

Let's Dance

Een zoektocht naar een relationele manier van reflecteren

Loes Houweling

Reflecteren wordt beschouwd als belangrijke competentie van professionals en bij voortduring vragen opleiders hun studenten om te reflecteren. Daarnaast wordt pedagogiek ook wel omschreven als reflectie op opvoedingsrelaties. Reflectie wordt daarmee in het hart van ons vakgebied geplaatst. Maar hoe is reflectie te begrijpen? Wat is een reflecterende professional? Wat vragen we van studenten pedagogiek en van pedagogische professionals? Hoe kunnen we hen ondersteunen?

Na een beschouwing van enkele verschillende invullingen van het begrip reflecteren en hun beperkingen, wordt een aanzet gegeven tot het ontwikkelen van een manier van reflecteren die gebaseerd is op het voortdurend in relatie brengen van verschillende verhalen. Aan de hand van de metafoor van het dansen van de Argentijnse tango wordt deze relationele invulling van reflecteren besproken. Mogelijk kan deze wijze van reflecteren concretere aanwijzingen aan studenten en professionals opleveren.

Inleiding

Reflecteren is een niet weg te denken activiteit binnen het huidige (competentiegerichte) onderwijs aan professionals. Reflecteren wordt gezien als mogelijkheid om zich competenties eigen te maken en te verbeteren. De invulling van het concept competenties is uiteenlopend maar behelst meestal het op een goede of effectieve manier kunnen inzetten van vaardigheden en/of kennis. Door te reflecteren op de uitkomst van een handeling kan het professionele handelen en daarmee de onderliggende competentie verbeterd worden, is de gedachte. Vandaar ook dat verondersteld wordt dat als studenten kunnen reflecteren en dat ook als professionals blijven doen, zij zich op die manier een leven lang blijven ontwikkelen. Maar helaas, het reflecteren gaat niet van harte. Studenten zuchten vermoeid als ze alweer een reflectieverslag moeten inleveren en docenten zetten zich met enige tegenzin aan de beoordeling van deze verslagen. Procee (2006) formuleert een aantal bezwaren tegen de manier waarop reflectie in het onderwijs gebruikt wordt en hij veronderstelt dat deze de reden zijn van het gebrek aan enthousiasme. De onduidelijkheid over wat reflecteren is en het gebruik om bij reflecteren op zoek te gaan naar daar waar het fout is gegaan zijn daarbij de belangrijkste.

De vraag die opleiders zich zouden moeten stellen is wat studenten van het telkens weer schrijven van reflectieverslagen leren. Beoordelen van reflectieverslagen voegt daar nog een ander probleem aan toe, want hoe kun je terugkijken op (het effect van) je handelen, als dit terugkijken beoordeeld wordt? Wat wordt er dan beoordeeld? Is de student in staat om oprecht zijn of haar fouten onder ogen te zien? Trekt de student de

juiste conclusies? Zeker wanneer het gebruikelijk is dat reflecties beoordeeld worden is het de vraag of studenten niet vooral leren hoe ze hun docent tevreden moeten stellen. Aan de andere kant is het ook onbevredigend als we reflectie louter zien als een persoonlijke ervaring, want dan kunnen we slechts concluderen dat dat zo is: einde gesprek. Als reflecteren een belangrijk onderdeel uitmaakt van ons onderwijs en centraal staat ons vakgebied, dan is het noodzakelijk om reflecteren nader te doordenken.

Na een korte verkenning van verschillende vormen van reflecteren en hun beperkingen, doe ik een voorstel voor een visie op reflecteren. Deze visie is ontwikkeld in een auto-etnografisch onderzoek naar opleidingsrelaties. Een relationeel constructionistische metatheorie vormde in dit onderzoek de aanzet tot deze visie. De titel van dit artikel en van het proefschrift is *Let's Dance*, en verwijst naar de metafoor van het dansen van de Argentijnse tango (Houweling, 2011). Deze metafoor wordt gebruikt om zowel relationeel constructionisme als de voorgestelde vorm van reflecteren uit te werken.

Het onderzoek: tango dansen

Het onderzoek *Let's Dance* is gestart vanuit de traditie van de reflecterende professional (Argyris & Schön, 1974; Schön, 1983, 1987) en heeft daarnaast een relatie met de kritische pedagogiek en de leraar als onderzoeker zoals Joe Kincheloe (2003) beschrijft. Het was mijn intentie om te onderzoeken wat ik studenten vraag om te doen: reflecteren. Het onderzoek heeft zich van daaruit ontwikkeld tot een kritische reflectie op reflecteren door professionals en tot de ontwikkeling van het concept van Self-Other etnografie als vorm van relationele reflectie voor professionals in het algemeen en pedagogen in het bijzonder. In mijn onderzoek vormen transcripten van conversaties binnen twee met elkaar verweven projecten de teksten om te reflecteren op opleidingsrelaties: het Leefwereld Onderzoeksproject en mijn promotietraject aan de Universiteit voor Humanistiek. In het Leefwereld Onderzoeksproject begeleiden een collega-coach en ik een aantal studenten van de Masteropleiding Pedagogiek vanuit ecologisch perspectief van de Hogeschool Utrecht. Deze studenten hadden de uitnodiging aangenomen om deel te nemen aan een onderzoek naar de leefwereld van kinderen en jongeren. Mijn reflecties op opleidingsrelaties in dit project, waarin ik officieel een 'coach'-rol had, zijn verbonden met mijn reflecties op de relaties met mijn promotoren vanuit een meer 'student'-rol in mijn promotietraject. De verstrengeling van beide projecten heeft geleid tot polyfone (meerstemmige) verhalen over opleidingsrelaties, verhalen die elkaar telkens opnieuw beïnvloeden.

Opleidingsrelaties vergelijk ik met het dansen van de Argentijnse tango, een dans met passie, waarbij improvisatie een belangrijke rol speelt. Er is een basis stap: lopen. Op deze stap kan eindeloos gevarieerd worden, door zowel degene die de dans leidt als degene die volgt. De voortdurende interactie tussen beide dansers, de muziek en de omgeving, waaronder andere dansparen of eventueel publiek, is daarom een belangrijk kenmerk van deze dans. Dit is anders dan bij de ballroom tango, waarbij er juist wel sprake is van vooraf afgesproken stappen, variaties en tekens. Hoewel de Argentijnse tango een rolverdeling kent, waarbij er een onderscheid gemaakt wordt tussen de vrouw en man, is het te simpel om te stellen dat de man leidt en de vrouw volgt. De vrouw kan al improviserend variaties aanbrengen en de man uitdagen. Zo spelen beiden

voortdurend op elkaar in en de rollen kunnen zelfs wisselen. Ook bij opleidingsrelaties is het te simpel om te zeggen dat de opleider leidt en de studenten volgen. Juist de wisselwerking maakt dat opleidingsrelaties er steeds weer anders uitzien. Ik leg hier het accent op afstemming in plaats van een hard onderscheid tussen de opleider die leidt en de student die volgt omdat ik op zoek ben naar meer gelijkwaardige relaties. In meer gelijkwaardige relaties is niet de één het object van handelen van de ander (Hosking, 2005).

Bij de Argentijnse tango ontstaat dus in interactie tussen dansers, muziek en omgeving steeds opnieuw een nieuwe dans. Een dans kan daarom niet volledig herhaald worden of gerepresenteerd door de dans te beschrijven of er een opname van te maken. Elke representatie of herhaling is op zich weer een nieuwe, andere dans. Dit illustreert de focus van het relationeel constructionisme dat gericht is op het voortdurend 'worden' in plaats van een representatie van wat 'is'.

Net als de dansers, muziek en omgeving bij het dansen van de tango zijn Zelf en Ander onlosmakelijk met elkaar verbonden (Hosking, 2005). Definitie van de Ander houdt immers tevens een definitie van Zelf in en andersom. Door te bepalen wat de grens is tussen Zelf en niet-Zelf, bepaal ik zowel mijzelf als de ander; zonder een ander te zien als student kan ik mezelf niet als docent zien; zonder iemand als docent te definiëren kan ik mezelf niet als student definiëren. In navolging van Bakhtin leidt deze gedachtegang tot een dialogische of relationele opvatting van Zelf: Zelf is slechts te begrijpen in relatie tot Ander of het andere (Hermans, Kempen, & van Loon, 1992; Sampson, 1993/2008). Ik benadruk in het onderzoek de relationele eenheid van een meervoudige Zelf in relatie tot Ander: Zelf in relatie tot promotoren, tot studenten, tot collega's en in relatie tot bijvoorbeeld literatuur. In elke relatie acteer 'ik' anders, of ben ik een andere Zelf en ontstaat er iets anders. Hoe we onze relaties construeren en hoe we elkaar en waarheid construeren is de focus van het onderzoek *Let's Dance*.

Verschillende visies op reflecteren

Dewey, de *founding father* van reflectie volgens Procee (p. 30, 2006), begint zijn model van reflectie bij de ervaring (Dewey, 1938; Simpson, 2006). In Dewey's theorie over het leren vindt er een voortdurend proces van *trial-and-error* plaats dat maakt dat het handelen wordt aangepast aan de gewenste uitkomst. Bij een reflectieve ervaring, wordt er nagedacht over relaties als oorzaak-gevolg en consequenties van handelen en wordt onderzocht wat er anders gedaan zou kunnen worden. Deze reflectieve ervaring start volgens Dewey bij verwondering of *perplexity* (dat niet noodzakelijkerwijs een negatieve ervaring is). Het onderscheid tussen handelen en denken over het handelen komen we in diverse uitwerkingen van reflecteren tegen. Ik bespreek hieronder kort twee vormen en hun de beperkingen.

Reflecterende professional en organisatieverandering: Schön en Argyris

Donald Schön baseert zijn ideeën rechtstreeks op die van Dewey. In zijn boek *The reflective professional* maakt Donald Schön (1983) een analyse van de status en autoriteit van de professional. Hij komt tot de conclusie dat een professional die niet reageert op de cliënt of patient maar vanuit een dominante positie zijn feitenkennis etaleert, aan waar-

dering inboet. Een professional moet immers in staat zijn om zijn of haar handelen aan te passen aan de situatie en de kennis en inzichten van de persoon die hij tegenover zich heeft een rol laten spelen in zijn adviezen. Schön vertaalt hiermee Dewey's theorie over reflectie van een opvoedings- en onderwijsperspectief naar een professionele context. De reflecterende professional is geboren.

In zijn volgende boek betoogt Schön (1987) dat het handelen van ervaren professionals gebaseerd is op expliciete kennis maar vooral ook op impliciete kennis. Dit onderscheid tussen impliciete en expliciete kennis destilleren Schön en zijn latere coauteur Argyris uit het werk van Polanyi (Brohm, 2005; Weggeman, 1997). Juist ervaren professionals hebben hun kennis zodanig verinnerlijkt dat deze impliciet geworden is en daardoor moeilijk overdraagbaar aan professionals in opleiding. Vooral de vaardigheid om te af te stemmen op de ander en om kennis wendbaar in te kunnen zetten is een aspect van deze impliciete kennis die geheel in het handelen verweven zit. Er is een voortdurende *reflection-in-action*, zoals Schön dat noemt. Schön veronderstelt dat een ervaren professional zijn impliciete kennis expliciet kan maken door *reflection-on-action*. Dewey's reflectieve ervaring wordt hiermee een reflectie op het handelen, wat vervolgens, door middel van reflectie-op-actie leidt tot het ontwikkelen van kennis. Samen met Argyris (1974) heeft hij deze theorie uitgewerkt en toegepast op ontwikkeling van professionals in organisaties. Zij spreken van verschillende niveaus van leren, ofwel verschillende niveaus van aanpassing op basis van geconstateerde onwenselijke uitkomsten van handelen:

- *Single-loop leren*
Gericht op het oplossen of verhelpen van problemen:
Hoe kan ik het beter doen?
- *Double-loop leren*
Structurele manier van oplossen van problemen door aanpassingen in procedures:
Wat moet ik in mijn handelen veranderen om tot betere resultaten te komen?
- *Deutro-leren*¹
Het opsporen van verschillen tussen een beleden theorie en de toepassing van theorie, hetgeen leidt tot fundamentele veranderingen: Wat moet ik veranderen om te doen wat ik zeg of wat moet ik anders uitleggen om te zeggen wat ik doe?

Bij deze drie niveaus van leren is er een toename van impact van de aanpassingen. Hoewel het uitgangspunt is dat de kennis contextueel is, ligt de nadruk op vermeerdering van praktijkkennis door deze kennis te vangen in procedures en protocollen. Hier stuiten we op een contradictie. Hoe meer procedures en protocollen, hoe meer het leren van de professional wordt ingeperkt tot single- en double loop leren. Daarbij ligt de nadruk van deze vorm van reflecteren op het leren van fouten. Het belang dat Argyris en Schön stellen in kennis die vanuit de praktijk ontwikkeld wordt en vervolgens leidt tot handelingsvoorschriften of –adviezen wordt binnen het HBO dankbaar omarmd.

¹ Opmerkelijk is dat Argyris en Schön hier met een term van Bateson een onderscheid tussen de wereld, kenner en kennis maken, terwijl Bateson juist pleit voor een relationeel uitgangspunt waarbij het onderscheid tussen zelf en de wereld als een kunstmatig en onwenselijk onderscheid gezien wordt (Visser, 2007).

Maatschappijkritiek en bevrijding: Kincheloe

Kincheloe's *Teacher as Researcher* (2003) verschild gedeeltelijk van de reflectieve professionaal. Gebaseerd op de kritische traditie en vooral het werk van Paulo Freire zoals *The pedagogy of the oppressed* (1982) zet Kincheloe de leraar aan om te onderzoeken hoe systemen van onderdrukking gevormd en in stand gehouden worden. Door een analyse van sociaaleconomische en andere machtstructuren, zoals de manier waarop bepaalde sociale categorieën (zoals klasse, sekse en ras) worden gebruikt, kunnen leraren tot actie komen om dit te veranderen. Ook Kincheloe onderscheidt drie niveaus:

- *Niveau 1 onderzoekers*
Focus op het oplossen van problemen: Wat moet ik anders doen?
- *Niveau 2 onderzoekers*
Reflectie op de manier van dataverzameling en -analyse en de manier waarop hiermee fouten gemaakt kunnen worden: Op basis van welke informatie bepaal ik het effect van mijn handelen?
- *Niveau 3 onderzoekers*
Deze onderzoeken vanuit een voortschrijdende visie op kennis en onderzoeken kentheoretische overwegingen. Zij onderkennen dat er geen zekere kennis bestaat: Hoe kan ik weten wat het (onderdrukkende) effect van mijn handelen is, of wat het effect is van de structuur waarin ik werk?

Op basis van bewustwording van onderdrukkende procedures en structuren wordt de onderzoeker verondersteld om sociale veranderingen in gang te zetten. De onderzoeker is op deze wijze zowel een bevrijder van zichzelf als van anderen en er ligt minder nadruk op het genereren van expliciete kennis zoals bij Argyris en Schön. De onderzoeker is degene die een beter zicht heeft op onderdrukkende handelingen, procedures en structuren en wordt er toe aangezet om ook anderen hiervan bewust te maken. Vervolgens is de onderzoeker degene die tot actie overgaat om dergelijke zaken ten goede te keren. De onderzoeker wordt hiermee iemand die zich losmaakt van de wereld en weet, hoewel niet zeker, hoe anderen het beter kunnen krijgen. De ander wordt hiermee eerder een object van handelen dan een partner. De ballroom tango is hiervoor een betere metafoor, wat juist opnieuw een machtsongelijkheid definieert.

Relationeel reflecteren: uitnodigen danspartners

Beide hierboven beschreven vormen van reflecteren veronderstellen dat reflecteren vooral een cognitieve activiteit is. Met name bij de eerste vorm wordt impliciet gelaten hoe te bepalen is of iets een probleem is dat opgelost dient te worden. Bij de manier van reflecteren die Kincheloe voorstelt is dat ijkpunt vooraf bepaald, namelijk de onderdrukking. Daarbij moeten we ons wel blijvend afvragen hoe we kunnen weten of er sprake is van onderdrukking. In het huidige tijdsgewricht waarin de wereld gekenschetst wordt als chaotisch en complex (Boutellier, 2011) is het echter niet langer mogelijk om een vast ijkpunt te nemen. Bovendien: geen van deze vormen conceptualiseren wat reflecteren is. Hoewel ik slecht twee vormen van reflecteren heb geschetst, hebben ook afgeleide vormen van reflectie, zoals die van de kernreflectie (Korthagen & Vasalos, 2006) deze bezwaren.

Hosking is een auteur die zich verbindt met het kritisch relationeel constructionisme. Zij schrijft vanuit die theorie over relaties en de manier waarop deze in de interactie gevormd worden. De betekenis van het woord 'tekst' is daarbij anders dan gebruikelijk. Zij vat tekst op als alles wat bijdraagt aan constructie van relaties. Niet alleen gesproken en geschreven woorden, maar ook handelingen en het gebruik van materialen zijn op die manier te beschouwen als teksten (Hosking, 2007). Zo is bijvoorbeeld het schrijven op een schoolbord een handeling die bijdraagt aan de constructie van een relatie. Vaak zal een dergelijke handeling gezien worden als 'iets aan anderen uitleggen'. Daarmee wordt een relatie gecreëerd tussen een schrijver die iets begrijpt dat de ander niet begrijpt maar wel zou moeten begrijpen, de één wordt geconstrueerd als docent en daarmee de ander als student. Dat er een schoolbord in een ruimte hangt, nodigt tot dergelijk gedrag uit. De inrichting van een ruimte is daarom ook op te vatten als tekst die bijdraagt aan de constructie van relaties. Een tekst is als het ware een improvisatie waarbij de betrokken mensen, de omgeving, kennis en eerdere ervaringen een rol spelen. Een handeling kan niet op precies dezelfde wijze herhaald worden of gerepresenteerd door tekst, maar is een nieuwe tekst. Reflectieverslagen zijn vanuit deze gedachtegang 'reflectieverslagen' en hebben wel een relatie met de handeling waarover geschreven wordt, maar het is er geen representatie van. Een reflectieverslag is een andere 'tekst' dan de 'tekst' van de handeling op dat moment, in die 'context'. In het Engels is de metafoor mooier dan in het Nederlands, maar reflecteren is het voortdurend samenkomen van teksten: text-con-text. Het voorvoegsel 'con-' betekent namelijk 'samen met'.

De teksten in mijn proefschrift vloeien voort uit mijn onderzoek, maar vormen vooral een praktische uitvoering van reflectie. Het onderzoeken van de dans is in zichzelf weer een dans. Vanuit een relationeel constructionistische metatheorie begrijp ik reflectie dus als het creëren van nieuwe teksten door het toevoegen van andere teksten, waardoor andere betekenissen losgemaakt worden. Mijn onderzoek is gericht op het ontwikkelen van nieuwe mogelijkheden, het ontwikkelen van andere verhalen over opleidingsrelaties, of zoals Leggo (1998) het verwoordt: het uitdagen van wat voorgeschreven is. De dans ontstaat in het moment van dansen tussen de danspartners, de muziek en de muzikanten, de andere danskoppels, het eventuele publiek en de ruimte waarin gedanst wordt. Elk moment is anders en er ontstaan steeds weer nieuwe verbindingen die leiden tot nieuwe improvisaties en nieuwe relaties. Relationele reflectie zie ik als het telkens weer uitdagen van de regels en een nieuwe grammatica ontwikkelen, door het aangaan van relaties met andere teksten. De Self-Other etnografie *Let's Dance* is een voorbeeld van een dergelijke relationele manier van reflecteren.

Het dansen van de Argentijnse tango blijft interessant als er telkens iets nieuws kan ontstaan. Daarvoor is het van belang om de muziek te veranderen, de plek van dansen, maar ook om met verschillende danspartners te dansen. Een andere danspartner verleidt je tot een andere dans. Hoe groter de variatie, hoe meer je de mogelijkheden als danser kunt uitbreiden. Dat is wat ik in mijn onderzoek heb willen doen, steeds op een andere manier, vanuit andere con-texten naar opleidingsrelaties kijken. Op deze manier stel ik vragen bij opleidingsrelaties en ontwikkel ik opleidingsrelaties. Dit brengt met zich mee dat het onderzoek niet leidt tot eenduidige antwoorden op de vraag wat goede of betere opleidingsrelaties zijn, het is veelmeer een verzameling van verhalen en

vragen die aanzetten om kritisch naar opleidingsrelaties te kijken. Hoewel ik de verhalen heb opgeschreven, zijn de verhalen niet klaar, op het moment dat ze gelezen worden gaan de verhalen immers de verbinding aan met de context van de lezer en zo ontstaan opnieuw nieuwe verhalen.

Het gebruik van de termen 'tekst' en 'text-con-text' zou de suggestie kunnen wekken dat reflecteren vooral een cognitieve activiteit is, terwijl juist de feedback vanuit de zintuiglijke ervaring een belangrijke rol speelt. Dewey geeft aan dat reflectie begint bij *perplexity* iets wat bij de twee hierboven toegelichte uitwerkingen verdwenen lijkt te zijn. Ik wil reflecteren benaderen voorbij de dualiteit van materie en geest. Reflectie wordt gemediteerd door zintuiglijke ervaring en creëert vervolgens ruimte om (eventueel anders) te handelen (Oosterling, 2009). Met Dewey vind ik de verwarring, het gevoel van je stuk gebracht te zijn en twijfel een belangrijk onderdeel van reflecteren. Juist door verschillende teksten met elkaar te combineren kan men op zoek gaan naar die verwarring en twijfel die aanleiding kan zijn om regels uit te dagen. Juist het opzoeken van steeds weer andere danspartners creëert ruimte om anders te handelen. Vandaar dat de metafoor van het dansen van de passievolle Argentijnse tango niet uit het oog verloren mag worden. Deze dans is spannend om te dansen en om naar te kijken, juist omdat er telkens iets anders kan ontstaan. Het onverwachte is de blijvende aantrekkingskracht.

Ik identificeer in mijn onderzoek vele verschillende danspartners: de studenten, mijn collega's, mijn beelden van studenten, mijn beelden van mijn thesisbegeleiders, mijn beelden van mijzelf, maar ook theorieën, zoals de metatheorie relationeel constructivisme. Met al deze danspartners ontstaan steeds opnieuw andere dansen, andere relaties. Ik heb ook danspartners moeten weigeren, omdat het me niet lukte om met alle danspartners tegelijk te dansen. Zo was ik mij te zeer bewust van mijn begeleiders en hun vermeende oordeel over mijn handelen terwijl ik in interactie was met de studenten. Dat voorkwam dat ik met de studenten kon dansen. Ik heb de relatie Onderzoeker-Loes met promotoren af en toe even moeten uitschakelen om de dans tussen Coach-Loes en de studenten te kunnen dansen.

Tot slot: Let's dance!

Reflecteren als het dansen van de Argentijnse tango, door steeds opnieuw ander danspartners uit te nodigen is een vorm van reflecteren die niet noodzakelijkerwijs met het opsporen van fouten in het handelen begint. Ook is niet bepaald of reflectie begint bij theorie, bij het handelen of bij een ijkpunt zoals vermeende onderdrukking. Het is juist de voortdurende wisselwerking tussen verschillende teksten (zoals handelingen, verhalen over handelingen, theorieën, structuren zoals gebouwen of inrichting of protocollen van handelen) die je kunnen raken. Dit kan zowel positieve als negatieve ervaringen geven en creëert ruimte tot iets anders: ruimte voor ontwikkeling. Deze voortdurende ontwikkeling is wat ik voor pedagogische professionals van belang vind. Zij moeten immers niet alleen volgen, maar juist uitdagen wat voorgeschreven is.

Reflecteren is niet iets wat alleen schrijvend gedaan wordt, maar kan juist ook in gesprek met anderen. Een relationele reflectie is het voortdurend aangaan van nieuwe

relaties en ontwarren van andere. Daarmee is het in essentie een chaotisch proces. Dat neemt niet weg dat we dit in een opleidingsperspectief kunnen stroomlijnen. Een concrete opdracht zou kunnen zijn dat we studenten vragen een verhaal te schrijven over een ervaring en dit verhaal te herschrijven vanuit een bepaalde theorie of vanuit verhalen van anderen. Zo ontstaan er meerdere perspectieven op een verhaal en daarmee op de rol die de student zich daarin toebedeeld heeft. Een dergelijke dans kan zo een aanleiding worden om zichzelf in een ander licht te bezien. Verhalen als: "Ik ben nou eenmaal zo", kunnen zo in een relationeel perspectief gezet worden: "In deze situatie reageer ik op deze manier, maar in andere relaties laat ik andere dingen zien." Het is duidelijk dat een dergelijk perspectief meer ruimte geeft om te ontdekken.

Dit artikel (deze tekst) kan niet anders dan een aanzet tot een relationele manier van reflecteren zijn en is een uitnodiging om verder te dansen.

Let's Dance!

Literatuur

- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Boutellier, H. (2011). *De improvisatiemaatschappij. Over de sociale ordening van een onbegrensde wereld*. Den Haag: Boom/Lemma uitgevers.
- Brohm, R. (2005). *Polycentric Order in Organizations, A Dialogue between Michael Polanyi and IT-consultants on Knowledge, Morality and Organization* (Vol. 63). Rotterdam: ERIM.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Henry Holt.
- Freire, P. (1982). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Hermans, H.J.M., Kempen, H., & Loon, R. van (1992). The Dialogical Self. Beyond Individualism and Rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23-33.
- Hosking, D.M. (2005). Discourses of Relations and Relational Processes. In O. Kyriakidou, & M. Özbilgin (Eds.), *Relational Perspectives in Organizational Studies: A Research Companion*. Chettenham, UK: Edward Elgar.
- Hosking, D.M. (2007). Can constructionism be critical? In J. Holstein, & J. Gubrium (Eds.), *Handbook of Constructionist Research*. New York: Guilford Publications.
- Houweling, L. (2011). *Let's dance. A Self-Other Ethnography on Educational Relations*. Utrecht: University for Humanistics.
- Kincheloe, J.L. (2003). *Teachers as Researchers, Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment* (second ed.). London: Routledge Falmer.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2006). *Kwaliteit van Binnenuit als Sleutel voor Professionele Ontwikkeling*. Paper presented at the VELON-congres 2006, Utrecht.
- Leggo, C. (1998). Living Un/Grammatically in a Grammatical World: The Pedagogic World of Teachers and Students. *Interchange*, 29(2), 169-184.
- Oosterling, H. (2009). *Woorden als daden, Rotterdam Vakmanstad/ Skillcity 2007-2009*. Rotterdam: Japsam Books.

- Procee, H. (2006). Reflecteren in het onderwijs, Probleemoplossers, bevrijders en ontdekkingsreizigers. *Filosofie en Praktijk*, 27(6), 29-42.
- Sampson, E.E. (1993/2008). *Celebrating the Other, A Dialogic Account of Human Nature*. Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Hampshire: Avebury.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Simpson, D.J. (2006). *John Dewey*. New York: Peter Lang.
- Visser, M. (2007). Deutero-Learning in Organizations: A Review and a Reformulation. *Academy of Management Reviews*, 32, 659-667.
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement. Inrichting en Besturing van Kennisintensieve Organisaties*. Schiedam: Scriptum.

Let's dance. Een zoektocht naar een relationele manier van reflecteren