

Ideale kennisinstelling: de complexe eenvoud van een fuga

Didi Griffioen

Dag Huib,

Onder jouw leiding-op-afstand heb ik samen met mijn team de afgelopen acht jaar systematisch gewerkt aan de integratie van onderzoek en onderwijs in de HvA en daarbuiten. Onze focus lag op het curriculumniveau opdat opleidingsmanagement en docenten de verantwoordelijkheid die ze hiertoe hebben, zouden omarmen. Sinds 2015 heeft Jean Tillie de dagelijkse leiding van je overgenomen. De werkwijze was collega's te ondersteunen onderzoek meer precies te beschouwen en nader te definiëren in de context van het beroep waar ze voor opleiden. Op deze manier wilden (en willen) we onze hogeschool aanzetten tot verandering die nodig is om te kunnen voldoen aan haar maatschappelijke verantwoordelijkheid (Bourdieu, 1986): samen met het beroepveld ervoor zorgen dat professionals geschoold worden (*to embody*), via opleiding selecteren wie gediplomeerd kan worden (*to institutionalize*) en zorgen dat een relevante beroepsgerichte kennisbasis aangelegd en onderhouden wordt met de opdracht deze systematisch uit te breiden (*to systematize*).

De beoogde verandering is op veel plaatsen in de hogeschool en ook daarbuiten gerealiseerd. Op nog veel meer plaatsen hebben de voorbeelden op ons podium aangezet tot eigenstandige ontwikkelingen. Met deze veranderingen in de curricula worden

momenteel alle randvoorwaarden en vormen van (beleids)ondersteuning in de organisatie heroverwogen. Dat is wat verwacht was: de organisatie veranderen vanuit het primair proces. Daarmee was de integratie tussen onderwijs en onderzoek het juiste topic om mee te starten. Het is echter niet het topic dat onze verandering naar kennisinstelling zal helpen voltooien. Het contrapunt van onze kennisinstelling ontbreekt in deze strategie.

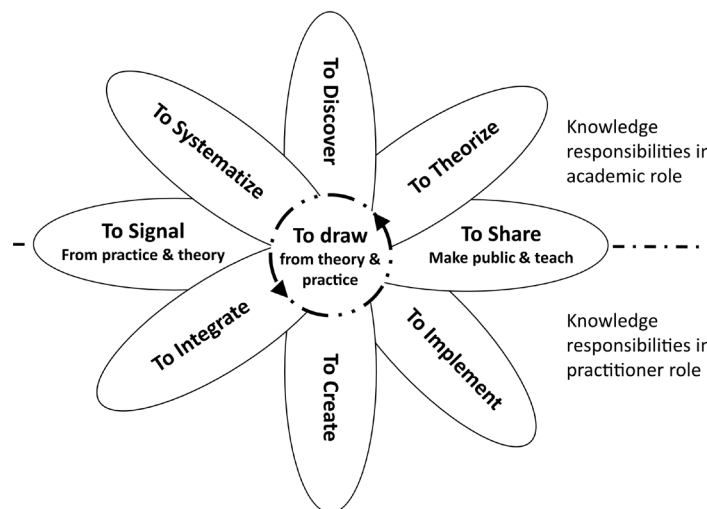
De vele gesprekken, masterclasses en workshops over de integratie van onderzoek in het onderwijs tonen dit aan. De dialoog in deze sessies liep steeds vast als er gesproken werd over 'onderzoek' of 'onderwijs'. Deze abstracte clusters brengen bij alle gesprekspartners hun even zo abstracte percepties boven, die maar soms leiden tot een vruchtbare dialoog en in geen geval zorgen voor werkelijke verandering in onderwijs of onderzoek. Ook ons huidige, hogeschool-brede lectoraatsproject 'To Create Tomorrow Together', gefinancierd via een Comenius Leadership Fellowship (HERI, 2020), laat dit opnieuw zien. Ook daarin komen studenten, docenten en onderzoekers alleen in beweging als het lukt om te spreken over concrete leerdoelen, lessen en inhouden in relatie tot hun specifieke professie. Praten over 'onderwijs' en zeker 'onderzoek' leidt tot nodeloos conflict zonder dat de betrokkenen elkaar (of zichzelf) echt hebben verstaan of begrepen. Bij spreken over concrete activiteiten wordt er gereikt voorbij onderwijs en onderzoek naar het contrapunt van de kennisinstelling. Dit contrapunt is 'kennis'. Om de volledige transformatie van onze instelling te kunnen bereiken moeten we gezamenlijk, systematisch en continu streven naar interacties met kennis.

Met kennis als contrapunt beschouw ik onze kennisinstelling vanuit de structuur van een fuga. Het contrapunt is een kenmerkend element van de fuga en representeert de bijzondere meerstemmigheid tussen de melodielijnen, die regelmatig bereikt wordt doordat de fuga is opgebouwd uit gevarieerde herhaling. Daar waar de variaties op een muzikaal thema samenkomen ontstaat het contrapunt. De meerstemmigheid in de hogeschool wordt gecreëerd door de combinaties van activiteiten die collega's en studenten ondernemen in hun interacties met kennis, elk in hun eigen beroepscontext.

Hoewel strijkers onderling meer op elkaar lijken dan de trompet en de viool, spelen de secties van instrumenten geen werkelijke rol bij de uitvoering van muziek. 'De blazers', 'de ritmesectie' en de 'strijkers' zijn clusters van activiteiten; het zijn theoretische

orderingsconstructen. Geen muzikant bespeelt 'de ritmesectie' of krijgt muziek uit 'de blazers'. Ieder bespeelt de pauze, de viool of de trompet. Zo zeggen collega's wel onderwijs te geven of onderzoek te doen, maar ontwerpen ze werkelijk lessen, leggen inhoud uit, verzamelen informatie of voeren een opdrachtgesprek met partners. Dus hoewel we onze kennisinstelling wel beschrijven als hybride organisaties (Mouwen, 2000) bestaande uit twee logica's (Thornton & Ocasio, 2008), zijn onderwijs en onderzoek in werkelijkheid theoretische clusters die niet de instrumenten van het orkest 'kennisinstelling' zijn. De werkelijke instrumenten zijn de kennisactiviteiten die medewerkers en studenten uitvoeren.

De voor een kennisinstelling acceptabele activiteiten volgen uit de eerder beschreven maatschappelijke opdracht. Figuur 1 geeft een overzicht van de kennisactiviteiten die daar zoal uit volgen (zie voor meer uitleg: Griffioen, 2019). Dit model laat zien dat het hoger onderwijs twee soorten professionals nodig heeft om haar maatschappelijke opdracht te kunnen vervullen: academici en practitioners. Deze twee groepen vervullen elk een deel van de maatschappelijke verantwoordelijkheid vanuit hun eigen kwaliteiten, maar die onderscheiden zich niet via onderwijs en onderzoek.



Figuur 1: Verschillende typen kennisactiviteiten volgend uit de maatschappelijke opdracht van kennisinstellingen.

De werkwijze in kennisactiviteiten gaat dus over het hanteren van individuele instrumenten, maar evenzo om gezamenlijke aanpakken. Om samen te kunnen spelen heeft elk instrument een eigen notenschrift en toonstelling, die ook binnen de sectie vaak onderling verschilt. Zo is het ook bij samenwerking binnen de kennisinstelling: elke discipline, elke professie, soms elke situationele werkwijze kenmerkt zich door een eigen specifiek discours via mores, kwaliteitsnormen en outputvormen (Foucault, 2001). Daarom hebben de muzikanten in het orkest aanvullend een gezamenlijke metataal die samen spelen mogelijk maakt: het muzieksysteem, bestaande uit een toonsoort, maatvoering en soms gezamenlijke notenschrift, waarbij steeds een heen-en-weer vertaling vanuit de werkwijze van het specifieke instrument naar het collectief mogelijk is.

Ook de kennisinstelling heeft een metataal nodig om vertaling tussen de verschillende kennisactiviteiten en disciplines mogelijk te maken; een basisdiscours die de gezamenlijke output en de gezamenlijke kwaliteit positioneert. In de hogeschool richt deze metataal zich op professionalism (Griffioen, 2019): de combinatie van kennis, identiteit en activiteit, die samenhangen in het functioneren en ontwikkelen van professionals. Deze metataal is – mede door gebrek aan aandacht - nog niet in vergevorderde staat en zal in de komende periode systematisch moeten worden ontwikkeld door precies te kijken naar de kennisactiviteiten zelf. Dit zal in ieder geval gezamenlijke kaders opleveren per type kennisactiviteit over de disciplines heen, terwijl er ruimte blijft voor context-specifieke arrangementen per individuele kennisactiviteit (Nowotny, Scott, & Gibbons, 2001). Deze metataal heeft specifieke aandacht nodig en is essentieel voor de verdere ontwikkeling van onze kennisinstelling. Mijn belofte is dat dit mijn expliciete aandacht heeft.

Is het dan zo simpel: baseer gewoon de hogeschool op kennisactiviteiten om tot nieuwe kennis-contrapunten te komen? Ja, dat is het uiteindelijk wel, maar het is niet eenvoudig om de hogeschool om te vormen naar een netwerkorganisatie van kennisactiviteiten. En zoals dit betoog heeft laten zien begint de volgende stap van deze ontwikkeling in het durven zoeken naar de gemeenschappelijkheid voorbij onderwijs en onderzoek. Dan kunnen de theoretische eenheden onderwijs en onderzoek losgelaten worden in ruil voor meer flexibele kennisactiviteiten die samen de netwerkorganisatie vormen.

Nog veel moeilijker is daarbij te zoeken naar een gezamenlijke cultuur van hoogstaande innovatie (Pisano, 2019): die tolerant is voor falen, maar intolerant voor incompetentie; bereid is te experimenteren maar alleen vanuit systematisch-disciplinaire benadering; psychologisch veilig is en tegelijk doodeerlijk; samenwerken als basis heeft maar wel vanuit individuele accountability; en een plat maar sterk leiderschap heeft. Alleen met een collectief van musici die steeds naar hun beste werk streven kan een goed geschreven fuga de mooiste contrapunten laten horen. Vanuit dit perspectief heeft onze hogeschool nog een behoorlijke weg te gaan. Dat is spannend, ingewikkeld en kost tijd. In de geest van wat jij in gang hebt gezet, gaan wij daarmee verder.

Ik heb jouw leiderschap zeer gewaardeerd. Die had veelal de vorm van halfjaarlijkse gesprekken, ingepland op een werkkamer, maar nog belangrijker bij recepties van de HvA of van U!REKA in Edinburgh, Amsterdam of Oslo. Geniet van de nieuwe vrije tijd die komt en neem vooral ruim tijd om aan deze vrijheid te wennen. Mogelijk ontstaan er daarna nieuwe situaties om onze gesprekken over het hoger onderwijs nog lang voort te kunnen zetten. Ik ben daarmee voorlopig nog niet klaar; het zou me verbazen als jij dat wel al bent.

Met hartelijke groet,

Didi Griffioen

Bronnen

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.

Foucault, M. (2001). *The Archaeology of Knowledge*. London: Travistock Publications Limited.

Griffioen, D. M. E. (2019). Higher Education's Responsibility for Balanced Professionalism. *Methodology beyond Research*. (Inaugural lecture), Amsterdam University of Applied Sciences, Amsterdam. <https://www.hva.nl/content/evenementen/oraties/2019/10/didi-griffioen.html>

HERI. (2020). Research Group Higher Education, Research & Innovation. www.hva.nl/heri

Mouwens, K. (2000). *Strategy, structure and culture of the hybrid university: towards the university of the 21st century*. *Tertiary Education and Management*, 6, 47-56.

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

Pisano, G. P. (2019). *The Hard Truth About Innovative Cultures*. *Harvard Business Review*(1).

Thornton, P. H., & Ocasio, W. (2008). *Institutional Logics*. In R. Greenwood (Ed.), *Organisational Institutionalism* (pp. 99-129). London: Sage.