden en ruimte en tijd nemen om stappen te zetten. Als je het ontwikkelingsmodel van Scharmer & Kaufer als uitgangspunt neemt, worden er goede stappen gezet in het proces. Die lijken nu te reiken tot stadium 3.0: belanghebbendenbewustzijn. De vraag is hoe we kunnen groeien naar stadium 4.0, ecosysteembewustzijn, waarin leren, onderzoek doen in en met de praktijk, gericht op meervoudige waardecreatie, voor alle partijen gewoon is – zowel in de manier waarop we studenten opleiden als de manier waarop we dit soort vernieuwingen aanpakken. Voor de toekomst betekent dit nog meer focus op cocreatie en veel meer oog voor wat het systeem precies behelst waarin studenten en opleiders opereren.

Stadium van bewustzijn	Gezondheidszorg	Scholen	Bedrijven
1.0 Traditioneel bewustzijn: hiërarchie	Autoritair: instelling centraal	Autoriteit: leraar centraal	Gecentraliseerd: eigenaar centraal
2.0 Egosysteembewustzijn: markten en concurrentie	Resultaatgericht: bestuurde zorg centraal	Resultaatgericht: testen centraal	Gedecentraliseerd: productiecijfers centraal
3.0 Belanghebbendenbewustzijn: Netwerken en onderhandeling	Patiëntgericht: aandoeningen centraal	Studentgericht: leren centraal	Matrix of netwerk: belanghebbenden centraal
4.0 Ecosysteembewustzijn: *awareness-based collective action*	Burgergericht: welzijn van de mens in zijn omgeving centraal	Ondernemingsgericht: cocreatie centraal	Cocreatief ecosysteem: intentie centraal

Tabel 1 *Stadia van bewustzijn met typeringen voor gezondheidszorg, scholen en bedrijven (Scharmer & Kaufer, 2013)*

Wat zouden we, met de kennis en ervaring van nu, anders doen?

Een volgende keer zouden we meer tijd en energie steken in het proces dan in de inhoud. Dit is ook terug te zien in de lessen die we hebben geleerd. Het gaat om samenwerking tussen alle partijen. Om daarnaast sneller en langduriger commitment en daarmee draagvlak te krijgen en behouden, is het noodzakelijk om een zorgvuldige selectie uit te voeren, in plaats van 'zomaar' mensen naar voren te schuiven en hen op cruciale posities te zetten.
Wie bovenstaande punten in acht neemt, hoeft niet bang te zijn om 'op persoonlijke titel' een drastische curriculumvernieuwing tussen totaal verschillende academies aan te gaan.

Tonnie van der Zouwen
is lector Sustainable Working & Organising, Expertisecentrum Sustainable Business aan Avans Hogeschool
Sandra Doeze Jager
is lid van de kenniskring bij Tonnie van der Zouwen, senior onderzoekster aan Avans Hogeschool
Erik Blokland
is programmamanager bij Avans Hogeschool

Referenties

Coghlan, D. & Brannick (2014). *Doing action research in your own organization.* Londen: Sage.
Groot, N. (2010). *Zelforganisatie en Leiderschap: een uitdagende paradox.* Amsterdam: Mediawerf.
Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation.* San Francisco: Jossey-Bass.
Ravenstein, I. van & Kok, G. (2014). *Interne communicatie in een breed organisatieperspectief.* Amsterdam: Adfogroep.
Ruijters, M.C.P. (2015). *Je binnenste buiten: over professionele identiteit in organisaties.* Deventer: Vakmedianet.
Scharmer, O. & Kaufer, K. (2013). *Leiden vanuit de toekomst: van ego-systeem naar eco-systeem.* Zeist: Christofoor.
Sinek, S. (2009). *Start with the why.* Londen: Pearson.
Smid, G. in samenspraak met Zouwen, A. van der, Halberstam, L. & Boer, G. den. (2006). *Learning histories in leer- en veranderingstrajecten.* In: Boonstra, J. & Caluwé, L. De. (2006). *Interveniëren en veranderen.* Deventer: Vakmedianet
Quirke, B. (2000). *Making the connections: Using Internal communications to turn strategy into action.* Londen: Gower Book.
Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taaie vraagstukken: werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbarstigheid.* Deventer: Kluwer.
Wigman, M. (2011). *Regel jij het draagvlak?* Leiden: De communicatiepraktijk.
Zouwen, A. van der (2011). *Building an evidence based practical guide to Large Scale Interventions. Towards sustainable organisational change with the whole system.* Delft: Eburon.