

# Veranderingen vragen inzicht in het mechanisme

**Author(s)**

Griffioen, D.M.E.

**Publication date**

2021

**Document Version**

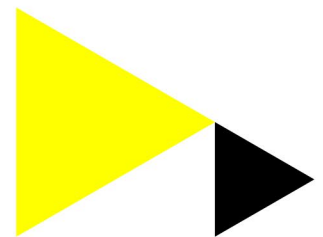
Final published version

**Published in**

Nieuwe richtingen na de pandemie?

[Link to publication](#)**Citation for published version (APA):**

Griffioen, D. M. E. (2021). Veranderingen vragen inzicht in het mechanisme. In *Nieuwe richtingen na de pandemie?*  
<https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/veranderen-van-onderwijsorganisaties>

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

## Veranderingen vragen inzicht in het mechanisme

### De kern van het hoger onderwijs

Het hoger onderwijs heeft als bewaker van ons cultureel kapitaal drie maatschappelijke verantwoordelijkheden (Bourdieu, 1986): het verzorgen van *embodied capital*, ofwel het laten leren van mensen; het zorgen voor *institutionalised capital*, ofwel het waarderen en diplomeren wat direct een selectie impliceert met maatschappelijke gevolgen; en het realiseren van *objectified capital* wat het systematiseren en zo ontsluiten van kennis impliceert (zie voor een verdere uitwerking: Griffioen, 2019). Veranderingen kunnen daarmee gericht zijn op 'nieuwe dingen doen', bijvoorbeeld omdat nieuwe interpretaties van één of meer maatschappelijke verantwoordelijkheden dominant zijn geworden. Veranderingen kunnen ook inhouden dat dezelfde doelen 'op een nieuwe manier' gerealiseerd gaan worden, bijvoorbeeld doordat ondersteuning of techniek nieuwe mogelijkheden biedt.

Zo zijn recente ontwikkelingen naar meer diversiteit en inclusie te interpreteren als een herijking van de maatschappelijke opdracht doordat veranderd *waartoe* (of in dit geval voor wie) het hoger onderwijs functioneert in de samenleving. De ontwikkelingen rondom erkennen en waarderen veranderen mijns inziens niet de kern van het hoger onderwijs, maar volgen wel een nieuw inzicht over *hoe* het hoger onderwijs tot het beste resultaat kan komen, al kan dit ook gezien worden als een nieuw inzicht over de verhouding in belang tussen de drie maatschappelijke verantwoordelijkheden die het hoger onderwijs heeft gekregen. Ook de Comenius financiering beïnvloedt het innovatietempo van het onderwijs, maar niet de interpretatie van de drie maatschappelijke verantwoordelijkheden op zichzelf. De meeste veranderingen raken deze kern meestal niet, wat het hoger onderwijs langdurig continue maakt.

### Het mechanisme van de hoger onderwijs organisatie

Vanuit een organisatiesociologisch perspectief zijn instellingen voor hoger onderwijs complexe structuren met daarin handelende actoren, zoals docenten, onderzoekers, studenten, ondersteunende staven en management, kantinemedewerkers en portiers. Al het vastgestelde beleid vormt samen de organisatiearchitectuur (Karseth & Solbrekke, 2016) die bestaat uit de formele hiërarchie en zeggenschap, maar ook uit delegering, taaktoewijzing en thematische prioritering. Dit is ook zo met nationaal beleid (Griffioen, Ashwin, & Scholkmann, in review). De organisatiearchitectuur geeft ruimte aan sommige handelingsopties of stimuleert deze zelfs actief, denk bijvoorbeeld aan de sturing die uitgaat van een kwaliteitszorgproces. Andere opties worden door beleid buitengesloten of zelfs verboden, denk bijvoorbeeld aan afkijken tijdens een tentamen. Vastgesteld beleid bepaalt het speelveld en de spelregels binnen de hoger onderwijs organisatie en geeft daarmee vorm aan de praktijk van de hogeschool zelf (Ball, Maguire, Hoskins, & Perryman, 2012; Karseth & Solbrekke, 2016).

De spelregels zijn vaak niet zo eenvoudig of overzichtelijk, terwijl wel verwacht wordt dat alle actoren het spel juist spelen. Dat doen ze binnen de vastgestelde kaders die ze geboden is en in lijn met de doelstellingen die de organisatie nastreeft, maar ook wel onbewust of bewust daarbuiten. Hoe dan ook vormen alle dagelijkse handelingen in werk en studie de handelingscultuur van de organisatie. Handelingen en spelregels vormen samen het dagelijkse *mechanisme* waarmee de hoger onderwijs organisatie functioneert: *'Mechanisms have two sets of distinct abstract elements, the specification of*

*actors and the specification in which the actors are assumed to operate'* (Thornton, Ocasio, & Lounsbury, 2012, pp 14). Dit mechanisme heeft eigen kenmerken op het instellingsniveau, in elke afdeling, in elke onderwijseenheid, in elke onderzoeksgroep en in elke interactie tussen medewerkers en studenten (Aswhin, 2012; Trowler, 2020). Veranderingen in de hoger onderwijsorganisatie vragen dus een duurzame wijziging van dit *mechanisme* dat toch steeds anders zal zijn.

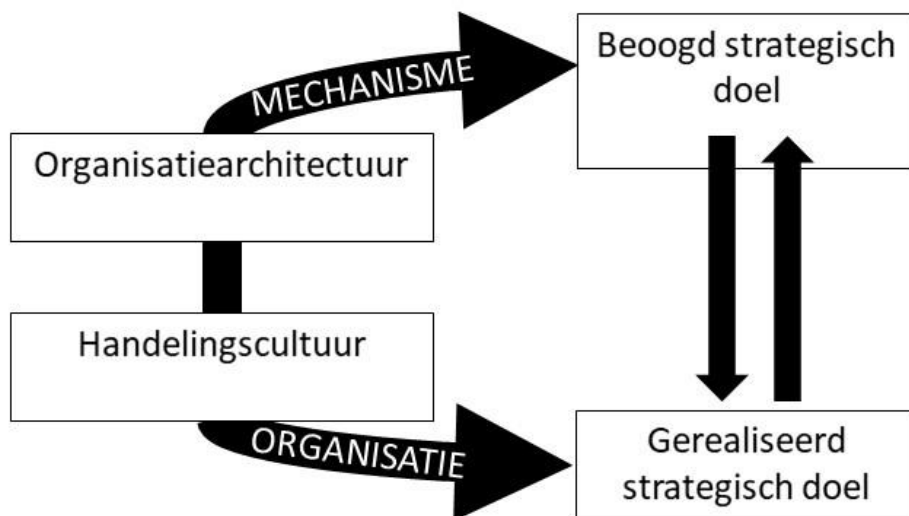
### Hybride complexiteit

Veranderingen in de hoger onderwijsorganisatie beïnvloeden dus de combinatie van het speelveld en hoe het spel door haar actoren gespeeld wordt, terwijl dit in elke lokale situatie een beetje anders zal zijn. In al die situaties is er echter een relatie met de (minimaal) twee primaire processen waarin het hoger onderwijs maatschappelijke opdrachten vormgegeven heeft: onderwijs en onderzoek. Deze beide processen hebben elk hun eigen doelstellingen, werkzaamheden, cultuur en tempo (Jenkins & Healey, 2005). Ze vragen ook elk van de hoger onderwijsorganisatie een andere context en ondersteuning (Griffioen, Visser-Wijnveen, & Willems, 2013). De combinatie van twee primaire processen maakt van hoger onderwijsinstellingen hybride organisaties. Hybride organisaties bieden kansen, maar ook uitdagingen. Zo zijn ze vaak instabiel (Battilana, Besharov, & Mitzinneck, 2017) waardoor het in stand houden arbeidsintensief is (Thornton et al., 2012). Voldoende balans tussen beide processen, idealiter resulterend in synergie, vergroot de kans op succes (D'Aunno, Sutton, & Rice, 1991; Harland, 2016; Jenkins & Healey, 2005; Mouwen, 2000). Internationaal onderzoek biedt echter nauwelijks handvatten voor het creëren van duurzame hybride organisaties (Vermeulen, Zietsma, Greenwood, & Langley, 2016), terwijl vooral hogescholen nog volop onderweg zijn in dit proces en ook de universiteiten nog worstelen.

### Wat veranderen

Juist deze precare balans tussen de primaire processen van het hoger onderwijs maakt haar complex en veranderingen van dit kernproces een uitdaging. Veranderingen binnen onderwijs of onderzoek raken ook snel de balans *tussen* onderwijs en onderzoek. Ook het veranderen zelf is complexer in een hybride organisatie. De mate waarin actoren hun handelen willen aanpassen is mede afhankelijk van hun individuele en collectieve onderliggende waarden en opvattingen (Toubiana & Zietsma, 2017). Vooral als de wijziging als minder legitiem wordt gezien, zal dit eenvoudig leiden tot actieve weerstand tegen de voorgestelde verandering (Dhalla & Oliver, 2013). De eigen inschatting van de vaardigheden in de aanpassing van de praktijk speelt hierbij een rol (Griffioen & De Jong, 2015; Griffioen, De Jong, & Jak, 2014); soms is niet willen hetzelfde als denken niet te kunnen. De aanwezigheid van twee primaire processen geeft medewerkers dan meer ruimte om te kiezen voor één van de twee primaire processen in plaats van voor synergie tussen de beide processen (Quirke, 2013), terwijl juist die synergie de succeskans van de organisatie vergroot (Mouwen, 2000). Tot slot zijn handelingen van medewerkers afhankelijk van de stimulansen en sancties in de organisatie als geheel (Toubiana & Zietsma, 2017). En dan nog zijn er voorbeelden waarbij medewerkers een wijziging ondermijnen of de nieuwe strategische doelstellingen tegenwerken (Durand & Jourdan, 2012). En dat is niet altijd bewust: vaak spreekt de bestaande handelingswijze voor medewerkers zo voor zich dat ze het eigen handelen impliciet valideren en ook stilzwijgend doorgegeven aan nieuwe collega's (Bystydzienski, Thomas, Howe, & Desai, 2016). Een verandering vraagt dan een proces gedurende meerdere generaties personeel. Zonder een duurzame verandering in de handelingscultuur van individuele medewerkers zal een verandering in bijvoorbeeld de organisatiestructuur niet kunnen resulteren in een veranderde organisatiepraktijk (Bystydzienski et al.,

2016). Veranderprocessen zullen zich in het licht van nieuwe doelstellingen moeten richten op het wijzigen van het totale mechanisme van de bestaande organisatie (zie Figuur 1).



*Figuur 1: Mechanisme van de organisatie*

#### **Veranderen van het mechanisme: een voorbeeld**

Naast dual in benadering door haar gerichtheid op organisatiearchitectuur en handelingscultuur, is het belangrijk dat een veranderstrategie topic-specifiek is. Dat betekent dat in een veranderproces twee disciplines samenkomen: de discipline horend bij het onderwerp waarop verandering gewenst wordt (topic kennis) én de discipline van het veranderen van organisaties (veranderkennis). Het vergroten van diversiteit en inclusie vraagt een andere topic kennis dan het realiseren van meer frequente onderwijsinnovaties. En beiden vragen veranderkennis, al is die anders omdat die interfereert met het specifieke onderwerp.

Mijn eigen veranderonderwerp is de balans tussen onderwijs en onderzoek in hoger onderwijsinstellingen (Griffioen, 2013; Griffioen et al., 2013). Meer specifiek heb ik tussen 2015 en 2020 sturing gegeven aan het strategisch programma Onderzoek in Onderwijs (Oio) binnen de Hogeschool van Amsterdam. Dit strategisch programma beoogde via een intensievere verbinding tussen onderwijs en onderzoek binnen bacheloropleidingen professioneel handelen en onderzoeken nauwer te verbinden (zie voor een uitgebreidere beschrijving: Griffioen & Van Ooijen, in press). Oio raakt direct aan twee van de maatschappelijke verantwoordelijkheden van het hoger onderwijs, namelijk aan waartoe we opleiden (*to embody*) doordat het onze perceptie van 'de professional' in relatie tot 'onderzoek' beïnvloedt en daardoor ook wat we diplomeren (*to institutionalize*). Indirect beïnvloedt het daarmee ook de positie en invulling van onderzoek in de hogeschool (*to systematize*). Daarmee was dit een verandering die nagenoeg alle processen in de hogeschool raakt, direct of indirect, meteen of op de langere termijn.

Twee doelstellingen gaven richting aan het veranderproces: opleidingsteams werden gestimuleerd om hun visie op de positie van onderzoek in het toekomstige beroep van de studenten te heroverwegen en daarmee ook een scherpere visie op onderzoek in het curriculum te formuleren. In het verlengde daarvan werden ze gevraagd hun curriculum te herontwerpen in lijn met de (nieuwe) visie en zo de curriculumvisie (meer) als ankerpunt in het curriculumontwerp te beschouwen (Van den Akker, 2003).

De kern in het veranderen van het mechanisme van de organisatie was dat de opleidingsteams expliciet verantwoordelijk werden gemaakt voor de vormgeving van dit nieuwe curriculum met daarin een centrale plek voor onderzoek en professioneel handelen. Eerder was dit (in Amsterdam en landelijk) vooral de verantwoordelijkheid van de lectoren geweest. Tegelijk was ook duidelijk dat de effecten lokaal steeds verschillend zouden zijn en soms meer en soms minder zouden samenhangen met het beoogde nieuwe mechanisme. Of zoals Trowler (Trowler, 2020) beschrijft: '*On de ground, there is agency as these structured dispositions are enacted in specific performances*' [p. 32], maar '*changing practices in specific locales, even if multiplied many times, does not necessarily lead to systemic-level changes*' [p. 35].

Overall was de veronderstelling dat OiO effect zou hebben op:

- veranderde waarden en opvattingen over onderzoek via het creëren van eigen en meer rijkere percepties op onderzoek door docentteams, onder andere door veranderde percepties bij de onderwijsmanagers (Griffioen & De Jong, 2017), met als lange termijn effect dat ze een betere gesprekspartner voor lectoren zouden worden;
- lokale en vakspecifieke verbinding tussen onderzoek en professioneel handelen omdat het vakspecialisme over het beroep veelal bij de docenten aanwezig is;
- beter bewustzijn van onderzoeksvaardigheid (en curriculumontwerpvaardigheid) in docentteams, met als effect een grotere vraag om scholing en samenwerking (Griffioen & De Jong, 2015).

Beredeneerd van uit het ADKAR model (Hiatt, 2018) stonden de fases van *Awareness* en *Desire* centraal in het veranderproces. Het was ook direct duidelijk dat er (nog) geen gefundeerd ideaalbeeld ontwikkeld was met betrekking tot onderzoek in het curriculum, hoewel collega's dagelijks vroegen 'wat juist zou zijn'. Het eigen handelingsrepertoire moest worden uitgebreid, met meer mogelijkheden binnen de curricula als effect. Juist het veranderd handelen in de onderwijsteams zou meer kennis op dit vlak moeten brengen. Een systeem van *Reinforcement* (de laatste ADKAR fase) zou hierdoor volledig disfunctioneel zijn geweest en werd bij de bestuurders actief en succesvol ontmoedigd.

Het veranderproces karakteriseerde zich in enthousiasmeren en betrekken, door docentteams te laten zien hoe onderzoek en professioneel handelen elkaar kunnen versterken en de percepties op onderzoek te verrijken. 'Laten zien' werd gedaan door de veranderprocessen van opleidingen een podium te geven dwars door de hogeschool heen. Ook de moeilijke zaken in dit veranderproces werden gedeeld. Daarmee werd 'onderzoek' functioneel gemaakt, minder eng, meer concreet en kregen docenten vertrouwen en enthousiasme om hun eigen curriculum te verbeteren. Nu aan het einde van OiO bestaat de groep actieve geïnteresseerden uit 600 eigen collega's en een Nederlands-Vlaams netwerk van 25 hogescholen die allen systematisch en open kennis delen.

Inmiddels zijn alle bacheloropleidingen herzien en is er een groot bewustzijn onder docentteams dat 'onderzoek niet meer weggaat' en (soms) ook van meerwaarde kan zijn, al weten we nog niet altijd precies hoe dan. Voor de komende ADKAR fases van Knowledge en Ability is meer nodig dan het systematisch monitoren van de ontwikkelingen; er is systematische kennis nodig dat stelliger antwoorden geeft, maar ook onderwijsprofessionals helpt om te gaan met onzekerheid hierbij (zie verder Griffioen (2019) over het belang hiervan).

Mijn lectoraat Higher Education, Research & Innovatie zal hieraan bijdragen, om te beginnen door alle kennis en instrumenten die ontwikkeld zijn in de afgelopen vijf jaar toegankelijk te maken in een open acces boek (verwacht begin 2022 via Bloomsbury Academic). We hopen dat meer collega's dit voorbeeld zullen volgen en hun ervaringen opschrijven zodat we kunnen komen tot een hogeschool-specifieke kennisbasis over onderzoeksintegratie.

### Veranderen tijdens Corona

De komst van Corona heeft onze doelstellingen binnen het programma OiO niets veranderd, maar onze aanpak is wel beïnvloed. Een korte periode was het gehele hoger onderwijs vooral bezig te overleven. Curriculumontwerp was in de zomermaanden niet urgent, wat het OiO team de ruimte gaf om de opgedane kennis goed op te schrijven. Vanaf september kwamen de vragen vanuit de opleidingen en faculteiten weer los en ging de ondersteuning door, weliswaar eerst meer individueel. En waar het wel collectief is, blijkt communicatie via schermen toch meer staccato en minder rijk te zijn.

Op mijn verzoek heeft een zevental programmaleiders uit HvA en UvA de eigen ervaringen gedeeld via de mail. Uit deze acht (inclusief OiO) ontstaat het beeld dat Corona de doelen van de programma's op scherp heeft gesteld en wel twee kanten op: sneller doorgaan of sneller stoppen. Voorbeelden van sneller doorgaan hadden direct met de Corona-maatregelen te maken: van optimaliseren van processen werd de opdracht binnen twee weken digitaal te kunnen promoveren, terwijl er daarvoor nauwelijks (bestuurlijke) steun was voor het digitaliseren van zelfs de communicatieprocessen. Van digitaliseren van het onderwijs onder veel weerstand ontstond er een grote en urgente vraag naar tools en professionalisering, al blijft daar de vraag om goede digitale didactiek volgens de programmaleider nog wat achter. Ook het programma samenwerken is in een stroomversnelling gekomen.

Urgentie werkt echter ook de andere kant op: het programma ter stimulering van masterprogramma's is sneller afgerond omdat de doelen eigenlijk al behaald waren en collega's er door de omstandigheden geen prioriteit meer aan konden geven. Ineens blijken we ergens mee te kunnen stoppen, waar dat niet zo gebruikelijk is (Van den Berg, 2020). Voor OiO geldt dat er een splitsing te zien is in bestuurlijke opdracht en de vraag uit de praktijk. De bestuurlijke opdracht is rustig aan te doen om de werkvloer niet te belasten, terwijl de werkvloer juist inmiddels weer vraagt om ondersteuning. Soms vergroot Corona het gevoel van urgentie bij de programmaleider, doordat verschillen tussen individuen, bijvoorbeeld in de middelen of ondersteuning die studenten van thuis meekrijgen, nog scherper te zien zijn sinds Corona.

De essentie van de veranderaanpak in de programma's lijkt breed hetzelfde te zijn: gericht op mobiliseren en vergroten van de handelingsmogelijkheden van (groepen) mensen. Dit is in lijn met het concept van het veranderen van het 'mechanisme' van een organisatie. Soms krijgt dat de vorm van ondersteunen en vragen om input, soms in het 'peilen van de temperatuur' of in persoonlijke, soms emotionele gesprekken. Voor sommige programma's heeft Corona het aantal en soorten stakeholders en daarmee de complexiteit vergroot. Ook spreken programmaleiders over verandering in bestuurlijke steun of daadkracht, wat meer richting de architectuur van de organisatie gaat. De meeste programmaleiders geven aan dat hun werk lastiger is geworden doordat het vanachter een scherm moet plaatsvinden. Een enkele programmaleider geeft aan dat het werk hiermee ook zwaarder is geworden, doordat alles 'thuis' binnen komt.

Corona laat zien dat er onder druk veel vloeibaar kan worden en in die meer vloeibare omgeving het (digitaal) arsenaal van de veranderaars vergroot is. Tegelijk verlangt ieder ook naar de mogelijkheid mensen weer aan te zetten tot interacteren met elkaar zonder scherm ertussen, ook als middel om de handelingscultuur van een hoger onderwijsorganisatie te veranderen. Het speelveld blijft dan mogelijk in de toekomst live en digitaal, al zal ook hiervoor nog meer gespreksdidactiek ontwikkeld moeten worden. Ook dit is weer een onderwerp waarop het hoger onderwijs in de komende decennia systematisch kennis zal moeten ontwikkelen om gewenste veranderingen mogelijk te maken.

Dit essay werd geschreven ter gelegenheid van het *NRO Symposium Hoger Onderwijs: Nieuwe richtingen na de pandemie?* dat op 15 januari 2021 heeft plaatsgevonden. Dit essay valt binnen het thema *Veranderen van onderwijsorganisatie(s)*.

### Contactgegevens auteur

Didi Griffioen

Hogeschool-breed Lector Higher Education, Research & Innovation

Programmaleider Onderzoek in Onderwijs

Hogeschool van Amsterdam

[d.m.e.griffioen@hva.nl](mailto:d.m.e.griffioen@hva.nl)

### Referenties

- Aswhin, P. W. (2012). *Analysing Teaching-Learning Interactions in Higher Education. Accounting for Structure and Agency*. London: Continuum.
- Ball, S. J., Maguire, M., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). *How Schools do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Battilana, J., Besharov, M. L., & Mitzinneck, B. C. (2017). On hybrids and hybrid organizing: A review and roadmap for future research. In R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby, & K. Sahlin-Andersson (Eds.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (pp. 132-169). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Westport: Greenwood.
- Bystydzienski, J., Thomas, N., Howe, S., & Desai, A. (2016). The Leadership role of college deans and department chairs in academic culture change. *Studies in higher education*, 42(12), 2301-2315.
- D'Aunno, T., Sutton, R. I., & Rice, R. H. (1991). Isomorphism and external support in conflicting institutional environments. *Academy of Management Journal*, 34(4), 636-661.
- Dhalla, R., & Oliver, C. (2013). Industry identity in an oligopolistic market and firms' responses to institutional pressurers. *Organization Science*, 25(6), 1722-1743.
- Durand, R., & Jourdan, J. (2012). Jules and Jim: Alternative conformity to minority logics. *Academy of Management Journal*, 55(6), 1295-1315.
- Griffioen, D. M. E. (2013). *Research in Higher Professional Education: A Staff Perspective*. (PhD). University of Amsterdam, Amsterdam.
- Griffioen, D. M. E. (2019). *Higher Education's Responsibility for Balanced Professionalism. Methodology beyond Research*. (Inaugural lecture). Amsterdam University of Applied Sciences, Amsterdam. Retrieved from <https://www.hva.nl/content/evenementen/oraties/2019/10/didi-griffioen.html>
- Griffioen, D. M. E., Ashwin, P., & Scholkmann, A. (in review). Who ensures that Society has the professionals it needs? Differences in the policy directions of three European countries.



- Griffioen, D. M. E., & De Jong, U. (2015). Implementing Research in Professional Higher Education: Factors that Influence Lecturers' Perceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 626-645.
- Griffioen, D. M. E., & De Jong, U. (2017). The Influence of Direct Executive Managers on Lecturers' Perceptions on New Organizational Aims in Times of Academic Drift. *International Journal of Leadership in Education*(4), 451-467.
- Griffioen, D. M. E., De Jong, U., & Jak, S. (2014). Research Self-efficacy of Lecturers in Non-University Higher Education. *Innovation in Education and Teaching International*, 50(1), 25-37.
- Griffioen, D. M. E., & Van Ooijen, L. (in press). Awareness and Desire as Strategy for Change. The Integration of Research and Education at Amsterdam University of Applied Sciences In I. Huet & L. Eales-Reynolds (Eds.), *Excellence in Teaching and Learning in Higher Education: institutional policies and practices in Europe*. Combra: Combra University Press.
- Griffioen, D. M. E., Visser-Wijnveen, G. J., & Willems, J. (Eds.). (2013). *Integratie van onderzoek in het onderwijs. Effectieve inbedding van onderzoek in curricula*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Harland, T. (2016). Teaching to Enhance Research. *Higher education Research & Development*, 35(3), 461-472.
- Hiatt, J. (2018). ADKAR Change Management Overview.
- Jenkins, A., & Healey, M. (2005). *Institutional Strategies to Link Teaching and Research*. Retrieved from York: [http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id585\\_institutional\\_strategies\\_to\\_link\\_teaching\\_and\\_research.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id585_institutional_strategies_to_link_teaching_and_research.pdf)
- Karseth, B., & Solbrekke, T. D. (2016). Curriculum Trends in European Higher Education, The Pursuit of the Humboldtian University Ideas. In B. J. T. S. Slaughter (Ed.), *Higher Education, Stratification, and Workforce Development. Competitive Advantage in Europe, the US, and Canada*. (Vol. 45, pp. 215 - 233): Springer Science+Business Media.
- Mouwen, K. (2000). Strategy, structure and culture of the hybrid university: towards the university of the 21st century. *Tertiary Education and Management*, 6, 47-56.
- Quirke, L. (2013). Roque resistance: Sidestepping isomorphic pressures in a patchy institutional field. *Organizational Studies*, 34(11), 1675-1699.
- Thornton, P. H., Ocasio, W., & Lounsbury, M. (2012). *The Institutional Logics Perspective. A New Approach to Structure, Culture, and Process*. Oxford: Oxford University Press.
- Toubiana, M., & Zietsma, C. (2017). The message is on the Wall? Emotions, social media and the dynamics of organisational complexity. *Academy of Management Journal*, 60(3), 922-953.
- Trowler, P. (2020). *Accomplishing change in teaching and learning regimes. Higher education and the practice sensibility*. Oxford: Oxford University Press.
- Van den Akker, J. J. H. (2003). Curriculum Perspectives: An Introduction. In J. J. H. Van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van den Berg, M. (2020). *Stop. Stopstrategie voor organisaties*. Zaltbommel: Thema, Schouten & Nelissen.
- Vermeulen, P. A. M., Zietsma, C., Greenwood, R., & Langley, A. (2016). Strategic Responses to Institutional Complexity. *Strategic Organisation*, 14(4), 277-286.