



PROFESSIONELE WERKPLAATSEN

ALS LERENDE ECOSYSTEMEN:

DE COMPLEXITEIT VAN MEERVOUDIGE

SAMENWERKINGEN

MIRANDA SNOEREN



> FOR SOCIETY

COLOFON

Auteur: dr. Miranda Snoeren

Dank aan Peter Bos, Jeroen Bovens, Donna Frost, Theo Niessen, Frank van den Oetelaar, Anje Ros, Petra Swennenhuis, Kristel Teunissen en Marian Thunnissen voor hun feedback op eerdere versies van deze tekst.

Eindredactie: Sandra Verhoeven

Vormgeving figuren H2 en H3: Frank van Eersel

Profielfoto en enkele foto's professionele werkplaatsen: Laura Jacobs Fotografie

Opmaak en drukwerk: Happy Cactus, Eindhoven



Naamsvermelding-NietCommercieel-GelijkDelen

Fontys Hogescholen

Lectoraat Professionele Werkplaatsen: samenwerken met impact

Postbus 347, 5600 AH Eindhoven

Website: www.fontys.nl/professionelewerkplaatsen

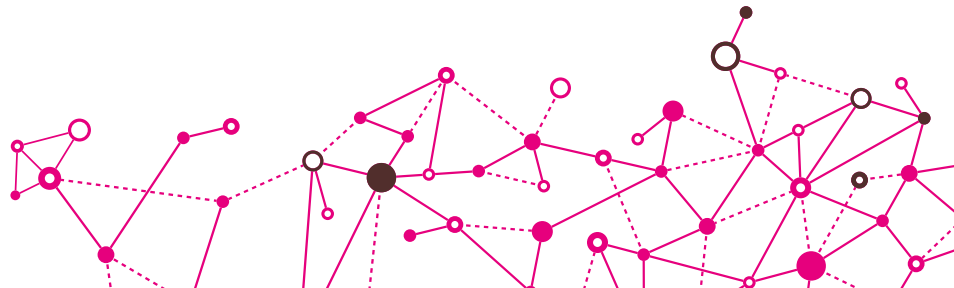
PROFESSIONELE WERKPLAATSEN

ALS LERENDE ECOSYSTEMEN:

DE COMPLEXITEIT VAN MEERVOUDIGE

SAMENWERKINGEN

LECTORALE REDE, IN VERKORTE VERSIE UITGESPROKEN BIJ DE AANVAARDING VAN DE FUNCTIE VAN LECTOR PROFESSIONELE WERKPLAATSEN AAN FONTYS HOGESCHOOL MENS EN GEZONDHEID OP 11 NOVEMBER 2021.





**WEDERZIJDSE AFHANKELIJKHEID, ÉCHTE SAMENWERKING,
WORDT GEBOREN ALS JE NIET DENKT IN TERMEN VAN
CONCURRENTIE, MAAR VAN GEZAMENLIJK WINNEN.**

STEPHEN R. COVEY

INHOUDSOPGAVE

Hoofdstuk 1.	Inleiding	6
Hoofdstuk 2.	Het belang en de kracht van meervoudige samenwerkingen	14
Hoofdstuk 3.	De professionele werkplaats als lerend ecosysteem	24
Hoofdstuk 4.	Het cultiveren van professionele werkplaatsen	36
Hoofdstuk 5.	Sociaalecologische uitdagingen en vraagstukken	50
Hoofdstuk 6.	Onderzoeksagenda lectoraat Professionele Werkplaatsen	58
Dankwoord		66
Curriculum Vitae		68
Literatuur		69

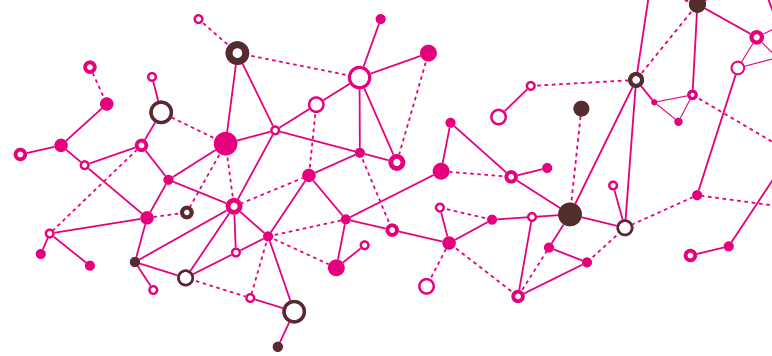


HOOFDSTUK 1

INLEIDING

Kerstmis december 1990. Ik zat in havo-5. Echt lekker ging het niet. Het nut van waarom ik parabolen moest berekenen, Duitse naamvallen moest leren of moest weten dat Napoleon in 1815 de slag van Waterloo verloor ontging me volledig. Ik haalde slechte cijfers, was onzeker en beschouwde mezelf niet als bijster slim. Het moet ergens tussen de kalkoen van mijn moeder en de bavarois van mijn oma zijn geweest toen ik besloot na de Kerstvakantie niet meer terug te gaan. Ik wilde voor mensen zorgen, verpleegkundige worden en mezelf nuttig maken.

Als bij een wonder werd ik aangenomen bij een zorgorganisatie die zorg- en dienstverlening bood aan mensen met een beperking. Ik volgde de in-serviceopleiding tot Z-verpleegkundige. Het paste bij me: veel leren door te werken in de praktijk, met maandelijks een lesweek voor het opdoen van relevante theoretische kennis. Ik beleefde veel plezier aan de



relaties die ik met cliënten had, had het gevoel waardevol werk te doen en de opleiding ging me gemakkelijk af. Ik floreerde. Ik leerde door te doen en te ervaren en kon theoretische kennis direct toepassen, wat mijn werk meer inhoud en diepgang gaf. Leren kreeg betekenis en bleek leuk. En leren bleek ook meer dan een boek bestuderen.

Ook in de latere, meer theoretische studies die ik volgde, zocht ik naar de praktische betekenis van de theoretische kennis die ik tot mij nam. Ik probeerde datgene wat ik leerde direct te relateren aan en waar mogelijk toe te passen in mijn werk en daarbuiten. En andersom had mijn werk en leven invloed op wat ik leerde en bestudeerde. En nog steeds. Leven, werken en leren zijn voor mij geen verschillende dingen. Ik leer iedere dag van en door de dingen die ik doe en waarmee ik geconfronteerd word. En soms raadpleeg ik een boek, artikel of andere bron. Uit nieuwsgierigheid, omdat ik iets niet begrijp, of omdat mijn werk daar om vraagt. Het helpt me om mijzelf en de wereld om mij heen beter te begrijpen, er betekenis aan te geven en te veranderen.

Niet alleen ik ervaar de voordelen van het integreren van leren en werken. Ook in de literatuur wordt de meerwaarde van het leren van, tijdens en op het werk veelvuldig beschreven (Nieuwenhuis et al., 2017; Tynjälä, 2008, 2013). We geven al decennialang vorm en inhoud aan opleidingen in en met de beroepspraktijk, zeker wanneer het om 'handelende beroepen' gaat, zoals die van een verpleegkundige, kapper of pedagoog. En ook hechten we in toenemende mate waarde aan een leven lang ontwikkelen van professionals tijdens en ten behoeve van werk (Roman et al., 2020; SER, 2019; Vos, 2020).

Het afgelopen decennium kreeg het integreren van leren en werken nieuwe aandacht binnen het hoger onderwijs. Aangestuurd vanuit de onderwijsraad (OCW, 2015, 2019) worden in samenwerking met overheden en bedrijfsleven steeds vaker betekenisvolle leeromgevingen ingericht over de traditionele grenzen van onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk heen (Bakker et al., 2016; Zestor, 2018). Studenten werken er aan reële, uitdagende en maatschappelijke vraagstukken. In samenwerking met lectoraten doen zij onder andere praktijkgericht onderzoek. Enerzijds verrijkt dit het leren van studenten en anderzijds draagt het hoger beroepsonderwijs zo bij aan de ontwikkeling van de regio.

Ook vanuit Fontys richten we dergelijke infrastructures in en ontwikkelen we curricula op het grensvlak van opleiding en beroepspraktijk. Het vergroten van de kwantiteit en kwaliteit van authentieke en hybride leeromgevingen is onderdeel van de kwaliteitsafspraken (Fontys, 2018). We doen er binnen het kennisthema 'Future (of) Learning' onderzoek naar. En ook sluit het samenwerken op het grensvlak van opleiding en beroepspraktijk aan bij de strategische koers van Fontys om bij te dragen aan een duurzame, inclusieve en vitale samenleving (Fontys, 2020).

De toegenomen aandacht voor grensoverstijgend samenwerken dat onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk verbindt, leidde binnen en buiten Fontys tot een diversiteit aan leerrijke omgevingen met een even grote diversiteit aan benamingen. Enkele voorbeelden die hun oorsprong in het educatieve domein kennen zijn: leergemeenschappen (Zestor, 2018), hybride leeromgevingen (Bouw, 2021; Cremers, 2016; Zitter & Hoeve, 2012); social labs (Custers et al., 2019; Thunnissen & Custers, 2018), (inter) professionele leer- en innovatiewerkplaatsen (Kuijer-Siebelink et al., 2019) en regionale leeromgevingen (Oonk, 2016). De focus van deze omgevingen lijkt voornamelijk gericht te zijn op het leren van studenten. Concepten zoals learning communities (Topsectoren, 2019b), living labs (van Geenhuizen, 2018) en centers of expertise (Fadeeva & Mochizuki, 2010; Reiner et al., 2019; Vereniging Hogescholen, 2019) lijken het accent meer op de innovatie van de beroepspraktijk of regio te leggen. Binnen Fontys hanteren we meerdere van de genoemde termen. We gebruiken de term professionele werkplaatsen wanneer deze gesitueerd zijn in het sociale en gezondheidsdomein, waarin thema's als zorg en gezondheid, welzijn, wonen en werken centraal staan.

PROFESSIELE

WERKPLAATSEN

Een professionele werkplaats is een duurzaam samenwerkingsverband tussen tenminste een hogeronderwijsinstelling en een publieke organisatie, zoals een gemeente, ziekenhuis of welzijnsorganisatie, maar vaak zijn ook andere partners betrokken (Moresi et al., 2019). Denk hierbij aan het middelbaar beroepsonderwijs, universiteiten en meerdere publieke en private partners. Specifiek gaat het om een samenwerkingsverband dat fysiek gesitueerd is in de beroepspraktijk, op de werkplek van professionals, bijvoorbeeld op een verpleegafdeling, binnen een woonvoorziening voor mensen met een beperking of in een wijkcentrum of -team. Een professionele werkplaats vormt daarmee een authentieke leer- en werkomgeving die georganiseerd is rondom de dienstverlening van de publieke organisatie. Binnen deze authentieke omgeving leren, onderzoeken en werken professionals, relatief veel studenten, -we noemen hen bij voorkeur professionals in opleiding-, burgers (cliënten)¹ en andere actoren samen. Dit lerend en onderzoekend samenwerken wordt gefaciliteerd door één of meerdere bruggenbouwers; (een) betrokkene(n) die specifiek de taak heeft om mensen en organisaties met elkaar te verbinden (Moresi et al., 2019; Swennenhuis, Moresi, et al., 2021), en heeft als doel dat alle actoren, omgeving en dienstverlening zich voortdurend ontwikkelen.

Een professionele werkplaats verwijst enerzijds naar het netwerk van actoren en alle activiteiten en (samenwerkings)processen die in dat

¹ De termen burgers en cliënt(en) worden in deze rede door en naast elkaar gebruikt. Met burgers en cliënt(en) worden diegenen bedoeld die de samenleving vormen en vanuit een niet-professionele rol belang hebben bij de samenwerking c.q. professionele werkplaats. Zij zijn (potentiele) gebruikers van sociale diensten en/of maken gebruik van de dienstverlening die geboden wordt in de beroepspraktijk. Vaak is een andere naam gangbaar binnen een specifieke organisatie of professionele werkplaats, zoals zorgvrager, patiënt, revalidant, ouder, kind of leerling.

netwerk plaatsvinden en anderzijds naar de omgeving of plaats waar deze plaatsvinden. Zie box 1.1 voor de kenmerken van een professionele werkplaats.

Een professionele werkplaats:

1. is in opzet en intentie een duurzaam en sectoroverstijgend samenwerkingsverband dat direct of indirect een bijdrage levert aan een regionaal of maatschappelijk vraagstuk;
2. is een praktijk waarvan betrokken organisaties gezamenlijk eigenaar zijn en waarover aan al deze organisaties verantwoording wordt afgelegd;
3. is georganiseerd rondom de dienstverlening van de publieke organisatie(s), waarbij er direct contact is met de burger of cliënt en processen en handelingen direct impact hebben op de burger/cliënt;
4. is een open omgeving, waarin tenminste professionals vanuit onderwijs en beroepspraktijk, professionals in opleiding en burgers/cliënten actief zijn;
5. bevat verhoudingsgewijs veel professionals in opleiding, die fungeren als katalysator van veranderingen in de beroepspraktijk;
6. omvat activiteiten en processen die grenzen helpen overstijgen en onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk verbinden;
7. draagt bij aan de continue verbetering van de beroepspraktijk;
8. bevat bewust vormgegeven rollen, waaronder tenminste die van een vakinhoudelijk rolmodel en een bruggenbouwer (een betrokkene die specifiek de taak heeft om mensen en organisaties met elkaar te verbinden);
9. faciliteert een ontwikkelingsgerichte cultuur en een continu en krachtig leerproces voor professionals (in opleiding) en andere actoren.

Box 1.1: kenmerken van een professionele werkplaats

Jan Welmers, voormalig voorzitter van het college van bestuur van Fontys, introduceerde de term professionele werkplaats in 2016 als tegenhanger van een academische werkplaats (Welmers, 2016). In een academische werkplaats werkt men op het snijvlak van beleid, onderzoek en praktijk en worden meestal elders ontwikkelde wetenschappelijke kennis of producten naar de praktijk vertaald (Wijenbergh & Nies, 2015). In een professionele werkplaats vindt onderzoek plaats vanuit de vraagstelling van de betreffende beroepspraktijk. Niet door het vraagstuk uit de betreffende context te lichten en bijvoorbeeld naar de school te halen, maar juist door er samen aan te werken daar waar het vraagstuk speelt. De hierbij opgedane kennis en ontwikkelde producten, dragen direct bij aan de ontwikkeling van die praktijk (Montesano Montessori et al., 2019; Vereniging Hogescholen, 2019). Het gaat om samenwerkingen die leiden tot leren en innoveren of, zoals vanuit de Topsectoren (2017) wordt uitgelegd, om samenwerking waarin drie vormen van leren samen komen:

- Voorwaardelijk leren: leren voor een diploma om deel te kunnen nemen aan de arbeidsmarkt.
- Reactief leren: het leren van nieuwe vaardigheden om je beroep of functie goed te kunnen blijven uitvoeren, ook in een veranderende omgeving.
- Proactief leren: leren dat plaatsvindt voor en door het initiëren en uitwerken van nieuwe ontwikkelingen en innovaties.

Een professionele werkplaats heeft dan ook meerdere functies: leren, produceren en innoveren. Leren en werken, maar ook onderzoek en het ontwerpen en implementeren van sociale en technische innovaties gaan hand in hand. Ze vormen een geïntegreerd geheel. Hierbij hanteren we

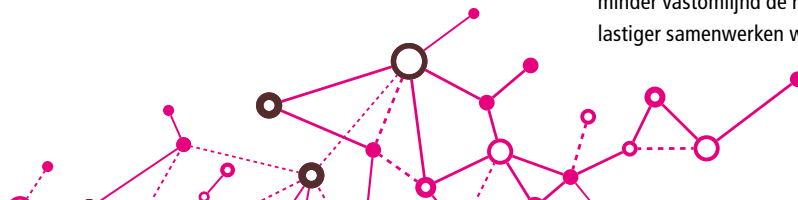


een brede definitie van leren die zich niet beperkt tot professionals in opleiding: leren vindt plaats gedurende de gehele levenscyclus en ontstaat door betrokkenheid in dagelijkse situaties en activiteiten in elk deel van ons leven, zoals op school, binnen het werk en tijdens onze vrije tijd. Dit leren leidt tot aanpassing en verandering van wat we als persoon weten, van onze inzichten en gedachten en/of ons gedrag (Guelt & Chang, 2008; Snoeren, 2015; Walcutt & Schatz, 2019).

Fontys kent inmiddels meer dan 55 professionele werkplaatsen in meerdere vormen. Enkele voorbeelden zijn:

- Centra voor Pedagogische Innovatie, waar actoren bijvoorbeeld spelbegeleiding aan kinderen bieden met als doel achterstanden in ontwikkeling te minimaliseren en ouders te ondersteunen en te begeleiden in de opvoeding (Snoeren et al., 2021).
- Zorginnovatiecentra en –netwerken: verpleegafdelingen of ambulante teams waar actoren samenwerken aan het verbeteren van de zorg, bijvoorbeeld door het ontwikkelen en implementeren van passende zorgtechnologie of het optimaliseren van de dagbesteding voor cliënten (Niessen & Cox, 2011; Snoeren, Janssen, et al., 2016).
- Partnerships Sportkunde, waar binnen verschillende gemeenten samengewerkt wordt om het lokale sport- en beweegbeleid vorm te geven en maatschappelijke doelen als gezondheidsbevordering, versterken van sociale cohesie en sportparticipatie na te streven (Bovens et al., 2018).

De eerste professionele werkplaats ontstond in 2001 binnen een ziekenhuisafdeling. Deze kenmerkte zich door een monodisciplinaire samenwerking tussen één zorgorganisatie en opleiding van Fontys. Professionele werkplaatsen die we tegenwoordig ontwikkelen, hebben in toenemende mate een interprofessioneel karakter. Er werken meerdere (soorten) organisaties en professionals (in opleiding) met verschillende vakgebieden en opleidingsniveaus samen. Ook vond door de jaren heen een accentverschuiving plaats van het leren en opleiden van studenten naar het leven lang ontwikkelen van alle actoren. Dit zijn passende en noodzakelijke ontwikkelingen die we verder door moeten zetten, en ook nog kunnen verbeteren. Maar terwijl we nog in deze transitie naar meer interprofessioneel samenwerken zitten, lijkt dit vandaag de dag niet meer voldoende. We hebben te maken met uitdagende maatschappelijke vraagstukken en landelijk geformuleerde missies; het streven is bijvoorbeeld dat in 2040 alle Nederlanders minimaal vijf jaar langer in goede gezondheid leven en gezondheidsverschillen tussen de laagste en hoogste sociaaleconomische groepen met 30% afgenomen is (Health-Holland, 2019). Deze missies maken het noodzakelijk om samenwerking aan innovaties binnen één organisatie op te schalen naar samenwerking in netwerken aan vraagstukken die in een wijk of regio spelen. Hoewel het afgelopen decennium de diversiteit en het aantal actoren binnen professionele werkplaatsen is toegenomen, is een verdere vernieuwing en doorontwikkeling van professionele werkplaatsen nodig. Dit is geen eenvoudige opgave. Hoe meer betrokkenen bij de samenwerking en hoe minder vastomlijnd de reikwijdte van het samenwerkingsverband, hoe lastiger samenwerken wordt.

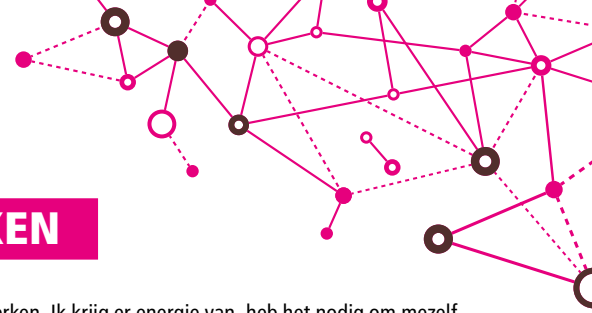




SAMENWERKEN

Persoonlijk hou ik van samenwerken. Ik krijg er energie van, heb het nodig om mezelf te ontwikkelen, nieuwe ideeën op te doen en de creativiteit in mezelf aan te boren. Tenminste, als die samenwerking positief verloopt. En meestal is dat wel zo, zeker wanneer ik samenwerk met één of enkele andere mensen. Dat is lekker overzichtelijk, makkelijk afstemmen ook. Maar samenwerken tussen individuen is niet hetzelfde als samenwerken tussen organisaties en sectoren.

Dergelijke meervoudige samenwerkingen zijn van een andere orde; het is complex. Deze complexiteit komt voort uit de wederkerige interacties tussen actoren en organisaties, die een diversiteit kennen aan waarden, opvattingen, belangen, culturen en systemen. Het vraagt organisaties om erop te vertrouwen dat de samenwerking meer oplevert dan dat zij er in investeren (Bannink & Bosselaar, 2018; Bryson et al., 2015; Kaats & Opheij, 2014). Het vraagt om het overbruggen van cultuurverschillen tussen organisaties, die zeker tussen het onderwijs en het bedrijfsleven groot zijn (Gielen et al., 2017; Topsectoren, 2017). En het vraagt om continue afstemming en uitwisseling van middelen en kennisdeling tussen actoren, terwijl er tegelijkertijd sprake is van verschillen in persoonlijkheid, interesses en belangen. In al deze processen spelen relationele dynamieken tussen actoren. Deze veranderen door de tijd en zijn niet geheel te beheersen of te controleren. Dit maakt de samenwerking dynamisch en complex (Montesano Montessori et al., 2019; Schruijer, 2020).



Hoe meer mensen, organisaties en sectoren betrokken zijn, hoe complexer de samenwerking is. De hoeveelheid aan interacties neemt tenslotte toe. Mijn advies is daarom: maak van samenwerken niet een doel op zich en vraag je in de eerste plaats af of samenwerken nodig is. Dat is wanneer er een wederzijdse afhankelijkheid bestaat om iets te bereiken. Als het noodzakelijk is samen te werken om een gezamenlijk doel of ambitie te bereiken, focus je dan op de mensen en organisaties die daarvoor nodig zijn. En realiseer je dat het laten slagen van een samenwerking tijd, energie en commitment van actoren vraagt (Barendregt et al., 2021; Kennedy et al., 2019). Samenwerken is een werkwoord. Het vraagt continue aandacht en investering. Er van uitgaande dat in de huidige tijd samenwerken vaker wel dan niet noodzakelijk is en dat deze samenwerkingen toenemen in complexiteit, neemt het belang toe om te weten hoe je succesvol samenwerkt.



LECTORAAT PROFESSIONELE WERKPLAATSEN

Het lectoraat 'Professionele Werkplaatsen: samenwerken met impact' doet onderzoek naar meervoudige samenwerkingen die gericht zijn op (1) het leven lang ontwikkelen van mensen en (2) het innoveren van de beroepspraktijk in het sociale en gezondheidsdomein. Hierbij definiëren we meervoudige samenwerkingen als samenwerkingen tussen een diversiteit aan mensen, zoals burgers en professionals (in opleiding) die werkzaam of betrokken zijn binnen verschillende soorten organisaties en sectoren, zoals het onderwijs, de beroepspraktijk en de overheid. In het Engels worden deze samenwerkingen vaak aangeduid met termen als triple, quadruple en multiple helices. Het betreft een lectoraat dat mogelijk gemaakt wordt door zeven hogescholen van Fontys, die ieder meerdere opleidingen verzorgen (zie box 1.2).

Fontys Hogeschool Mens en Gezondheid
Fontys Paramedische Hogeschool
Fontys Hogeschool Pedagogiek
Fontys Sporthogeschool
Fontys Hogeschool HRM en Psychologie
Fontys Hogeschool Sociale Studies
Fontys Hogeschool ICT

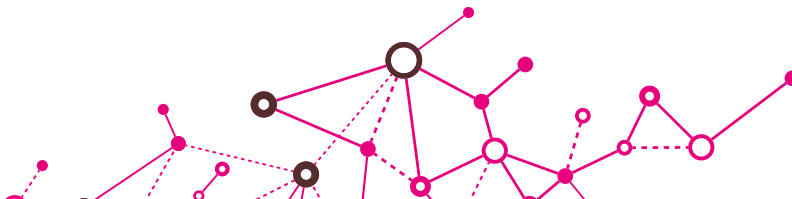
Box 1.2: betrokken Fontys-instituten

Binnen het lectoraat beogen we de condities voor en werkzame elementen van een impactvolle professionele werkplaats te ontrafelen en na te gaan wat een professionele werkplaats voor wie oplevert. We doen dit niet, zoals vaak gangbaar is, door professionele werkplaatsen te beschouwen als een onderwijsinnovatie; een omgeving die we vanuit een educatief perspectief ontwerpen om het leren te organiseren en begeleiden (e.g. Bouw et al., 2020; Zitter & Hoeve, 2012). We doen dit ook niet door professionele werkplaatsen te zien als een middel of een instrument om processen en dienstverlening effectiever en efficiënter in te richten. We doen dit door:

1. professionele werkplaatsen te benaderen als complexe en meervoudige samenwerkingen;
2. het proces en de uitkomst van samen leren, werken en innoveren te onderzoeken én te faciliteren;
3. perspectieven en inzichten vanuit meerdere domeinen en vakgebieden te integreren.

Er bestaat geen blauwdruk of een 'one size fits all' voor professionele werkplaatsen en andere vergelijkbare samenwerkingsverbanden (Topsectoren, 2017). Iedere samenwerking is namelijk uniek, mede door de betrokken mensen, organisaties en context. Voor het onderzoeken en faciliteren van professionele werkplaatsen is het daarom belangrijk om de complexiteit en onderliggende veranderingsmechanismen van meervoudige samenwerkingen te begrijpen. Dit geeft handvatten en houvast om de samenwerking de gewenste richting in te bewegen.

In deze rede ga ik eerst in op het belang en de kracht van meervoudige samenwerkingen en waarom deze samenwerkingen de driehoek tussen onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk zouden moeten overstijgen (hoofdstuk 2). Daarna leg ik professionele werkplaatsen uit als lerende ecosystemen om de complexiteit van deze meervoudige samenwerkingen te verduidelijken (hoofdstuk 3). Ik zoom in op de gelaagdheid van meervoudige samenwerkingen en belicht patronen als zelforganisatie en co-evolutie. Deze geven diegenen die betrokken zijn bij het faciliteren van professionele werkplaatsen inzicht in het emergente en responsieve karakter ervan. Dit is behulpzaam in het begrijpen van de onderliggende verandermechanismen en in hoe professionele werkplaatsen kunnen worden ondersteund in de ontwikkeling. Voor dit laatste geef ik enkele suggesties in hoofdstuk 4. Tot slot belicht ik de uitdagingen en vraagstukken van meervoudige samenwerkingen die aandacht behoeven van onder andere bestuurders, beleidsmakers en onderzoekers (hoofdstuk 5) en ga ik in op de ambitie van het lectoraat Professionele Werkplaatsen en de inhoud van het lectoraatsprogramma (hoofdstuk 6).



HET BELANG EN DE KRACHT VAN MEERVOUDIGE SAMENWERKINGEN



Enkele maanden geleden leerde ik Frank kennen. Frank is directeur van een basisschool in Tilburg-West. Hij vertelde me over deze levendige wijk waar mensen met veel verschillende culturele achtergronden samenleven. In de wijk bestaan uitdagingen op het gebied van werkloosheid, armoede, scholing en gezondheid². Hoewel het met een grote groep kinderen best goed gaat, hebben ook veel kinderen een ontwikkelachterstand wanneer zij voor het eerst naar school gaan. Zij halen deze achterstand maar moeilijk in. Jongeren geven aan er niets te doen te hebben, voelen zich achtergesteld en hangen rond op straat. Hun perspectief op een rooskleurige toekomst is beperkt en zij zijn gevoelig voor criminele invloeden om snel geld te verdienen. Inwoners van de wijk voelen zich er minder veilig en minder gezond. Het lijkt een vicieuze cirkel die al langer bestaat.

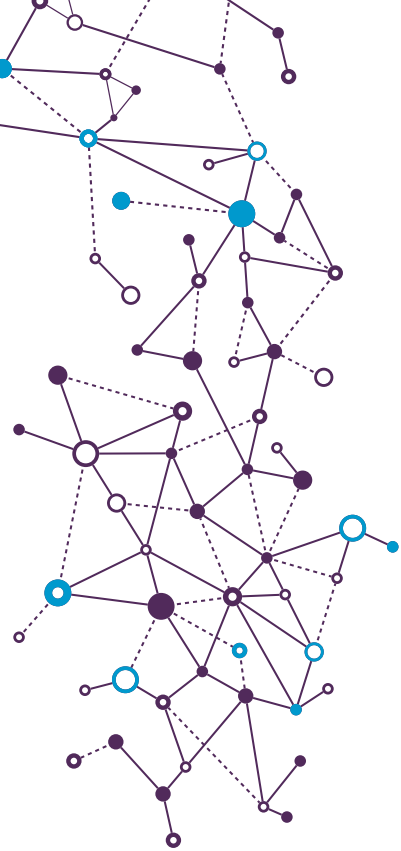
² Zie ook <https://www.bd.nl/brabant/in-tilburg-west-wint-de-straat-het-van-de-staat-a29b12a1/> en <https://www.omroepbrabant.nl/nieuws/3398192/marwa-en-faida-weten-hoe-het-is-om-uit-de-verkeerde-wijk-te-komen>

Tilburg-West staat niet op zichzelf. Het is één van de drie wijken die door Tilburg is aangemerkt als een wijk die extra aandacht vraagt, een wijk waar verbetering van de leefbaarheid en veiligheid vereist is. Ook in andere steden zijn er dergelijke wijken. Deze wijken maken pijnlijk duidelijk dat in Nederland de kloof tussen arm en rijk groter wordt en dat er gezondheidsverschillen bestaan die samenhangen met verschillen in sociaal economische status (Broeders et al., 2018; Helleman, 2021). Tegelijkertijd kampen we in Nederland met issues die samenhangen met het toenemen van het aantal ouderen (vergrijzing) en het afnemen van het aantal jongeren (ontgroening): zorg- en ondersteuningsvragen worden steeds complexer, kosten stijgen en personele tekorten worden groter (RVS, 2020; WRR, 2021). De houdbaarheid van onze gezondheidszorg staat onder druk. Om situaties zoals in Tilburg-West te verbeteren en de zorg- en hulpverlening voor iedereen toegankelijk, toereikend en betaalbaar te houden, zijn slimme oplossingen nodig.

VAN EEN DRIEVOUDIG NAAR EEN VIERVOUDIG MODEL VOOR KENNISCREATIE EN INNOVATIE

Voor het vinden van slimme oplossingen is samenwerking noodzakelijk: samenwerking tussen organisaties uit diverse sectoren en samenwerking tussen mensen met verschillende en elkaar aanvullende expertises (Bryson et al., 2015; Gray & Purdy, 2018; Topsectoren, 2019b). Zij dienen elkaar te versterken om issues op te lossen, te komen tot passende innovaties voor de ingewikkelde vraagstukken die er spelen en deze succesvol te implementeren. Dit vraagt van professionals (in opleiding), naast samenwerkingsvaardigheden, onder andere om flexibiliteit, analytisch en oplossingsgericht denken, creativiteit, leiderschap, zelfmanagement en digitale vaardigheden (World Economic Forum, 2020). Professionals dienen zich daarnaast een leven lang te blijven ontwikkelen willen zij adequaat om kunnen gaan met wisselende uitdagingen, voortdurende vernieuwingen en veranderende eisen van de arbeidsmarkt (Roman et al., 2020; Topsectoren, 2019b; Vos, 2020; World Economic Forum, 2020).

Door onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk samen te brengen in omgevingen op het grensvlak van opleiding en werk, zoals professionele werkplaatsen, ondersteunen we de ontwikkeling van dergelijke vaardigheden. Professionals (in opleiding) werken er samen in de dienstverlening en aan uitdagende opdrachten waarvan de aanpak vooraf niet vaststaat (Swennenhuis, Moresi, et al., 2021). Zij delen kennis, leren van elkaar en komen samen tot oplossingen voor vraagstukken die in de betreffende praktijk leven. Binnen de huidige professionele werkplaatsen zijn meerdere voorbeelden bekend van hoe samenwerken in deze driehoek bijdraagt aan de ontwikkeling van professionals (in opleiding) en de verbetering van de dienstverlening (zie voor een voorbeeld box 2.1).



Binnen de professionele werkplaats bij Amarant, een organisatie die dienstverlening biedt aan mensen met een beperking, maken studenten kennis met de gehele leefwereld van cliënten door hen te 'schaduwen' (van den Langenberg, 2021; van den Langenberg & Cardiff, in press). Iedere student observeert gedurende enkele weken een cliënt op verschillende momenten van de dag. Waar professionals de cliënt enkel zien in bepaalde situaties, zoals in de woonsituatie, neemt de student overeenkomsten en verschillen in het gedrag van de cliënt waar in diverse situaties en omstandigheden. Zo ook Lise. Ze trok enkele dagen op met Niels, een jongeman met een ernstige verstandelijke beperking die onbegrepen gedrag laat zien. Hij is gericht op pluisjes en raapt deze op. Ooit werd in het team afgesproken dat Niels deze pluisjes in een bakje stopt. Maar wanneer Niels dit niet doet en hij hierop door zijn begeleiders wordt geattendeerd, wordt hij onrustig. Het heeft een negatieve invloed op zijn welbevinden.

Uit observaties van Lise blijkt dat professionals niet consequent omgaan met deze afspraak. Sommige collega's laten Niels de pluisjes bijvoorbeeld in de prullenbak stoppen. Lise concludeert dat Niels door zijn stoornis in het autistisch spectrum hier maar moeilijk mee om kan gaan. Ze deelt haar observaties tijdens een teamoverleg. Gezamenlijk wordt gereflecteerd op de situatie. Professionals blijken zich er niet bewust van dat zij verschillend met de afspraak omgaan en welk effect dit heeft op Niels' gedrag. Zij constateren dat zij minder goed afstemmen met elkaar en dat zij makkelijk opgeslokt worden door zaken zoals bezuinigingen en verhuizingen binnen de organisatie.

Professionals bespreken het belang van een eenduidige benadering voor Niels. Zij maken nieuwe afspraken over de omgang met hem, die Lise verwerkt in zijn zorg- en begeleidingsplan. Iedereen houdt zich nu aan de nieuwe afspraken. Met Niels gaat het zichtbaar beter. Ook besluit het team vaker en bewuster stil te staan bij andere situaties. In dialoogsessies ontwikkelen zij een gezamenlijke visie op onderwerpen, zoals wanneer en hoe dagbesteding zinvol is en welke plek 'werken' daarin wel of niet hoort te hebben. Dit leidt tot nieuwe inzichten. Niet alleen voor Niels zijn hierdoor dingen veranderd. Ook de behandeling en begeleiding van andere cliënten is en wordt aangepast. Zo heeft het team de daginvulling voor meerdere cliënten beter op hen afgestemd en werd een snoezelruimte ingericht waarin cliënten tot rust kunnen komen.

Box 2.1: leren en ontwikkelen binnen de professionele werkplaats van Amarant

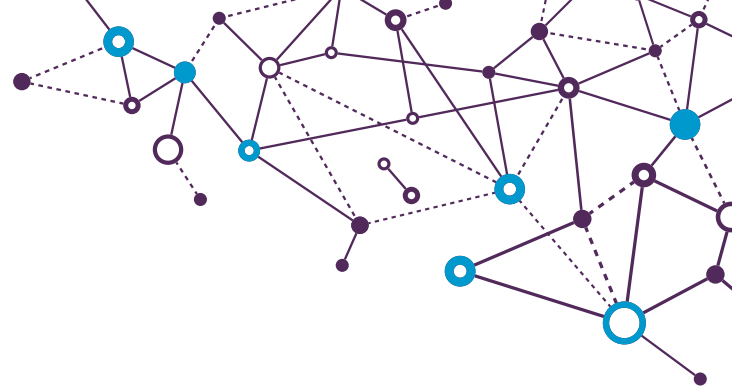


Mooie resultaten. Maar als we meer impact willen hebben, duurzame veranderingen willen realiseren en succesvol willen zijn in het verkleinen van meer uitdagende maatschappelijke en regionale issues, dan redden we het niet met een drievoudige samenwerking. Het toegankelijk, toereikend en betaalbaar houden van de zorg- en hulpverlening vraagt om het anders organiseren van ons zorgsysteem; het vraagt om schotten te doorbreken tussen disciplines en domeinen en om aanpassing van wetten en financieringsstromen (RVS, 2020). Om dat te bereiken is samenwerking met de (lokale) overheid nodig, met gemeenten, maar ook met bijvoorbeeld zorgverzekeraars.

Maar minstens zo belangrijk om issues in het sociale en gezondheidsdomein te verkleinen of op te lossen, is de actieve betrokkenheid van burgers (Abma et al., 2017; Groot, Nijland-Turel, et al., 2021; Nijkamp, 2021); burgers die initiatief en eigenaarschap nemen om individuele vraagstukken te transformeren naar waardevolle oplossingen voor zichzelf en anderen (Hasche et al., 2019). Burgers hebben vaak een ander perspectief op situaties dan professionals en weten welke oplossingen het best passen in hun situatie. Zij zouden daarom gelijkwaardige partners in de samenwerking moeten zijn. Niet voor niets wordt de laatste jaren steeds vaker gepleit voor het verruimen van de samenwerking in de driehoek onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk naar een quadruple ofwel *viervoudige helix benadering* (Hasche et al., 2019; Health-Holland, 2019). Binnen een dergelijke benadering werken (1) burgers als consument en gebruiker en actoren vanuit (2) private en publieke organisaties, (3) overheid en (4) onderwijs- en kennisinstellingen samen. Zo ook in Tilburg-West.

Nadat resultaten uitbleven van eerdere impulsen om de leefbaarheid in bepaalde Tilburgse wijken te vergroten, ontwikkelt Tilburg de PACT-aanpak³. PACT staat voor People Acting in Community Together. In tegenstelling tot het verleden zijn en worden wijkbewoners in de PACT-aanpak actief betrokken. Samen met wijkbewoners en verschillende organisaties, instanties en verenigingen, zoals culturele organisaties, politie, GGD, jongerenwerk, woningbouwcoöperaties en gemeente, wordt er samengewerkt aan het vergroten van de leefbaarheid in de wijk Tilburg-West. Wat er voor wijkbewoners echt toe doet is hierbij leidend. Zij bepalen de agenda. Kansrijke ideeën en initiatieven van bewoners worden opgepakt, uitgetoetst en opgeschaald. Een plan voor hoe gewerkt wordt aan het initiëren en opschalen van burgerinitiatieven is er niet echt. Het gaat om samen experimenteren, doen en uitvinden.

³ Voor meer informatie: <https://www.tilburg.nl/stad-bestuur/stad/wijken/> of <https://www.bd.nl/tilburg-e-o/weterings-over-aanpak-probleemwijken-in-tilburg-we-kunnen-ons-geen-pessimisme-veroorloven-a6bbefda/>



DE OMGEVING ALS VIJFDE DIMENSIE VOOR KENNISCREATIE EN INNOVATIE

De directe omgeving blijkt bepalend voor wie we zijn en hoe we ons gedragen. De omgeving, die gekenmerkt wordt door de aan- of afwezigheid van bepaalde (natuurlijke) bronnen, randvoorwaarden, mogelijkheden, mensen, et cetera, is van invloed op hoe we situaties en vraagstukken begrijpen en hoe we daarop reageren. Zo weten we bijvoorbeeld uit onderzoek dat volwassenen meer bewegen wanneer zij in hun nabije omgeving beschikken over bossen, sportvelden of andere recreatieve ruimten, dat kinderen meer buiten spelen wanneer er speeltuinen zijn en dat goede fietspaden en fietsparkeergelegenheden leiden tot meer fietsbewegingen (Carlin et al., 2017; Smith et al., 2017). Willen we dus oplossingen vinden voor uitdagende vraagstukken dan dienen we binnen de betreffende context te bekijken wat daar werkt.

Het stimuleren van bijvoorbeeld sport en bewegen bij kinderen in Tilburg-West vraagt een andere aanpak dan in het dorp Udenhout (wijk 9 van Tilburg), waar ik woon. Tot enkele jaren terug zat ik in het bestuur van de tennisvereniging van Udenhout. We organiseerden regelmatig activiteiten voor kinderen om kennis te maken met de sport. Deze activiteiten werden gesubsidieerd door de gemeente Tilburg. Ook andere sportverenigingen deden dat. Kinderen ontdekten zo verschillende sporten en meldden zich daarna vaak aan voor de sport die zij het leukst vonden. En zij stimuleerden hun vrienden hetzelfde te doen.

In Tilburg-West zal deze aanpak waarschijnlijk minder effectief zijn. In de eerste plaats zijn er minder sportverenigingen dan in Udenhout. Daarnaast hebben veel gezinnen in Tilburg-West een laag inkomen. We weten dat

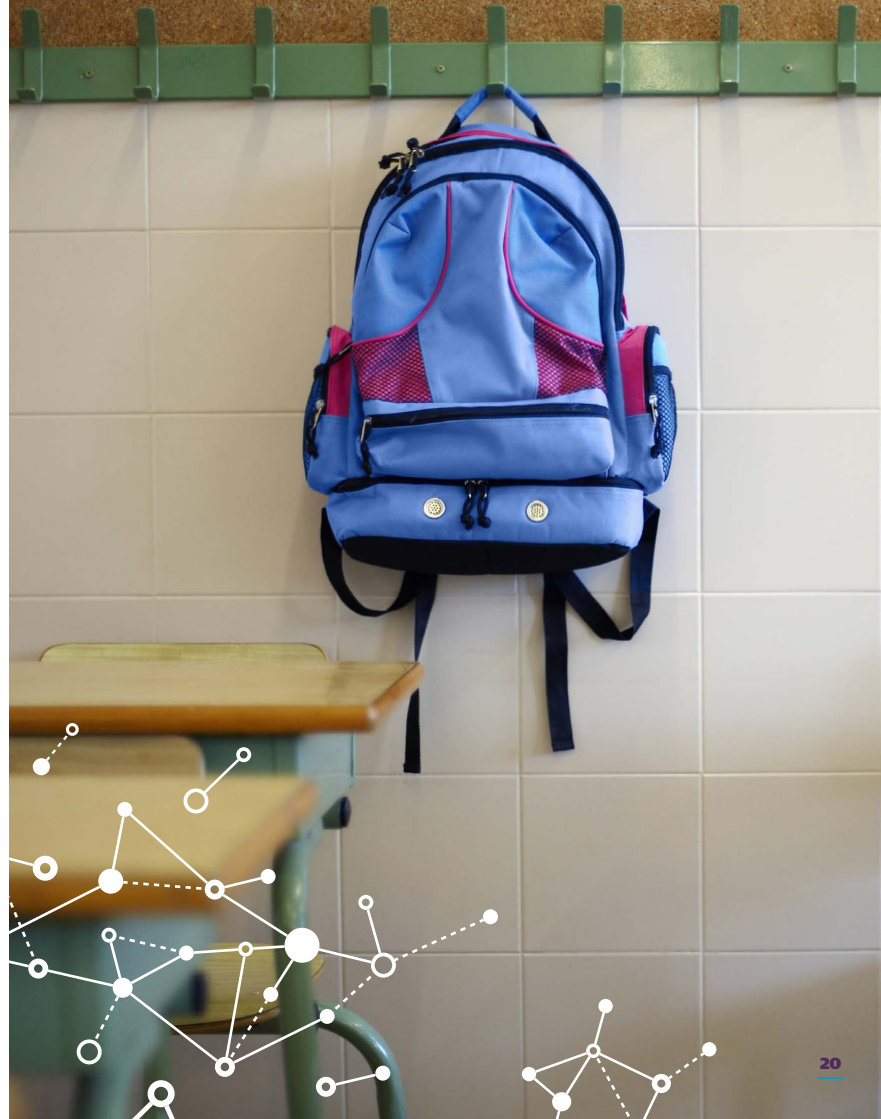


ouders uit deze gezinnen minder vaak lid zijn van een sportvereniging: 25% heeft zelfs nog nooit gesport (van Stam & van den Dool, 2020). Deze ouders geven hun (afwezigheid van) sportgewoonten door aan hun kinderen. In tegenstelling tot Udenhout, waar veel ouders lid zijn van een sportvereniging en hun kinderen aanmoedigen deel te nemen aan georganiseerde sportactiviteiten, bereiken dergelijke initiatieven in Tilburg-West veel kinderen niet eens. Ouders zijn minder bekend met dergelijke mogelijkheden of zijn vanuit financiële beperkingen minder geneigd hun kinderen tot (betaalde) sportactiviteiten te stimuleren.

Iets wat in een bepaalde omgeving of context goed werkt, is dus niet zondermeer elders succesvol toe te passen. De omgeving is medebepalend voor welke innovaties passend zijn en hoe deze het beste geïmplementeerd kunnen worden, waarbij ook vaak veranderingen in de omgeving zelf nodig zijn om die innovaties te verduurzamen.

In de literatuur wordt ook wel verwezen naar een *quintuple of vijfvoudige helix*, als het gaat om hoe mensen reageren op hun omgeving en hoe deze interacties de samenleving beïnvloeden (Carayannis & Campbell, 2010). De natuurlijke omgeving wordt in een dergelijk vijfvoudig model als extra dimensie toegevoegd, waardoor de wederkerige relatie tussen mensen en hun omgeving een centraal en gelijkwaardige component wordt van en voor kenniscreatie en innovatie⁴.

⁴ Een vijfvoudige samenwerking wordt soms in relatie gebracht met een penta-helix. In deze uitleg is niet de omgeving de vijfde helix, maar worden 'onafhankelijke' actoren in de rol van bruggenbouwers, activisten of brokers als vijfde actor in het midden van de samenwerking geplaatst (Calzada, 2020).



KENNISCREATIE EN INNOVATIE IN PROFESSIELE WERKPLAATSEN



De vijfvoudige helix benadering vormt een systeem waarin vijf helices, ofwel subsystemen, samenkomen (Carayannis & Campbell, 2010). Binnen een professionele werkplaats kunnen de volgende helices vertegenwoordigd zijn in de samenwerking (zie figuur 2.1):

1. Het onderwijssysteem, waarbinnen opleiden en (praktijkgericht) onderzoek centraal staan. Denk aan de participatie van studenten, docenten en onderzoekers vanuit het middelbaar en hoger (beroeps)onderwijs in professionele werkplaatsen.
2. Het arbeidssysteem (ook wel economisch systeem genoemd), waar het ontwikkelen en leveren van diensten en producten centraal staan. In het sociale en gezondheidsdomein gaat het bijvoorbeeld om het bieden van sociale hulpverlening en zorg en het bevorderen van sport en beweging, waarbij zowel publieke organisaties (o.a. zorg- en welzijnsorganisaties) als private organisaties (bijvoorbeeld bedrijven die technologie ontwikkelen) betrokken zijn. We duiden dit systeem vaak met termen als de beroepspraktijk of het werkveld.
3. Het politieke systeem, met haar (lokale) kaders, regels en richtlijnen. De betrokkenheid van de (lokale) overheid, zoals gemeenteambtenaren, maar ook andere kaderstellende organisaties en actoren, zoals zorgverzekeraars, dragen bij aan oplossingen en aanpakken die passen binnen wet- en regelgeving. Andersom kan hun betrokkenheid de wet- en regelgeving wanneer nodig beïnvloeden.
4. Het burgersysteem, bestaande uit consumenten en (eind)gebruikers met ieder hun tradities, waarden en gedragspatronen. Binnen het sociale en gezondheidsdomein betreffen het bijvoorbeeld burgers/cliënten (of hun vertegenwoordigers) die zorg- en hulpverlening ontvangen, meedenken over regionale oplossingen en/of een verbindende rol hebben in de stad of wijk.
5. Het sociaalecologische systeem, ofwel de omgeving met natuurlijk aanwezige bronnen en haar demografische en geografische kenmerken. Het gaat bijvoorbeeld om de omvang en samenstelling van de betrokken groep mensen of bevolking, gebouwen, huisvesting en andere fysieke kenmerken van een organisatie of plaats waar een professionele werkplaats is gesitueerd (zoals de aan- of afwezigheid van wifi en samenwerkingsruimten). Ook gaat het om bestaande infrastructuren, zoals hoe de zorgverlening of sociale diensten in een wijk of gemeente zijn georganiseerd.



Figuur 2.1: een vijfvoudig helix model voor kenniscreatie en innovatie

In een dergelijke meervoudige samenwerking werken actoren uit de eerste vier helices in een netwerk samen. Actoren interacteren, delen expertises en creëren kennis die circuleert tussen de subsystemen en gesitueerd is: kennis en expertise kunnen niet los van de omgeving (de vijfde helix) begrepen worden (de Jong, 2019). De vijfde helix is daarmee een aanjager of vehicle voor de ontwikkeling van nieuwe kennis en innovaties die antwoord bieden op de contextuele uitdagingen. Deze vijfde helix is altijd vertegenwoordigd en van invloed op de samenwerking, terwijl de ambitie en het doel van de meervoudige samenwerking bepalend zal zijn in hoeverre de andere vier helices vertegenwoordigd zijn. Mogelijk is het zo dat hoe uitdagender het vraagstuk ofwel de reden voor samenwerking is, hoe meer mensen, organisaties en helices betrokken zullen zijn.

De kracht van samenwerken in een meervoudig actornetwerk is dat mensen en organisaties met verschillende achtergronden, expertises en middelen samenkomen. Door de in de helices aanwezige diversiteit aan sociaal, economisch en natuurlijk kapitaal uit te wisselen en met elkaar te verbinden ontstaat een proces van kenniscreatie (Carayannis & Campbell, 2010). Dit proces leidt tot nieuwe kennis of innovaties binnen de afzonderlijke subsystemen en het systeem als geheel (de professionele werkplaats) en daardoor tot aanpassing en verandering van mensen, werkwijzen, producten en diensten die zonder samenwerking niet mogelijk zouden zijn.



“ Het gaat om schooltijd en om wijktijd ”

Frank lijkt het wel wat. Binnen zijn basisschool komen specifieke zorg- en ondersteuningsvragen voortkomend uit armoede, mishandeling of taalachterstand aan het licht op een wijze die hij en zijn collega's niet willen en kunnen negeren. Hierdoor worden er door de school veel 'zorgtaken' uitgevoerd. Het lost het probleem niet op. Door zorgtaken is er minder tijd voor leertaken, leraren hebben niet altijd de specifieke kennis en expertise die nodig is en ouders zijn onvoldoende of te laat betrokken in het bieden van optimale ontwikkelkansen voor hun kinderen. Frank werkt daarom mee aan het verder ontwikkelen van een Community School⁵.

De Community School heeft als doel om een ondersteunende en ononderbroken leer- en ontwikkelijn voor alle kinderen tot 16 jaar te realiseren, zodat kinderen gelijke en optimale ontwikkelkansen hebben en zich maximaal gestimuleerd voelen. Hierbij is het belangrijk om kinderen op school én in de wijk te bieden wat nodig is. Het aanbieden van een breed aanbod van activiteiten van 's ochtends 7 uur tot 's avonds 19 uur vereist samenwerking met allerlei organisaties en instanties, maar ook ondersteuning en emancipatie van ouders. "Het gaat om schooltijd en om wijktijd", vertelt Frank me. "En dat vraagt ook om een nieuwe kijk op onderwijs en samenwerking in de wijk.

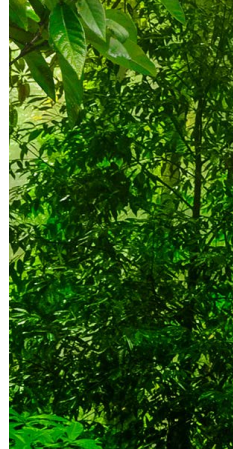
We hebben een kanteling nodig". Frank redeneert dat wanneer de Community School als een professionele werkplaats vormgegeven wordt, hierin tegemoet gekomen wordt. Het brengt immers mensen en organisaties met verschillende achtergronden, expertises en middelen samen. Voor Frank biedt het ook mogelijkheden om het onderwijssysteem te beïnvloeden. Frank: "Door studenten te betrekken, ontwikkelen zij al vroeg in hun loopbaan een andere kijk op onderwijs en de ondersteuning van gezinnen. En docenten kunnen een dergelijke visie uitdragen binnen de opleidingen". Hij vraagt zich af hoe de Community School te ontwikkelen tot een impactvolle professionele werkplaats.


⁵ Meer informatie: <https://www.youtube.com/watch?v=OibDayqlig8> en <https://www.humankind.nl/actueel/community-school>.

HOOFDSTUK 3

DE PROFESSIONELE WERKPLAATS ALS LEREND ECOSYSTEEM

Om Frank te kunnen adviseren is het nodig om het functioneren van meervoudige samenwerkingen goed te begrijpen. Dit is uit te leggen aan de hand van een ecosysteem als metafoor. Deze metafoor wordt vaker gebruikt om wederkerige afhankelijkheidsrelaties te verduidelijken (Tsjimoto et al., 2018). Het benadrukt een holistisch en systemisch perspectief op professionele werkplaatsen. Door een professionele werkplaats als een lerend ecosysteem te beschouwen wordt het belang van elk onderdeel, ieders gedrag, alle acties en interacties, als ook die van de omgeving benadrukt (Guelt & Chang, 2008). Het geeft inzicht in patronen als zelforganisatie en co-evolutie, waaruit enkele uitgangspunten te herleiden zijn voor het cultiveren van professionele werkplaatsen.





NATUURLIJKE ECOSYSTEMEN

Een ecosysteem is een netwerk van relaties tussen organismen onderling en tussen organismen en de levenloze natuur. Het betreft een natuurlijk en *complex systeem van interacties* tussen levende onderdelen, zoals planten, dieren en micro-organismen, en de niet-levende componenten in hun omgeving (Smith & Smith, 2015). Voorbeelden zijn een bos, woestijn of koraalrif. In een ecosysteem hebben alle onderdelen elkaar nodig om te overleven en te ontwikkelen. Er is een duidelijke *wederkerige afhankelijkheid*. Organismen delen voedsel en omgeving. Hierdoor kunnen organismen als individuele soort blijven voortbestaan, terwijl zij ook bijdragen aan het geheel: een gezond ecosysteem. De levende en niet-levende onderdelen in een ecosysteem ontwikkelen en groeien dus in relatie met elkaar.

De grenzen van een ecosysteem zijn niet vastomlijnd en moeilijk aan te geven (Smith & Smith, 2015). Het is een *open systeem*, dat in relatie staat met andere ecosystemen. Zo kan de oever van een meer gezien worden als een ecosysteem, maar ook het gehele meer is een ecosysteem dat weer onderdeel is van een groter merengebied. Een regenwoud is een ecosysteem dat een grote diversiteit kent en bestaat uit veel kleinere ecosystemen, zoals een boomholte waarin water blijft staan en organismen zich vestigen. Een ecosysteem kenmerkt zich daarom door een *geneste hiërarchische structuur* (Smith & Smith, 2015). Het is 'gelaagd'. Ook staan ecosystemen met elkaar in verbinding doordat organismen zich verplaatsen van het ene naar het andere ecosysteem. Denk aan trekvogels die vanuit het koude noorden in het relatieve warme Nederland komen overwinteren.

DE PROFESSIONELE WERKPLAATS ALS LEREND ECOSYSTEEM

Net als een natuurlijk ecosysteem vormt ook een professionele werkplaats een *open en complex systeem* van interacties tussen levende onderdelen (mensen) en niet-levende onderdelen (attributen, processen, werkwijzen). Er is sprake van een *wederkerige afhankelijkheid* en een *geneste hiërarchische structuur* (Guettl & Chang, 2008). Een professionele werkplaats bestaat uit meerdere helices, die ieder meerdere organisaties, groepen en individuen omvatten. Er is een gelaagde structuur: individuen maken onderdeel uit van één of meerdere groepen, groepen zijn onderdeel van organisaties en organisaties van helices (zie box 3.1).

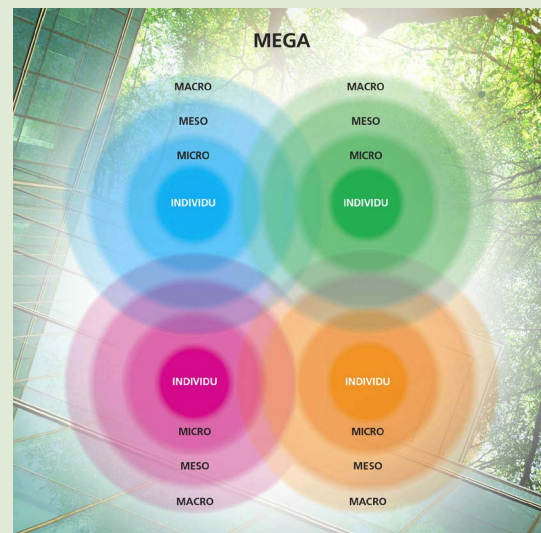


De gelaagdheid van een meervoudige samenwerking wordt vaak aangeduid met niveaus (Eaton, 2020; Kessener, 2020; Tsujimoto et al., 2018). In feite gaat het om een wijze van ordening die niet heel vast omlind is (Snoeren, 2015). Er zijn twee soorten ordeningen, en dus samenwerkingsniveaus, in een professionele werkplaats te herkennen (Kessener, 2020): *systemische niveaus* en *hiërarchische niveaus*.


De systemische ordening verwijst naar de schaalgrootte waarop samen geleerd en gewerkt wordt. In een professionele werkplaats onderscheiden we vijf systemische niveaus: het individuele, micro (groep of team), meso (organisatie), macro (helix) en mega (de professionele werkplaats) niveau.

Binnen deze systemische niveaus is er sprake van een hiërarchische ordening die aangeeft op welk niveau het werk uitgevoerd wordt en besluitvorming plaatsvindt. Deze hiërarchische niveaus worden vaak omschreven als:

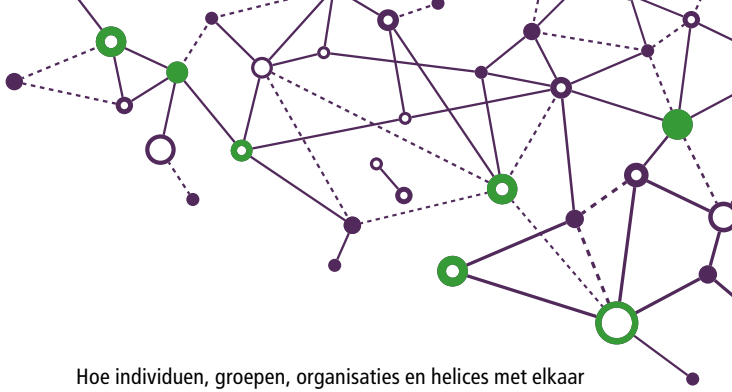
- operationeel (uitvoeren van alledaagse werkprocessen);
- tactisch (organiseren van processen en randvoorwaardelijke kaders binnen een organisatieonderdeel);
- strategisch niveau (het geven van richting en sturing aan een organisatie en het netwerk).



Box 3.1: de gelaagdheid binnen een professionele werkplaats



Al deze onderdelen of subsystemen (individuen, groepen, organisaties, helices) zijn met elkaar vervlochten en interacteren met elkaar (Phillips & Ritala, 2019; Russell & Smorodinskaya, 2018). Zij beïnvloeden elkaar wederkerig. Het doen en laten van een individu wordt bijvoorbeeld bepaald door zijn achtergrond en overtuigingen, maar ook door de context waarin hij participeert. Zo beïnvloeden de fysieke omgeving, het gedrag van anderen en de cultuur in de organisatie waarvan hij onderdeel is, zijn handelen. Zijn gedrag beïnvloedt weer dat van anderen. Hierdoor ontstaat een proces van zelforganisatie en is er sprake van emergentie en co-evolutie (Greven, 2019; Russell & Smorodinskaya, 2018; Snoeren, 2015): de interactie tussen actoren binnen de betreffende omgeving leiden tot (micro-)aanpassingen in denken en handelen. Deze aanpassingen creëren kleine en grotere verschuivingen in de omgeving en in de wijze waarop actoren binnen groepen, organisaties, helices en de professionele werkplaats samenwerken. Door deze verschuivingen ontstaan weer nieuwe interacties binnen en tussen de onderdelen van het systeem, waardoor zowel de onderdelen als het gehele systeem continu in relatie met elkaar veranderen. Deze veranderingen zijn niet altijd even groot. Het gaat vaak om kleine aanpassingen en verschuivingen die gezamenlijk en over de tijd heen kunnen leiden tot grotere veranderingen in (sub)systemen (Snoeren, 2015).



Hoe individuen, groepen, organisaties en helices met elkaar interacteren en tot welke aanpassingen en veranderingen dit leidt is niet precies duidelijk. Dit komt onder andere doordat normen, waarden, belangen en overtuigingen van (groepen) actoren vaak weinig zichtbaar of tastbaar zijn, terwijl ze (onbewust) de relationele dynamieken en interacties beïnvloeden (Schruiver, 2021). Daarnaast zijn grenzen tussen de verschillende onderdelen diffuus en niet vastomlijnd en zorgt het open systeem voor invloeden van buitenaf (Phillips & Ritala, 2019; Snoeren, 2015; Tsujimoto et al., 2018). Zo vinden onderwijsactiviteiten plaats binnen de omgeving van het arbeidssysteem en migreren actoren van subsysteme naar subsysteme, zoals burgers die als ervaringsdeskundigen binnen het onderwijssysteem een workshop verzorgen. Ook wisselt het netwerk van actoren sterk. Studenten starten en beëindigen hun opleidingsperiode binnen de professionele werkplaats en professionals vinden elders een baan. Subsystemen vloeien als het ware deels samen, terwijl er tegelijkertijd invloed is van buitenaf en ook (onbekende) externe factoren van invloed zijn op de professionele werkplaats.



DE COMPLEXITEIT VAN EEN LEREND ECOSYSTEEM

De gelaagdheid, wederkerige afhankelijkheid en diffusie van een meervoudig actornetwerk maken dat professionele werkplaatsen een grote mate van complexiteit kennen. Complexe processen worden nogal eens verward met ingewikkelde of gecompliceerde processen. Om het verschil duidelijk te maken, vergelijk ik gecompliceerde processen vaak met de tijdsweergave van een klok. Een klok is een systeem met meerdere samenwerkende onderdelen. Deze onderdelen, zoals de radartjes en de wijzers, zijn aparte, te onderscheiden onderdelen. Ze veranderen niet, ook niet in de wijze waarop ze met elkaar interacteren. En ze leiden steeds tot hetzelfde resultaat: de tijd.

Dat is anders in een complex systeem als een professionele werkplaats. Hierin is niet duidelijk is hoe onderdelen met elkaar vervlochten zijn en bestaat er een sterke wederkerige beïnvloeding. Anders dan de klok die steeds hetzelfde werkt en hetzelfde resultaat geeft, evolueren actoren, groepen, organisaties en helices en

daarmee de gehele meervoudige samenwerking gezamenlijk en tegelijkertijd. Dit leidt steeds tot een andere uitkomst (kleine aanpassingen, veranderingen, kennis en innovatie). Een professionele werkplaats is dan ook niet statisch, maar dynamisch. Het verandert voortdurend, van moment tot moment (Snoeren, 2015; Tsujimoto et al., 2018). Er is sprake van een bepaalde ongreepbaarheid en deze responsieve en emergente processen laten zich moeilijk controleren of managen (Greven, 2019; Snoeren, 2015; Snoeren, Janssen, et al., 2016). Een professionele werkplaats kan daardoor als lerend ecosysteem ook tot onbedoelde resultaten leiden (Tsujimoto et al., 2018).

Dit is natuurlijk niet wat we willen. De ambitie is immers om een levensvatbare professionele werkplaats te ontwikkelen die bijdraagt aan de ontwikkeling van individuen en innovatie van de beroepspraktijk. We hebben een bepaald doel of resultaat voor ogen en daarom de behoefte om de ontwikkeling van een professionele werkplaats te beïnvloeden, te cultiveren dus.



Daarnaast willen we meestal niet wachten totdat een samenwerking vanzelf ontstaat, maar de samenwerking juist versnellen en versterken. Dit roept de vraag op hoe we het zelforganiserend vermogen van een meervoudige samenwerking kunnen activeren en benutten en de relationele dynamieken kunnen beïnvloeden. De wijze waarop natuurlijke ecosystemen ontstaan en ontwikkelen, geeft ons hier handvatten voor.

DE ONTWIKKELING VAN NATUURLIJKE ECOSYSTEMEN

Natuurlijke ecosystemen kunnen in *verschillende ontwikkelstadia* verkeren. De samenstelling is niet stabiel en verandert door de tijd. Wanneer een ecosysteem zich in een beginfase bevindt, ook wel pioniersecosysteem genoemd (Smith & Smith, 2015), bestaat het ecosysteem uit veel dezelfde soorten planten. Deze pioniers zijn in staat om in extreme omstandigheden, zoals grote temperatuurverschillen of weinig voedsel, te overleven en te vermenigvuldigen. Met het toenemen van deze pioniersvegetatie ontstaan minder extreme omstandigheden. De vegetatie biedt voeding en beschutting

tegen bijvoorbeeld wind, waardoor er andere organismen zich vestigen.

Bij blijvende goede omstandigheden neemt de diversiteit aan planten en dieren door de tijd heen toe. Dit gebeurt via elkaar opvolgende levensfasen, ook wel successies genoemd (Smith & Smith, 2015). Het systeem wordt minder kwetsbaar. Sommige ecosystemen bereiken een climaxfase waarin de biodiversiteit groot is en er een *dynamisch evenwicht* ontstaat. Benodigde stoffen en energie circuleren in een kringloop en raken niet snel uitgeput, al bestaan er wel schommelingen. Na een zachte winter zijn er bijvoorbeeld meer muizen. Dit geeft roofvogels meer voedsel, waardoor zij meer jongen krijgen. Door het toenemend aantal roofvogels neemt op termijn de muizenpopulatie weer af. Een gezond ecosysteem heeft dus het vermogen zichzelf te herstellen, zodat een bepaald evenwicht blijft bestaan.

Maar ecosystemen kunnen ook ziek zijn. Grote klimaatveranderingen of extreem ingrijpen door de mens kunnen

het evenwicht verstoren. Neem het Amazonegebied. Door ontbossing voor bijvoorbeeld veeteelt, landbouw en woningbouw hebben dieren hier te maken met een krimpend en versnipperd leefgebied. De jaguar, maar ook veel vogelsoorten, worden met uitsterven bedreigd. Het krimpend gebied zorgt ook voor minder regenproductie, waardoor het regenwoud droger wordt. Hierdoor verdwijnen planten en bomen. Het regenwoud raakt minder dicht begroeid waardoor ook andere organismen verdwijnen en meer branden ontstaan. Een neerwaartse spiraal is ingezet. Wanneer we deze niet doorbreken zal het regenwoud veranderen in een regulier bos of grasvlakte (Malhi et al., 2009).



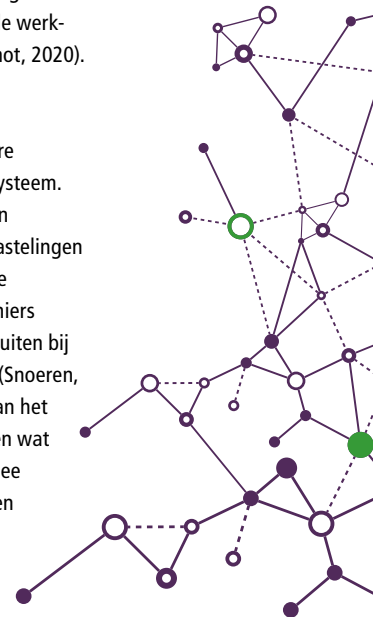


VERANDERMECHANISMEN VAN EEN PROFESSIELE WERKPLAATS

Wanneer we kijken naar hoe natuurlijke ecosystemen zich ontwikkelen, kunnen we een drietal mechanismen of principes voor verandering herleiden: (1) beweging creëren en gebruiken, (2) diversiteit en inclusie waarderen en realiseren en (3) coherentie vergroten. Deze verandermechanismen leiden tot groei en ontwikkeling van de professionele werkplaats: de samenwerking zal zich verbreden, verdiepen en versterken (Verdonschot, 2020).

1. Begin door beweging te creëren en te gebruiken

Ecosystemen ontstaan door sterke pioniers. Wanneer deze organismen vruchtbare bodem vinden voor groei, ontkiemen zij en begint de ontwikkeling van een ecosysteem. Er ontstaat iets, een groeiproces is in beweging gezet. Ook voor het ontstaan van professionele werkplaatsen zijn pioniers nodig: meerdere koplopers en enthousiastelingen zoals Frank. Baanbrekers met lef en ideeën, die kansen zien om een meervoudige samenwerking te starten (Barendregt et al., 2021; Verdonschot, 2020). Deze pioniers dienen een 'gemeenschappelijke grond' te vinden voor samenwerking. Het aansluiten bij datgene wat potentiële actoren urgent, belangrijk of zinvol vinden, helpt hierbij (Snoeren, 2015; Snoeren & Frost, 2011; Topsectoren, 2017). Actoren worden zich bewust van het belang van de meervoudige samenwerking, welke kansen samenwerking biedt en wat zij met de professionele werkplaats willen bereiken. Het vergroot de motivatie mee te doen en bevordert de omstandigheden om de professionele werkplaats te laten ontkiemen. Het groeiproces zal starten.





Onder de juiste omstandigheden zal het groeiproces doorzetten en wordt de professionele werkplaats in de gewenste richting bewogen. De ontwikkeling van natuurlijke ecosystemen leert ons immers dat complexe systemen bestaan uit zogenaamde feedback loops (Russell & Smorodinskaya, 2018): kleine gebeurtenissen en interacties schalen op naar grotere effecten. Wanneer deze feedbackloops positief zijn, groeit en versterkt het ecosysteem zich. Kennen de feedbackloops een negatieve spiraal, dan is er sprake van stabilisatie of treedt een destructief mechanisme in werking. Met andere woorden: wanneer de samenwerking ontkiemt in groeibevorderende omstandigheden wordt het zelforganiserend vermogen in de beoogde richting in beweging gezet. De professionele werkplaats zal groeien. Dit zelforganiserend proces is te versnellen door soms de grond wat bij te mesten met groeibevorderende condities. Het aantal en de diversiteit aan actoren zal toenemen. De samenwerking wordt verbreed.

2. Waardeer diversiteit en realiseer inclusie

Ecosystemen die een diversiteit aan soorten kennen, zijn veerkrachtiger en minder kwetsbaar. Maar wanneer bepaalde soorten overheersen, kan er disbalans ontstaan. Andere soorten worden overwoekerd, waardoor de groei en bloei van deze soorten en daarmee het ecosysteem niet tot volledige uiting komen. Ik zie het gebeuren in mijn tuin, wanneer ik gebrek aan tijd en zin heb om het onkruid te wieden. Ook het potentieel van een professionele werkplaats wordt niet volledig benut wanneer bepaalde actoren overschaduwd worden door anderen en zij hun talenten niet kunnen ontplooiën en inzetten. Zodanige inclusie van alle actoren zodat zij zich een volwaardig teamlid voelen, en democratische en gedeelde besluitvormingsprocessen zijn noodzakelijk om diversiteit te benutten. Het integreren van kennis vanuit alle actoren, zoals praktijkkennis (professionals), ervaringskennis (burgers/cliënten) en theoretische kennis (onderzoekers en professionals in opleiding), als ook contextuele kennis helpen om verschillende perspectieven op situaties beter te begrijpen en de best passende aanpak of oplossing te vinden (Frost & Snoeren, 2010; Frost, 2020; Rycroft-Malone et al., 2004; Swennenhuis, Strijbosch, et al., 2021). De samenwerking wordt verdiept.





3. Vergroot coherentie in het gelaagde systeem

Natuurlijke ecosystemen waarin organismen op een afgestemde manier met elkaar interacteren, kennen een dynamisch evenwicht. Elk onderdeel heeft zijn functie en alle organismen zijn er gezamenlijk op gericht om het ecosysteem gezond te houden. Er is samenhang ofwel coherentie binnen de geneste hiërarchie.

Er is sprake van coherentie binnen een professionele werkplaats wanneer actoren wederkerigheidsgedrag vertonen (Zuidersma, 2019): gedrag dat de samenwerking faciliteert en gericht is op het behalen van de gezamenlijke doelen in plaats van het eigen doel. Hoe meer actoren dergelijk gedrag laten zien en hoe sterker dit gedrag vertegenwoordigd is binnen alle samenwerkingsniveaus van de professionele werkplaats, hoe sterker de samenhang in het systeem.

Een bepaalde mate van coherentie is een vereiste voor het functioneren van de professionele werkplaats. Het draagt bij aan de veerkracht en de duurzaamheid van het ecosysteem (Tsujimoto et al., 2018). Is er onvoldoende coherentie, dan zal de ontwikkeling van de professionele werkplaats stagneren en ziek worden. Het werken aan coherentie vraagt daarom voortdurende aandacht. Het helpt het complexe systeem te regisseren, knelpunten op te lossen en vernieuwingen te blijven aanjagen (Verdonschot, 2020). De samenwerking wordt versterkt.

Samengevat:

- Beweging creëren en gebruiken leidt tot *verbreding*: anderen zien de potentie of resultaten van de samenwerking. Meer mensen willen betrokken raken bij de professionele werkplaats en er een rol in spelen. De omvang van de meervoudige samenwerking neemt toe.
- Diversiteit en inclusie leiden tot *verdieping*: er wordt in toenemende mate kennis uitgewisseld en geleerd. Dit leidt tot slimmer en effectiever handelen en meer innovaties. De ontwikkeling van mensen en praktijken is aantoonbaar.
- Coherentie leidt tot *versterking*. Er is sprake van regie: gedrag dat de samenwerking in de beoogde richting beweegt. Verstoringen, bijvoorbeeld veroorzaakt door bezuinigingen of vertrek van een persoon met een centrale positie in de samenwerking, worden opgevangen en opgelost. En vernieuwing en innovaties worden aangejaagd en verspreid.

Zie voor een voorbeeld box 3.2.

In 2007 besluit het management van De Wever, een organisatie die zorg voor ouderen biedt, een professionele werkplaats te ontwikkelen. Via een sollicitatieprocedure worden 20 enthousiaste medewerkers gevonden. Een bruggenbouwer, werkzaam binnen de betrokken hogeschool en De Wever, wordt aangesteld om het leren en innoveren op de afdeling te begeleiden. De bruggenbouwer organiseert enkele bijeenkomsten voor medewerkers om een gedeelde visie en aanpak te ontwikkelen. Hierna gaan de medewerkers samen met 12 zorg- en verpleegkundestudenten vanuit twee onderwijsinstellingen van start. Het is wennen, maar na enkele maanden hebben actoren er hun weg in gevonden.

Na ruim een jaar besluit het management op basis van positieve evaluaties een tweede professionele werkplaats te ontwikkelen. Om het samenwerkingsproces te faciliteren worden twee bruggenbouwers geworven. Zij werken intensief samen met directeurs, teammanagers, docenten, professionals, studenten en andere belanghebbenden. Zij zijn intermediair en hebben een verbindende rol tussen actoren op de werkplek, met het management, tussen de betrokken scholen en tussen onderwijs en praktijkgericht onderzoek. De teams bestaan inmiddels voor 50% uit zorg- en verpleegkunde studenten vanuit vier onderwijsinstellingen. Naast in onderwijsactiviteiten werken teamleden samen aan verbeteringen en vernieuwingen in de zorg, zoals aan het verbeteren van de dagbesteding (Snoeren et al, 2016). Waar mogelijk betrekken zij hierin cliënten. Studenten en professionals ervaren de professionele werkplaatsen als uitdagende en leerrijke omgevingen.

Wanneer er door overheidsmaatregelen bezuinigen noodzakelijk zijn, besluit het management niet te korten op de professionele werkplaatsen.

Zij beschouwen de professionele werkplaatsen als sleutel voor het boeien en binden van voldoende medewerkers en de kwaliteit van zorg. In 2011 en 2016 worden er zelfs drie werkplaatsen aan toegevoegd, waardoor meer professionals (in opleiding) betrokken raken. Daarnaast treffen actoren in 2017 voorbereidingen om de professionele werkplaatsen door te ontwikkelen naar interprofessionele samenwerkingen. Samen met ergo- en fysiotherapeuten, logopedisten, geestelijke verzorging, artsen en andere behandelaren werken verzorgenden en verpleegkundigen samen uit hoe zij interprofessioneel kunnen leren en ontwikkelen. Het blijkt nog niet zo makkelijk om hierin recht te doen aan iedereen, waaronder de zeven betrokken scholen. Het kost dan ook tijd en energie om tot een gezamenlijke visie en aanpak te komen, maar uiteindelijk ervaren andere disciplines de actieve betrokkenheid van studenten en professionals als verrijkend.

Het onderhouden van de professionele werkplaats vraagt wel voortdurende aandacht, zoals bij het wisselen van teammanagers of andere mensen die een sleutelrol hebben in de samenwerking. Dit gebeurt door actoren zelf; bij issues wordt gezamenlijk gewerkt aan oplossingen hiervoor. Maar ook directeurs van de betrokken organisaties dragen het belang van de samenwerking uit, onder andere door in hun beleid de doelen en randvoorwaarden voor de professionele werkplaatsen op te nemen. Het succes van de professionele werkplaatsen wordt ook door andere zorginstellingen en onderwijsinstututen gezien. Zij bezoeken De Wever om ervan te leren. Actoren daarentegen buigen zich over het vraagstuk hoe zij cliënten actiever kunnen laten participeren en hoe zij innovaties die zijn ontwikkeld binnen de professionele werkplaatsen van meerwaarde kunnen laten zijn voor andere afdelingen. Hiervoor hebben actoren voor de komende vijf jaar samen met twee lectoraten onderzoeklijnen uitgezet.



“Begin daar waar je snel mogelijkheden ziet”

Wanneer Frank mij vraagt hoe het invlechten van een professionele werkplaats de ontwikkeling van de Community School kracht bijzet, leg ik hem uit dat elke professionele werkplek uniek is en er geen blauwdruk voor een professionele werkplaats bestaat. Ik vertel hem dat hij anderen nodig heeft. “Je kunt dit niet alleen”, zeg ik. Ik beloof Frank binnen Fontys op zoek te gaan naar enthousiaste docenten en studenten met lef en ideeën. Naar hen die betrokken zijn bij de voor de Community School relevante opleidingen en die goed gedijen in contexten met nog weinig houvast en kaders. Ik adviseer Frank om hetzelfde te doen en zijn ideeën te delen met andere belanghebbenden, zoals met professionals vanuit de kinderopvang, politie, GGD, jeugdwerk, ROC, culturele instellingen en gemeente. Ook adviseer ik hem om ‘zijn’ leraren te enthousiasmeren en te betrekken en in gesprek te gaan met het bestuur waar zijn en de andere basisscholen van Tilburg onder vallen. Ik zeg: “Spoor de enthousiastelingen op die mee willen doen. Heb je die enkelen gevonden: begin. Begin daar waar je snel mogelijkheden ziet. En beweeg hetgeen je in gang zet in de gewenste richting. Maak handig gebruik van ieders inbreng en kwaliteiten. En je bent al een heel eind.” Frank kijkt me aan en zegt: “Ik geloof dat ik een wat concreter advies had verwacht.”



HOOFDSTUK 4

HET CULTIVEREN VAN PROFESSIELE WERKPLAATSEN

Als mens hebben we een natuurlijke behoefte om controle en overzicht te hebben en te houden. Het geeft ons grip op ons leven en onze omgeving. Franks reactie is dan ook gangbaar. Het zou hem helpen preciezer te weten hoe hij mijn advies aanpakt. Maar een heel concreet antwoord is niet te geven. Emergente en responsieve processen zijn immers moeilijk te managen en te controleren. Wel zijn professionele werkplaatsen te cultiveren: niet door de maakbaarheid ervan te onderstrepen en deze lineair te ontwerpen en in te richten, maar juist door de complexiteit ervan te erkennen en te omarmen.

Hierbij is het nodig een balans te vinden tussen ogenschijnlijke tegenstrijdigheden (Vangen, 2017), zoals met betrekking tot:

- Het omgaan met diversiteit en verschillen tussen actoren, groepen en organisaties versus de natuurlijke behoefte van mensen aan herkenbaarheid, eenduidigheid en gezamenlijke waarden;

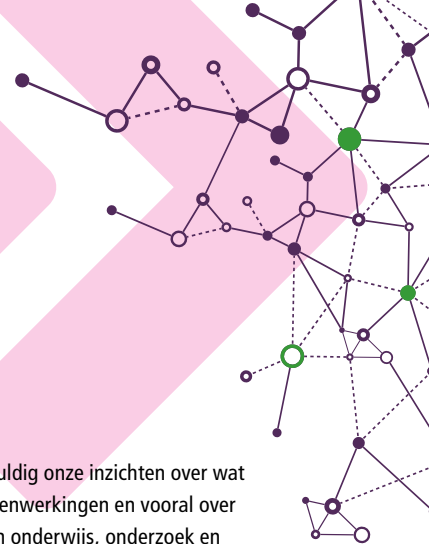
- Het (top-down) organiseren en coördineren van het samenwerkingsverband versus het (bottom-up) organisch laten ontstaan en groeien van samenwerkingsprocessen;
- Hiërarchische structuren om werk te organiseren en te produceren versus horizontale samenwerkingsrelaties en autonomie om leren en innoveren te faciliteren.

Het omgaan met deze tegenstrijdigheden vraagt om kennis vanuit verschillende vakgebieden integraal te begrijpen en complementair te gebruiken (Bryson et al., 2015; Vangen, 2017). Ook stelt het eisen aan de facilitering (Schruijer, 2020, 2021; Snoeren, 2015).

EEN INTEGRATIEVE BENADERING VAN MEERVOUDIGE SAMENWERKINGEN

De hoeveelheid (internationale) literatuur over meervoudige samenwerkingen is enorm en divers (Bryson et al., 2015). Vanuit meerdere vakgebieden en disciplines worden de meerwaarde en het functioneren ervan beschreven. Deze kennen verschillende en elkaar aanvullende accenten. Vanuit management en organisatiewetenschappen wordt bijvoorbeeld het accent gelegd op het organiseren of inrichten van dergelijke samenwerkingen (e.g. Kaats & Opheij, 2014), terwijl vanuit de sociale psychologie een roep is om meer aandacht voor de onderliggende groepsdynamische processen (Curşeu & Schruijer, 2017; Schruijer, 2021). De literatuur over (organisatie)leren en kennisproductiviteit gaat daarentegen diepgaand in op hoe kennis gedeeld en geconstrueerd wordt (Nonaka & von Krogh, 2009) of hoe het leerpotentieel van meervoudige samenwerkingen aan te boren (Akkerman & Bakker, 2011; Engeström, 2011). Vanuit verschillende perspectieven worden relevante concepten en beïnvloedende aspecten als inclusie en diversiteit, infrastructuur, cultuur, leiderschap, eigen regie en zelf-determinatie beschreven.

Ook in Nederland publiceren we veelvuldig onze inzichten over wat wel en niet werkt in meervoudige samenwerkingen en vooral over samenwerkingen in de driehoek tussen onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk. We zijn op zoek naar inrichtingsprincipes en praktische handvatten (e.g. Corporaal et al., 2021; Nijman et al., 2021) en hebben aandacht voor het didactisch ontwerpen van dergelijke samenwerkingen en leeromgevingen (e.g. Bouw et al., 2020; Cremers, 2016; Custers et al., 2019; Zitter & Hoeve, 2012). Hoewel deze inzichten waardevol zijn, lijken ze de onderliggende relationele en complexe dynamieken weinig te belichten. Ondanks dat in toenemende mate de gelaagdheid (Bouw et al., 2021) en complexiteit (Montesano Montessori et al., 2019; Simon et al., 2019) van meervoudige samenwerkingen erkend worden, hebben we nog weinig (expliciete) aandacht voor hoe we complexe processen kunnen gebruiken en beïnvloeden. Een beter en diepgaander begrip van hoe en wanneer iets werkt is nodig om meervoudige samenwerkingen te kunnen cultiveren en het aanwezige kapitaal aan te boren en te gebruiken. Een dergelijk inzicht





LEREND EN ONDERZOEKEND

SAMENWERKEN IN PROFESSIONELE

WERKPLAATSEN (LOS IN PW)

vereist het integreren van kennis uit verschillende vakgebieden en helpt om dat wat we weten over wat werkt, zoals inrichtings- en ontwerpprincipes, flexibel en passend te gebruiken.

Binnen Fontys beogen we bij te dragen aan het vergroten van inzicht in complexe samenwerkingsprocessen en deden we de afgelopen jaren onderzoek naar de werkzame elementen van professionele werkplaatsen. We gaven betekenis aan deze elementen vanuit relevante theorieën, zoals de organisatiekunde, bestuurskunde, onderwijskunde, netwerktheorie en sociale en positieve psychologie. De inzichten verwerkten we in het model 'Lerend en Onderzoekend Samenwerken in Professionele Werkplaatsen' (Swennenhuis, Moresi, et al., 2021).

Het model 'Lerend en Onderzoekend Samenwerken in Professionele Werkplaatsen' kent zes met elkaar samenhangende beïnvloedende elementen (zie figuur 4.1). Alle elementen zijn essentieel voor een succesvolle samenwerking en beïnvloeden elkaar wederkerig (Swennenhuis, Moresi, et al., 2021).

Het lerend en onderzoekend samenwerken (LOS) tussen actoren staat centraal. Het vormt het primaire proces van een professionele werkplaats, waardoor co-creatie van kennis en innovatie ontstaat. Het lerend en onderzoekend samenwerken vindt plaats binnen en tussen alle samenwerkingsniveaus en ontwikkelt zich binnen een grensoverstijgende en ontwikkelingsgerichte cultuur (GOC). Vier elementen ondersteunen dit proces. Het samen richten en (her)inrichten (SRI) en het vrijmaken van mensen en middelen (VMM) vormen de instrumentele kant van het model. Deze focussen op het ontwikkelen van een gezamenlijke ambitie en ondersteunende systemen, structuren en processen. Leiderschap en autonomie (LeA) en het vormgeven en onderhouden van relaties (VOR) zoomen in op de interpersoonlijke verbindingen en het omgaan met dynamieken die ontstaan vanuit verschillen in belangen, behoeftes en perspectieven. Hoewel elk element begrepen wordt vanuit theorieën uit meerdere vakgebieden, zijn inzichten uit onder andere management en bestuurskunde dominantier aanwezig in de instrumentele elementen. De relationele elementen kennen een duidelijke beïnvloeding vanuit de sociale en positieve psychologie.



Figuur 4.1: LOS in PW, het model Lerend en Onderzoekend Samenwerken in Professionele Werkplaatsen

Hoewel ik het lastig vind om Frank concreet te vertellen hoe hij het ontwikkelen van de professionele werkplaats het beste aanpakt, kan inzicht in de werkbare elementen meer handvatten geven hoe (1) beweging te creëren en gebruiken, (2) diversiteit en inclusie te realiseren en (3) coherentie te vergroten.

Lerend en onderzoekend samenwerken (LOS)

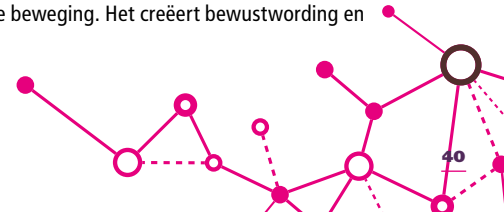
Het lerend en onderzoekend samenwerken binnen een professionele werkplaats ontstaat doordat actoren met een diversiteit aan achtergronden, kennis en expertises elkaar fysiek en digitaal ontmoeten en samenwerken in de uitvoering en de verbetering van de dienstverlening. Door deze ontmoeting vindt uitwisseling plaats waaruit nieuwe inzichten voortkomen en (kleine) veranderingen ontstaan binnen en tussen de verschillende subsystemen en samenwerkingsniveaus (Fenwick, 2001; Snoeren, 2015). Het samen leren, werken en onderzoeken vormen hierbij een geïntegreerd geheel en is sterk met elkaar verweven (Moerman, 2020; Snoeren, 2015). Dit lerend en onderzoekend samenwerken is niet per definitie een bewust en gepland proces. Het gebeurt vaak spontaan en onbewust (Snoeren et al., 2015; Tynjälä, 2008). Door het lerend en onderzoekend samenwerken te expliciteren en te begeleiden, wordt het proces vertraagd en daardoor versneld; kennis en expertise worden overdraagbaar en er kan doelgericht richting gegeven worden aan het leren, werken en onderzoeken.



In het begeleiden van het lerend en onderzoekend samenwerken staat het creëren en gebruiken van beweging centraal, wat gevoerd wordt door diversiteit en inclusie.

Beweging ontstaat vanuit ingewikkelde situaties, uitdagende vraagstukken en door veranderingen in de aard of omstandigheden van het werk of omgeving. Actoren kunnen hierdoor minder makkelijk op routines in hun handelen terugvallen. Binnen de Community School zou je kunnen denken aan een kind met een uitdagende ondersteuningsvraag of aan het actief betrekken van ouders die de Nederlandse taal weinig beheersen. Doordat actoren niet goed weten hoe te handelen, gaan zij over de situatie of het issue nadenken. Zij bespreken deze of gaan op andere wijze op zoek naar oplossingen of handvatten om met het vraagstuk te kunnen omgaan (Snoeren et al., 2015). Het nodigt uit tot samenwerken, vergroot de eigen regie voor het leven lang ontwikkelen (Koster et al., 2020) en het onderzoekend en innovatieve vermogen wordt aangesproken en ontwikkeld (Gielen et al., 2017; Nijman et al., 2021). Met name wanneer het vraagstuk door actoren belangrijk wordt gevonden en processen bottom-up, vanuit het operationele samenwerkingsniveau vormgegeven worden, zal dit aan de orde zijn. Het vergroot immers de motivatie om er aan te werken, wat leidt tot eigenaarschap en participatie en groei en ontwikkeling (Cardiff et al., 2020; Ryan & Deci, 2000; Schruijer, 2020; Snoeren, Janssen, et al., 2016).

Gezamenlijke betekenisgeving (Weick et al., 2005) draagt bij aan het doelgericht gebruiken van ontstane beweging. Het creëert bewustwording en



leren wordt reflexief, waardoor actoren gerichte acties en interventies kunnen inzetten om hun beoogde resultaten, zoals innovatie, te behalen. In dit proces van gezamenlijke betekenisgeving is het belangrijk om diversiteit te omarmen en de onvermijdelijke wrijving voortkomend uit verschillen niet uit de weg te gaan, maar te exploreren met elkaar (Curşeu & Schruijer, 2017; Schruijer, 2020). Dit bijvoorbeeld door het bekende in twijfel te trekken en ter discussie te stellen. Het vraagt om deskundige procesbegeleiding, waarbij een visie op en aanpak van leren en veranderen zoals gangbaar binnen practice development, kan helpen.

Practice development is gebaseerd op methodologische principes (box 4.1) als inclusie en participatie en (h)erkent, waardeert en combineert verschillende bronnen en soorten van kennis (McCormack et al., 2013; Munten et al., 2012; Niessen et al., 2013). Er wordt gebruik gemaakt van activerende werkvormen, zoals actieleren (McGill & Brockbank, 2004) en design thinking (Brown, 2009), en methoden als verhalen en creatieve expressies. Dit ondersteunt het doelgericht samenwerken aan uitdagende vraagstukken en innovaties en het naar boven halen en integreren van (impliciete) kennis (Frost, 2020; Roddy et al., 2021; Snoeren, 2015). Het faciliteert een open dialoog en een gelijkwaardige inbreng vanuit actoren, ook van hen die kwetsbaar zijn (Groot, de Kock, et al., 2021). Hierdoor leren actoren 'door de bril van een ander' te kijken, waardoor actoren zich bewuster worden van het perspectief van anderen en de invloed van relationele dynamieken en contextuele factoren op hun samenwerking (Curşeu & Schruijer, 2017; Schruijer, 2020, 2021). Het draagt bij aan het zien van het grotere geheel en helpt om constructief om te gaan met wrijving en conflicten. Dit zal relaties en samenwerking verdiepen en versterken.



1. Persoonsgericht, waarbij gebruik wordt gemaakt van meerdere bronnen van kennis.
2. Richt zich op het niveau waar de dienstverlening wordt geboden en ervaren, wat wordt ondersteund vanuit en door de andere samenwerkingsniveaus (zie box 3.1).
3. Leren waar gewerkt wordt.
4. Bij het veranderen wordt kennis ontwikkeld en kennis toegepast.
5. Creativiteit wordt gecombineerd met cognitie.
6. Belanghebbenden worden actief betrokken in de verandering.
7. Er worden voor de context passende methoden gebruikt.
8. Groeps- en veranderingsprocessen worden begeleid door een ervaren facilitator.
9. Belanghebbenden worden betrokken in de evaluatie.

Box 4.1: de 9 principes van practice development (gebaseerd op Munten et al., 2012)



Grensoverstijgende en ontwikkelingsgerichte cultuur (GOC)

Het lerend en onderzoekend samenwerken ontwikkelt zich binnen en wordt versterkt door een cultuur waarin het vanzelfsprekend is dat iedereen lerende is. In een dergelijke cultuur hechten actoren waarde aan inclusie, diversiteit en dialoog en dagen ze elkaar uit om buiten hun eigen vakgebied te kijken en persoonlijke, afdelings- en organisatiegrenzen te overstijgen (Akkerman & Bruining, 2016; Engeström, 2011). Deze waarden worden weerspiegeld in alle processen, acties en handelingen (Manley et al., 2009; Schein, 1984). Voorwaardelijk aan een grensoverstijgende en ontwikkelingsgerichte cultuur is dat actoren waardering (Koster et al., 2020), vertrouwen (Vangen & Huxham, 2003) en psychologische veiligheid (Edmondson, 2019) ervaren. Het stimuleert het nemen van interpersoonlijke risico's, een nieuwsgierige, ondernemende en experimenterende houding en het delen van informatie, kennis, mensen en middelen. Een grensoverstijgende en ontwikkelingsgerichte cultuur vergroot de coherentie binnen het lerende ecosysteem.



Voor het bevorderen van een grensoverstijgende en ontwikkelingsgerichte cultuur lijkt het zinvol dat actoren grondregels voor de samenwerking afspreken. Deze geven aan hoe zij met elkaar om willen gaan, ook wanneer er meningsverschillen en conflicten zijn (Cardiff et al., 2020; Curşeu & Schruijer, 2017; Gray & Purdy, 2018). Dit is geen eenmalig proces. Regelmatige gezamenlijke reflecties helpen (inter)acties en processen bij te sturen en de wijze van samenwerking te versterken. Daarnaast blijkt het uitdragen van onderliggende waarden en opvattingen door centrale personen binnen de samenwerking bepalend (Cardiff et al., 2020; Verdonschot, 2020). Het gaat hierbij om mensen die op een bepaalde wijze zichtbaar zijn, invloed hebben en een rolmodel zijn, zoals managers, leidinggevendenden, bruggenbouwers en ervaren professionals. Wanneer zij de gewenste waarden en opvattingen op authentieke wijze voorleven en in elke handeling, actie of besluit laten zien, nemen anderen deze waarden over en gaan zich hiernaar gedragen (Schein, 2010). Het leidt tot een gezamenlijk repertoire aan waarden, opvattingen en handelingen en een toenemend aantal 'ambassadeurs' van de samenwerking (Verdonschot, 2020).

Samen richten en (her)inrichten (SRI)

In de literatuur wordt het belang van een gedeelde ambitie en gezamenlijk doelen veelvuldig onderstreept (e.g. Gielen et al., 2017; Knol & Velzing, 2019; Kuijer-Siebelink et al., 2020). Wanneer deze ambitie meerwaarde heeft voor alle betrokken organisaties en men elkaar nodig heeft om de ambitie te bereiken, is er sprake van wederkerige afhankelijkheid (Zuidersma, 2019). Dit is voorwaarde om het lerende ecosysteem te laten groeien en draagt bij aan legitimering, draagvlak en daadkracht voor de samenwerking (Bos et al., 2021; Bryson et al., 2015; Kaats & Opheij, 2014). Op basis van een gezamenlijke ambitie kan de aanpak bepaald worden om de emergente en adaptieve samenwerkingsprocessen in de beoogde richting te bewegen. Ook helpen een gedeelde ambitie en gezamenlijke doelen om de opbrengsten te evalueren (Bos & Snoeren, 2021; Bryson et al., 2015): levert de professionele werkplaats op wat actoren er mee beogen?

Het richten en (her)inrichten vraagt om betrokkenheid van actoren vanuit de verschillende samenwerkingsniveaus (Bouw, 2021; Corporaal et al., 2021). Het open en transparant verkennen van ieders belangen, verwachtingen en doelen draagt namelijk bij aan wederzijds begrip en vertrouwen. Ook helpt het actoren om de persoonlijke en de gemeenschappelijke visies te verbinden en de dynamische dynamieken in subsystemen en het gehele systeem meer op elkaar uit te lijnen (Kaats & Opheij, 2014; Ruijters, 2018; Zestor, 2018). Dit draagt bij aan coherentie. Betrokkenheid bij de besluitvorming over de aanpak en het ontwerp van de professionele werkplaats vergroot zowel het begrijpen van bepaalde besluiten als het eigenaarschap (Bos et al., 2021; Swennenhuis, Moresi, et al., 2021).



Als het gaat om de aanpak en het ontwerp van de samenwerking, is het belangrijk om afspraken te maken over rollen en taken en de individuele en gezamenlijke verantwoordelijkheden binnen de samenwerking. Daarnaast helpt het om werkwijzen en structuren in te richten en middelen en tools in te zetten die het actief delen en construeren van kennis, (gezamenlijke) evaluatie, reflectie en gedeelde besluitvorming ondersteunen (Akkerman & Bakker, 2011; Manley et al., 2009; Nijman et al., 2021). Dialoog en ontwerpessies waarin iedereen een gelijkwaardige inbreng en stem kan hebben, zijn behulpzaam om te komen tot een gezamenlijke ambitie, doelen en aanpak. Belangrijk hierbij is te beseffen dat het richten en (her)inrichten tijd kost en een iteratief proces is (Swennenhuis, Moresi, et al., 2021). Dit komt doordat de gezamenlijke opgave soms zo uitdagend is, dat de aanpak pas echt geconcretiseerd kan worden door te ervaren wat wel en niet werkt (Houtkamp et al., 2019). Daarnaast wisselen actoren in een professionele werkplaats regelmatig en evolueert het lerende ecosysteem, waardoor doelstellingen over de tijd heen kunnen veranderen. Dit vraagt om een flexibele inrichting, korte communicatielijnen en regelmatige ontmoetingen om belangen en ontwerp voortdurend met elkaar af te stemmen (Corporaal et al., 2021). Zie ook box 4.2.

Binnen de professionele werkplaatsen die gericht zijn op het vormgeven, vernieuwen en verduurzamen van het sport- en beweegbeleid, evalueren actoren jaarlijks hun samenwerking. Op basis hiervan formuleren zij samen hun doelen en aanpak voor het komende jaar. Actoren ontwikkelden hiervoor de zogenaamde 'beleidspiegel'. Deze tool helpt actoren om (steeds opnieuw) stil te staan bij het waarom en de focus van de samenwerking. De tool ondersteunt ook het proces om gezamenlijk resultaatafspraken te maken en te bepalen hoe daar uitvoering aan te geven en deze te realiseren. Met betrekking tot de ambitie om gezond gedrag bij jongeren te bevorderen, worden bijvoorbeeld afspraken gemaakt over de manier waarop professionals in opleiding ingezet worden als beweegmaatje voor kinderen met overgewicht. Daarnaast wordt samen bepaald hoe en wanneer zij hierin begeleid worden door professionals van de gemeente, andere betrokken organisaties en docenten van de sportopleiding. Gedurende het jaar zijn er meerdere, ook ongeplande, momenten van evaluatie en bijsturing.

Box 4.2: jaarlijkse beleidsbepaling en herinrichting bij de Partnerships Sportkunde

Vrijmaken van mensen en middelen (VMM)

De levensvatbaarheid en groei van professionele werkplaatsen wordt sterk beïnvloed door de betrokken mensen en beschikbare faciliteiten. Het is dan ook raadzaam om mensen met een diversiteit aan kwaliteiten en expertises vrij te maken en te faciliteren om in de samenwerking te participeren. Specifiek aandacht hierbij vraagt het faciliteren, positioneren en waarderen van toegewijde en deskundige 'leiders' of facilitators op alle samenwerkingsniveaus, zoals (vakinhoudelijke) rolmodellen


en bruggenbouwers (Bryson et al., 2015; Kuijer-Siebelink et al., 2020). Daarnaast is het van belang middelen in te zetten die inclusie, participatie en gedeelde besluitvormingsprocessen ondersteunen. Denk hierbij aan tijd en geld, fysieke ruimtes waar actoren elkaar kunnen ontmoeten en (technologische) systemen voor communicatie en monitoring (Kaats & Ophøj, 2014).

Het vrijmaken van mensen en middelen start met de onderhandeling tussen organisaties over wat iedereen inbrengt en hoe verantwoording aan elkaar wordt afgelegd (Vangen et al., 2015). Wanneer actoren hierover transparant zijn en hierin een bepaald evenwicht en wederkerigheid weten te bereiken, wordt het vertrouwen in de ander en elkaar vergroot. Voor deze onderhandeling is vanuit iedere organisatie de betrokkenheid nodig van mensen die de bevoegdheden hebben om mensen en middelen toe te kennen. Ook is het nodig dat betrokken organisaties hun afgesproken bijdrage aan de samenwerking opnemen in hun eigen beleid en budget (Kuijer-Siebelink et al., 2020). Regelmatige evaluaties met actoren of de inzet aan mensen en middelen nog passend is bij de levensfase van de professionele werkplaats, helpen om tijdig mee te bewegen met het evoluerende ecosysteem en de groei ervan te ondersteunen.

Leiderschap en autonomie (LEA)

Leiderschap binnen professionele werkplaatsen is relationeel en collectief (Craps et al., 2019; Schruijer, 2011). Dit wil zeggen dat leiderschap niet voortkomt uit de acties van een individuele leider, maar uit de interacties tussen personen, groepen en organisaties. Het is gericht op het verbinden





van mensen en organisaties en het begeleiden en faciliteren van de relationele dynamieken, zodanig dat er saamhorigheid, participatie en eigenaarschap ontstaat en actoren gemotiveerd raken om (samen) beter te presteren.

Relationeel en collaboratief leiderschap vereist leiders die kijken naar het gezamenlijk belang, op langere termijn denken, openstaan voor het onverwachte, risico's durven nemen, nieuwe manieren van werken uitproberen en anderen stimuleren en faciliteren dat ook te doen (Craps et al., 2019; Kennedy et al., 2019). Belangrijk hierbij is om de professionele ruimte en autonomie van actoren te vergroten (Swennenhuis, Moresi, et al., 2021), te luisteren naar de mening van andere actoren en inclusieve besluitvormingsprocessen te realiseren (Cardiff et al., 2020). Daarnaast is het noodzakelijk relationele conflicten te begeleiden, onder andere door met actoren de onderliggende problemen en complexiteit te onderzoeken om 'het hele plaatje te begrijpen' (Kennedy et al., 2019; Schruijer, 2021). Dergelijke leiders zijn nodig op alle samenwerkingsniveaus (Kennedy et al., 2019; Kuijer-Siebelink et al., 2020). Zij kunnen een formele positie hebben, denk aan bestuurders, managers en teamleiders, maar vaak ook zijn het actoren zonder hiërarchische positie die door anderen worden herkend en geaccepteerd als leider (Vangen et al., 2015). Gezamenlijk vervullen leiders de leiderschapstaken, waarbij meestal niet alle taken door iedereen in dezelfde mate uitgevoerd worden. Zo zijn er leiders die de onderliggende waarden van de samenwerking uitdragen en randvoorwaarden als budget en tijd realiseren, terwijl anderen een meer verbindende rol hebben en samenwerkingsprocessen begeleiden (Bos & Snoeren, 2021; Bryson et al., 2015; Schruijer, 2011).



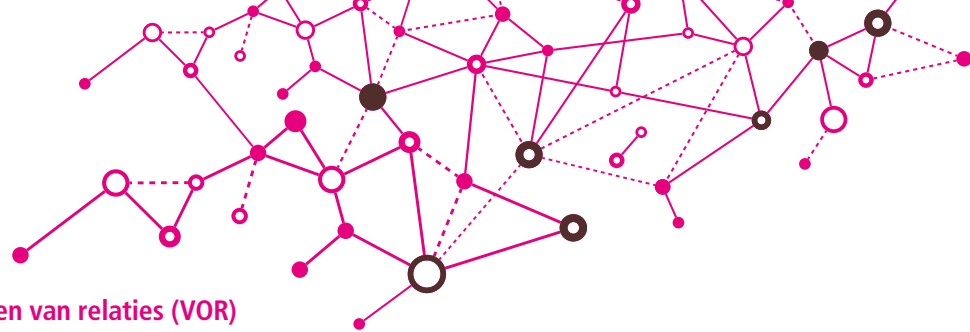
Deze laatste groep leiders noemen we binnen de professionele werkplaatsen bruggenbouwers (Akkerman & Bakker, 2011; Bakker et al., 2016), al worden zij elders ook wel grenswerkers (HAN, 2020), facilitators (Corporaal et al., 2021), webbers (Scholte, 2020), bewegingsmakers (Verdonschot, 2020) of brokers/makelaars (Gielen et al., 2017; Salemans et al., 2019) genoemd. Bruggenbouwers hebben een cruciale rol in enerzijds het vergroten van wederzijds vertrouwen en positieve relaties tussen betrokkenen en anderzijds in het behalen van de doelen van de meervoudige samenwerking (Schruijer, 2021); zie box 4.3. Naast het bevorderen van kennisdeling en -implementatie, dienen zij dan ook adequaat om te kunnen gaan met machtsissues en het actornetwerk te ondersteunen in de ontwikkeling (Crosby & Bryson, 2005). Het is een veeleisende rol die het succes van de professionele werkplaats sterk lijkt te beïnvloeden (Bos et al., 2021; Corporaal et al., 2021). Om die reden is het raadzaam om bruggenbouwers zorgvuldig te selecteren en te ondersteunen, bijvoorbeeld door bijeenkomsten te organiseren waarin bruggenbouwers gezamenlijk reflecteren op hun ervaringen (e.g. Moresi et al., 2020; Scholte, 2020).

Naast verbindende leiders op alle samenwerkingsniveaus is een collectieve governance nodig. Gezamenlijk richting geven via bijvoorbeeld een partnerraad, regiegroep of ander overlegvorm waarin alle helices vertegenwoordigd zijn kan disbalans in beslissingsbevoegdheid voorkomen (Bryson et al., 2015; Vangen et al., 2015). Een dergelijke structuur combineert idealiter leren, monitoren en het verantwoorden van resultaten en is flexibel om met de veranderende condities mee te bewegen (Bryson et al., 2015; Moerman, 2020).

In toenemende mate is er landelijk aandacht voor de rol van bruggenbouwers. Getracht wordt om rollen en taken te omschrijven (zie voorbeelden hiernaast) en tools te ontwikkelen om bruggenbouwers te ondersteunen (e.g. Salemans et al., 2019). De rol van de bruggenbouwer blijkt een rol of positie die 'lastig te vangen is'. Geïdentificeerde rollen en werkzaamheden verschillen in abstractieniveau en kennen verschillende accenten, al lijkt consensus te bestaan over het verbindende en faciliterende karakter van de rol en de uiteenlopende competenties waar deze rol om vraagt. Hoe deze competenties te ontwikkelen en of en hoe rollen en taken verdeeld (kunnen) worden over één of meerdere bruggenbouwers, krijgt weinig expliciete aandacht in de literatuur.

Rollen (Moresi et al., 2020)	Basiswerkzaamheden (HAN, 2020)	Taken (Corporaal et al., 2021)	Lessen voor bruggenbouwers (Scholte, 2020)
<ul style="list-style-type: none"> • Verbinden • Communiceren • Ondernemen • Afstemmen • Organiseren • Coachen • Onderzoeken 	<ul style="list-style-type: none"> • Strategische partnerschappen bouwen en onderhouden • Studenten begeleiden • Betekenisvolle omgevingen creëren • Faciliteren van leren en innoveren tussen betrokkenen • Projectacquisitie • Samenwerken met anderen aan inhoudelijke thema's • Kwaliteit borgen in de doorontwikkeling van de samenwerking 	<ul style="list-style-type: none"> • Houden van intake-interviews met deelnemers • Begeleiden van bijeenkomsten • Bijdragen aan groepsvorming • Ondersteunen bij het verbinden van samenwerkingsdoel aan teamactiviteiten • Ondersteunen bij het verbinden met experts of andere betrokkenen • Begeleiden van deelnemers bij verbinden individuele leervragen met organisatie- en samenwerkingsdoelen • Ondersteunen bij het verzamelen van data 	<ul style="list-style-type: none"> • Krijg beeld van (potentiele) stakeholders • Werk vraaggericht in het benaderen van partners • Ga flexibel om met de ontwikkeling van de samenwerking • Zoek ondersteuning en draagvlak binnen je eigen organisatie • Zorg dat je tijd en ruimte krijgt om te ontwikkelen • Vier successen met stakeholders • Onderzoek met partners hoe je wilt samenwerken

Box 4.3: rollen en taken van bruggenbouwers



Vormgeven en onderhouden van relaties (VOR)

Positieve relaties tussen personen, groepen en organisaties vormen een belangrijke basis voor het lerend en onderzoekend samenwerken (Ragins & Dutton, 2007). Het creëert relationele betrokkenheid (Edwards, 2011), gedeeld eigenaarschap en groepsidentiteit (Bremekamp et al., 2017). Actoren zullen bereid zijn om kennis, informatie en middelen wederkerig te delen, als ook elkaar helpen en ondersteunen (Zuidersma, 2019). En niet onbelangrijk: positieve relaties helpen om diversiteit als uitdaging te zien, schadelijke conflicten te voorkomen en inhoudelijke meningsverschillen constructief te gebruiken (Curşeu & Schruijer, 2017). Sterke, positieve relaties geven energie en het gevoel samen iets willen en kunnen bereiken. Zij vormen daarmee een essentiële grondstof voor het lerende ecosysteem.

Het ontwikkelen van positieve relaties start met kennismaken en aftasten. Helpend hierbij is wanneer actoren een visie hebben op de samenwerking en hierover openlijk enthousiast zijn. Hebben actoren na de eerste contacten een positief gevoel over elkaar en/of de samenwerking, dan zullen zij blijven investeren in de samenwerking. Dit vindt bijvoorbeeld plaats tijdens de verscheidenheid aan mogelijkheden binnen de professionele werkplaats om samen te werken en uit te wisselen. Zeker wanneer actoren zich hierbij open, lerend en kwetsbaar opstellen

(Brown, 2013; Snoeren, 2015) en tegelijkertijd oog hebben voor de behoeften van de ander (Snoeren, Raaijmakers, et al., 2016; van Lieshout & Cardiff, 2015), zal dit relaties verder verdiepen. Het leidt tot relationele verbondenheid en een gevoel van gelijkwaardigheid. Ook versterkt het actoren als individu en groep om de regie te nemen over de eigen situatie, samenwerking en omgeving (VanderPlaat, 1999). Dit vergroot de coherentie en versterkt het lerende ecosysteem. Het begeleiden van het proces van relatievorming is belangrijk, dan niet noodzakelijk, zoals bij het vormgeven van relaties of wanneer er sprake lijkt van schadelijke conflicten (Curşeu & Schruijer, 2017). Deze facilitering dient communicatieve ruimte te creëren, waarin actoren uitgenodigd en begeleid worden tot het verkennen van onderliggende normen en waarden, interpersoonlijke behoeften, verschillen en machtsissues (Wicks & Reason, 2009). Aandacht zou hierbij uit moeten gaan naar het ontwikkelen van zelfkennis en reflexiviteit: wanneer actoren stilstaan bij en open zijn over de eigen persoon in relatie tot anderen, zal het begrip over hoe men onderdeel is van het grotere geheel toenemen. Hierdoor wordt het mogelijk om, waar nodig, samen alternatief gedrag en condities te verkennen, relationele spanningen te verkleinen en de relatie en daarmee het systeem te verdiepen en te versterken (Schruijer, 2021).

Franks enthousiasme en ideeën over de Community School zijn aanstekelijk. Aan visie geen gebrek. Maar hoe kan ik Frank nu helpen deze visie met andere belanghebbenden waar te maken, zonder hem te overladen met allerlei theoretische inzichten over meervoudige samenwerkingen? Ik nodig hem uit aan te sluiten bij een geplande dialoogsessie waarin we enkele voorbeelden en algemene aanbevelingen met geïnteresseerden delen voor het ontwikkelen van hybride leeromgevingen (Bos & Snoeren, 2021; Snoeren & Bos, 2021). “Dat gaf beeld”, vertelt Frank nadien. “Ik begrijp nu beter voor welke uitdagingen ik sta”. Vervolgens formuleren we enkele ‘aanbevelingen voor GROEI’ voor de professionele werkplaats De Community School.

G - Gezamenlijke ambitie bepalen

Ga in gesprek met de beoogde partners en start met het expliciteren van het waarom van de samenwerking. Doe dit niet eenmalig, maar continu en op alle samenwerkingsniveaus. Leer elkaar kennen en formaliseer de gezamenlijk overeengekomen ambitie, beoogde opbrengsten en wie deelneemt.

R - Richting geven aan samenwerkings- en besluitvormingsprocessen

Denk met elkaar na over hoe er samengewerkt kan worden om de doelstellingen te realiseren. Richt hiervoor een gezamenlijke aansturing in: een partnerraad die op strategisch niveau monitort en een regiegroep bestaande uit ouders en professionals vanuit verschillende organisaties en helices die op operationeel niveau de samenwerking vormgeeft en monitort. Bespreek met partners wie welke mensen en middelen beschikbaar stelt, geef actoren autonomie en stel hen in staat om taken en verantwoordelijkheden te delen. Evalueer regelmatig of de afgesproken collectieve aansturing en inzet van mensen en middelen (nog) passend is.

O - Onmisbare sleutelfiguren

Identificeer en faciliteer bruggenbouwers op alle samenwerkingsniveaus, die de waarde van de samenwerking doorleven en voorleven en kundig zijn in het faciliteren van relationele dynamieken en participatieve en inclusieve processen. Ondersteun hen door het organiseren van (gezamenlijke) intervisie en reflectie.

E - Essentiële leerprocessen ontwerpen

Organiseer enkele ontwerpessies met ouders en andere actoren om bottom-up de eerste contouren van de professionele werkplaats uit te werken, die inclusie en gezamenlijke betekenisgeving faciliteren. Denk hierbij aan het identificeren en creëren van uitdagende situaties en vraagstukken, het gezamenlijk ontwerpen van leer- en onderwijsactiviteiten en het inrichten van een infrastructuur die leren en ontwikkelen tussen actoren faciliteert. Probeer deze structuren en processen op kleine schaal uit, evalueer en ontwikkel door.

I - Inclusief evalueren

Evalueer regelmatig de opbrengsten en het proces van samenwerking, om deze waar nodig bij te sturen in de beoogde richting. Betrek hierbij alle belanghebbenden.



“Ik begrijp nu beter voor welke uitdagingen ik sta”

“Maar pas op”, zeg ik. “Deze aanbevelingen zijn geen lineair te doorlopen stappen. Het is meer een denkkader dat groeibevorderende condities weergeeft”. We gebruiken het om onze eerste concrete acties te bepalen. Acties om beweging te creëren.

Inmiddels worden op strategisch niveau gesprekken gevoerd met potentiële partners om elkaar te leren kennen en een gezamenlijke ambitie te ontwikkelen. Ook zijn enkele enthousiaste bruggenbouwers vrijgemaakt om bottom-up behoeften te inventariseren en processen vorm te geven. Het zaadje is ontkiemd.



HOOFDSTUK 5

SOCIAALECOLOGISCHE

UITDAGINGEN EN VRAAGSTUKKEN



Vanuit de huidige kennis over meervoudige samenwerkingen konden we Frank enkele suggesties geven om een professionele werkplaats te cultiveren. Ik hoop dat dit hem voldoende houvast biedt. Tegelijkertijd realiseer ik me dat Frank en zijn samenwerkingspartners tegen allerlei onvermijdelijke issues, problemen en uitdagingen aan zullen gaan lopen. De gegeven adviezen gaan daarin niet helpen. De huidige kennis over meervoudige samenwerkingen ook niet.

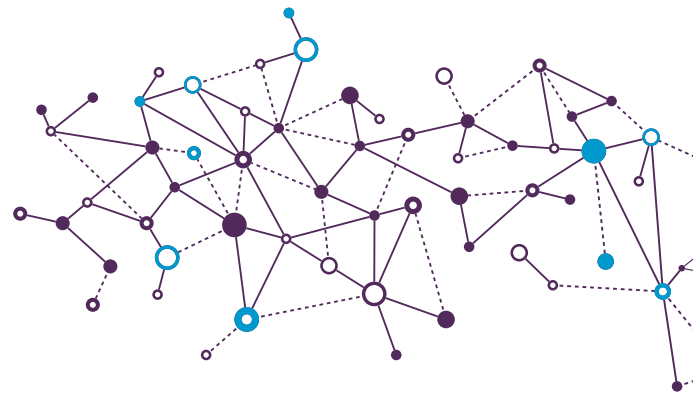
Theoretische inzichten vormen slechts een vereenvoudiging van een complexere werkelijkheid. En een model zoals gepresenteerd in het vorige hoofdstuk, kan nooit volledig recht doen aan de responsieve dynamieken binnen een meervoudige samenwerking. Het model legt bepaalde uitdagingen te weinig bloot en de huidige kennis roept nieuwe vragen op. Ik zoom in op enkele van deze sociaalecologische uitdagingen en (onderzoeks)vragen, die aandacht en actie behoeven van belanghebbenden op alle samenwerkingsniveaus.



GROTE CULTURELE VERSCHILLEN TUSSEN HELICES

Traditioneel gezien zijn er grote cultuurverschillen tussen het onderwijssysteem en het arbeidssysteem (Gielen et al., 2017; Topsectoren, 2017). Door onder andere wet- en regelgeving en organisatieprocessen die ingedeeld zijn naar semesters, wordt het onderwijs als log en weinig flexibel ervaren, terwijl de beroepspraktijk weerbarstig is en graag snelle oplossingen ziet (Bos et al., 2021). Ook wordt het samenwerken aan innovatieve oplossingen nogal eens beperkt vanuit het overheidssysteem. Regelmatig krijg ik de terugkerende vraag hoe behandelaren die gefinancierd worden op basis van direct cliëntcontacten, duurzaam kunnen participeren in de samenwerking.

Om deze culturele verschillen te overbruggen is het noodzakelijk om elkaars cultuur beter te kennen. Het is nodig om te snappen onder welke condities er in welke context gewerkt en geleerd kan worden en om een gezamenlijke taal te ontwikkelen (Topsectoren, 2019b). Het samenwerken in elkaars subsysteem kan hieraan bijdragen, bijvoorbeeld doordat docenten in de beroepspraktijk aanwezig zijn en professionals betrokken zijn als mede-opleider in het onderwijssysteem (Gielen et al., 2017). Door het beter leren kennen van elkaars cultuur worden soms oplossingen gevonden voor issues die uit deze cultuurverschillen voortkomen. Deze oplossingen zijn te danken aan



toegewijde en innovatieve actoren die gezamenlijk op zoek gaan naar de ruimte en mogelijkheden in logge systemen. Maar deze oplossingen zijn lokaal. En het kost tijd, geld en energie (inclusief frustraties) om in iedere situatie opnieuw passende oplossingen te vinden.

Wat we nodig hebben om meervoudige samenwerkingen echt een boost te geven en te verduurzamen, is een paradigmashift (Gielen et al., 2017): het onderwijs dient haar aanbodgerichte benadering om te zetten naar een vraaggerichte aanpak en haar onderwijs te flexibiliseren (Knol & Velzing, 2019; Koster et al., 2020). De beroepspraktijk dient haar beeldvorming over het beroeps onderwijs aan te passen en te beseffen dat het onderwijs een serieuze partner is in het leven lang ontwikkelen van haar medewerkers en het innoveren van de dienstverlening. Hiermee zeg ik niets nieuws. De vraag is alleen hoe we dat realiseren, en vooral ook hoe we deze kanteling kunnen versnellen.

DE DOMINANTE ROL VAN HET ONDERWIJS

Zoals gezegd: diversiteit benutten vereist inclusie, participatie en democratie. Eerder onderzoek toont echter aan dat het onderwijs vaak een dominant subsysteem vormt binnen de meervoudige samenwerking (Bos et al., 2021; Katapult, 2021; Moerman, 2020). Dit herken ik ook binnen de professionele werkplaatsen. Het opleiden van studenten staat vaak op de voorgrond. We ontwikkelen passende onderwijsprogramma's en laten studenten werken aan uitdagende vraagstukken waarvoor de praktijk als opdrachtgever fungeert. We betrekken organisaties wel, geven ze inspraak, maar als onderwijsorganisatie hebben we vaak een leidende rol in dergelijke initiatieven. Hierdoor staan de belangen en doelen vanuit het onderwijs voorop, krijgt het leven lang ontwikkelen van professionals mogelijk te weinig aandacht en ontstaat er een disbalans.

De dominante rol vanuit het onderwijs is een gezamenlijk probleem. Kennis- en onderwijsinstellingen zouden ambitieuzer in hun ambitie kunnen en moeten zijn om bij te dragen aan de ontwikkeling van de regio en het oplossen van maatschappelijke issues. Dit wil zeggen, en ik val hier in herhaling: beter luisteren naar de vraagstukken, wensen en behoeften vanuit de





beroepspraktijk. Daaromheen het onderwijs vormgeven in plaats van andersom. Dit vereist structureel anders inrichten van ons gehele onderwijssysteem.

Maar ook de beroepspraktijk dient zich anders op te stellen. Niet zozeer vingerwijzend naar het onderwijssysteem wanneer deze niet aan de verwachtingen voldoet, maar proactief invloed uitoefenen op inhoudelijke vraagstukken, onderwijsprogramma's en innovaties en het gelijkwaardige partnerschap opeisen. Dat professionele werkplaatsen fysiek gesitueerd zijn in de beroepspraktijk, is overigens hierin wel helpend (Bos et al., 2021). Doordat het onderwijssysteem zich nestelt in het arbeidssysteem, wordt het onderwijs genoodzaakt zich aan te passen aan de normen, waarden en regels die in die betreffende beroepspraktijk gelden.

Maar los daarvan: naast dat we de eerder genoemde paradigmashift nodig hebben, is het punt hier dat meervoudige samenwerkingen vanuit een gezamenlijkheid ontwikkeld horen te worden en niet vanuit één bepaald systeem, waarbij andere systemen uitgenodigd worden mee te doen. Dit vereist al in een pre-initiële fase, dus in de verkenning of er überhaupt samengewerkt gaat worden, om aandacht voor ieders belangen, om de ontwikkeling van een gezamenlijke ambitie en om een wederkerige inbreng (Bos en Snoeren, 2021). We hebben meer kennis nodig over hoe dat goed te doen.

BEPERKTE BETROKKENHEID VAN BURGERS/CLIËNTEN

Een ander punt van aandacht is de gelijkwaardige betrokkenheid van burgers in de meervoudige samenwerking. Het belang van de betrokkenheid van ervaringsdeskundigen is inmiddels wel aangetoond (e.g. Barendregt et al., 2021). Ook ken ik mooie voorbeelden waarin burgers als co-onderzoeker samenwerken met professionele onderzoekers (Jukema et al., 2021; Nierse, 2019).

Maar gelijkwaardige participatie in een meervoudige samenwerking gaat verder. Mijns inziens volstaat het niet om burgers te beschouwen als informant en hen te vragen naar hun ervaring en mening wanneer we passende innovaties willen realiseren. Het is nodig om burgers een gelijke stem te geven in besluitvormingsprocessen. Zij zouden medeverantwoordelijk moeten zijn voor het organiseren, uitvoeren en monitoren van activiteiten die centraal staan in de professionele werkplaats (Arnstein, 1969). En dat is lastig, zeker wanneer het om kwetsbare groepen gaat.

Ik hoor professionals vaak zeggen dat het moeilijk of zelfs onmogelijk is cliënten te betrekken waarvoor zij de zorg hebben. Cognitieve of fysieke beperkingen vormen hierbij een uitdaging. En ook weten we dat het bereiken en betrekken van bepaalde groepen burgers, zoals jongeren en mensen met een migratieachtergrond, niet vanzelf gaat. Maar laten we oppassen dat we niet *voor* burgers bepalen dat het onmogelijk is, maar *met* hen op zoek gaan naar hoe het wel kan.

Dit vraagt in ieder geval het aanpassen van onze taal en onze systemen, zodat deze begrijpelijk en toegankelijk zijn voor burgers (Baccarne et al., 2015). Daarnaast zijn (toekomstige) professionals nodig met goede (interprofessionele) samenwerkingsvaardigheden, die vanuit een persoonsgerichte attitude het als vanzelfsprekend beschouwen om burgers als gelijkwaardige partner te betrekken. Dit roept de vraag op hoe zij deze competenties kunnen ontwikkelen.

Meer onderzoek naar hoe het empowerment en de participatie van burgers in het lerend en onderzoekend samenwerken vergroot kan worden, zoals via het gebruik van creatieve uitingsvormen (Daykin, 2019; Groot, de Kock, et al., 2021), kan handvatten geven.

BEPERKTE KENNIS OVER EEN PASSENDE WIJZE VAN ORGANISATIE EN LEIDERSCHAP

De gelaagdheid, diversiteit en het responsieve en co-evoluerend karakter van een professionele werkplaats roept meer vragen dan antwoorden op als het gaat om het coördineren en begeleiden van de meervoudige samenwerking. Allereerst bestaan er vragen over wie bij de meervoudige samenwerking te betrekken en of er grenzen zijn aan de groei van een professionele werkplaats. Er zijn eindeloos meer actoren en organisaties bij te halen, maar is meer ook beter? Wie of wat bepaalt de grens aan het vermogen van het ecosysteem om te groeien? Op welke wijze speelt hierin het vraagstuk of het doel van de samenwerking mee?

Daarnaast zijn er vragen over het relationele en collectieve karakter van leiderschap. Het ideaal om leiderschap te delen en collectief in te vullen is wellicht mooi, maar de kennis over hoe je samen leiding geeft en hoe je tot een adequate rolverdeling komt, is beperkt (Bos & Snoeren, 2021). Er leven vragen als: wat is de rol van bestuurders en managers in het realiseren van een duurzame professionele werkplaats? Wat dienen zij te realiseren en hoe verhouden deze leiders zich tot de leiders binnen de operationele samenwerkingsniveaus? Hoe kunnen al deze leiders gezamenlijk een lerend ecosysteem coördineren, zonder afbreuk te doen aan de relationele dynamieken in het systeem en het organisch ontstaan van de samenwerking? Hoe kom je samen tot besluiten?

Wie faciliteert dat proces en op wat voor manier? Wie heeft de autoriteit in te grijpen als iemand zijn of haar rol niet vervult of wanneer het echt misgaat? En wat vraagt een relationele en collectieve benadering aan leiderschapscompetenties en hoe kunnen die ontwikkeld worden?

Tot slot leven er vragen over de financiële en juridische organisatie van een meervoudige samenwerking, zoals wie wat betaalt, wat een passende juridische vorm voor de samenwerking is en welke afspraken er gemaakt moeten worden over bijvoorbeeld aansprakelijkheid en het intellectuele eigenaarschap (Meersma et al., 2018).

Ik kan er kort over zijn: meer kennis is nodig over hoe meervoudige samenwerkingen en specifiek professionele werkplaatsen te coördineren en te (bege)leiden.

CRUCIALE, KWETSBARE EN UITDAGENDE ROL VAN BRUGGENBOUWERS

In relatie tot leiderschap binnen een professionele werkplaats wil ik nog wat dieper ingaan op de rol van de bruggenbouwer. Deze blijkt, vooral wanneer hij of zij op het operationeel en/of tactisch niveau participeert, cruciaal te zijn voor het succes van de samenwerking (Bos et al., 2021; Cardiff et al., 2020). Bij het wegvallen van deze centrale persoon kan de continuïteit van de samenwerking onder druk komen te staan. Dit maakt deze rol kwetsbaar.



Om deze kwetsbaarheid te verkleinen is het noodzakelijk dat het eigenaarschap niet alleen bij bruggenbouwers ligt. De kans bestaat anders dat anderen zich minder verantwoordelijk en betrokken gaan voelen, zich afhankelijk opstellen en alle initiatieven aan de bruggenbouwers overlaten. Hoe dat te voorkomen en welke rol bruggenbouwers zelf hebben in het delen van taken en verantwoordelijkheden, zijn openstaande vragen.

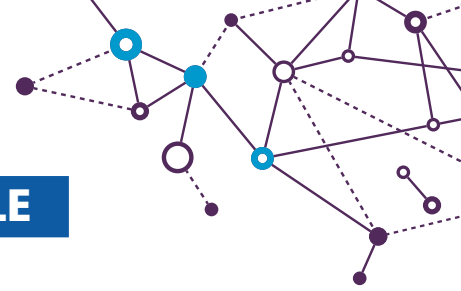
Daarnaast is het belangrijk aandacht te besteden aan de selectie van bruggenbouwers en te investeren in hun professionalisering. Het begeleiden van relationele dynamieken en responsieve processen vereist bepaalde competenties, attitude en manier van 'zijn' die niet iedereen zomaar in huis heeft (Snoeren, 2015; van Lieshout, 2013). De bruggenbouwer dient de beroepspraktijk te kennen en te participeren in netwerkactiviteiten (Corporaal et al., 2021), waarbij hij of zij een balans dient te vinden tussen 'nabij zijn' en 'afstand hebben'. Dit om te kunnen reflecteren op situaties en de eigen rol hierin, wat zelfkennis, zelfobservatie en de bereidheid om eigen doelen, waarden, aannames en perspectieven te onderzoeken vereist (Schruijer, 2021; Snoeren et al., 2012; van Lieshout, 2013). Ook is een open, waarderende en nieuwsgierige houding nodig die gekenmerkt wordt door het echt (willen) leren kennen van andere perspectieven. Hij of zij moet het onverwachte kunnen omarmen (Verdonschot, 2020), sensitief zijn voor diens omgeving en het vermogen hebben om te handelen in omstandigheden van onzekerheid (Snoeren, 2015).

Niet niets allemaal. En onverstandig dus om actoren als bruggenbouwer aan te wijzen zonder ons af te vragen of deze persoon daarvoor toegerust is. Toch zie ik het vaak gebeuren. En ook verzuimen we vaak om bruggenbouwers te faciliteren in tijd en te ondersteunen in hun professionalisering. Ik zie veel bruggenbouwers ermee stoppen of uitvallen. Samenwerkende organisaties dienen zich daarom meer bewust te zijn van wat deze rol vraagt en zouden gezamenlijk moeten investeren in de facilitering en ondersteuning van bruggenbouwers. We kunnen hierin gericht voorzien wanneer we weten hoe bruggenbouwers de nodige competenties ontwikkelen en inzetten en welke impact dit heeft op het lerend en onderzoekend samenwerken.





BEPERKTE KENNIS OVER DE IMPACT VAN PROFESSIONELE WERKPLAATSEN



Tot slot en niet onbelangrijk: meervoudige samenwerkingen ontstaan vanuit enthousiasme en de overtuiging dat deze impact hebben (Bos & Snoeren, 2021; Katapult, 2021; Topsectoren, 2019a). Maar wat deze samenwerkingen precies opleveren weten we eigenlijk niet. De kennis over de opbrengsten van professionele werkplaatsen beperkt zich tot een concrete case, leeromgeving of stakeholdergroep. Studenten verpleegkunde geven bijvoorbeeld aan dat het leren binnen een professionele werkplaats de integratie van praktijk en theorie vergemakkelijkt en een ondernemende houding bevordert (Harder et al., 2019; Snoeren, Volbeda, et al., 2016). Ook zijn er aanwijzingen dat professionele werkplaatsen in de ouderenzorg bijdragen aan veranderingen op de werkplek (Snoeren, Janssen, et al., 2016) en dat leernetwerken in de wijk bijdragen aan het meer centraal zetten van het cliëntperspectief (Barendregt et al., 2021). Daarentegen weten we niet goed hoe uitkomsten binnen een bepaalde context verspreid en geïmplementeerd kunnen worden om elders impact te hebben. Ook weten we niet goed hoe directe uitkomsten, zoals ontwikkelde producten en leerervaringen van actoren, bijdragen aan de ambitie of het vraagstuk dat centraal staat in de samenwerking.

Het goed functioneren van professionele werkplaatsen en andere meervoudige samenwerkingen vergt inspanning, tijd en geld. Het is noodzakelijk dat we deze investeringen legitimeren door directe uitkomsten en de bredere impact systematisch en structureel te onderzoeken. Meer onderzoek is nodig naar wat een professionele werkplaats voor wie en onder welke omstandigheden oplevert. Dit vraagt om een (case-overstijgende) evaluatiestrategie waarbij alle stakeholdergroepen, betrokken organisaties en helices geïncludeerd worden en recht gedaan wordt aan het emergente en dynamische karakter van samenwerking (Bos & Snoeren, 2021; Swennenhuis, Moresi, et al., 2021).



HOOFDSTUK 6

ONDERZOEKSAGENDA LECTORAAT

PROFESSIEONELE WERKPLAATSEN

In de vorige hoofdstukken heb ik het belang en de noodzaak van meervoudige samenwerkingen voor ontwikkelen en innoveren belicht. Duidelijk werd dat deze samenwerkingen complex zijn. Het benaderen van professionele werkplaatsen als lerende ecosystemen geeft ons inzicht in hoe deze ontstaan en hoe ze kunnen groeien tot levensvatbare en gezonde systemen. Door professionele werkplaatsen te cultiveren, kunnen we deze samenwerkingen hier een handje bij helpen. We kunnen putten uit bestaande kennis over hoe we dit kunnen doen, maar er bestaan ook nog veel vragen over. Hoewel het onmogelijk is om als lectoraat al deze openstaande vragen op te pakken, beoogt het lectoraat Professionele Werkplaatsen een bijdrage te leveren aan de kennisontwikkeling hierover. In dit hoofdstuk ga ik in op de ambitie en de onderzoekslijnen van het lectoraat en beschrijf ik de onderzoeksaanpak.



AMBITIE EN FOCUS

LECTORAAT

De ambitie van het lectoraat is om bij te dragen aan het oplossen van maatschappelijke en regionale vraagstukken en het ontwikkelen en implementeren van innovaties binnen het sociale en gezondheidsdomein. Dit door kennis te creëren over de samenwerking tussen burgers en (actoren vanuit) onderwijs, onderzoek, beroepspraktijk en (lokale) overheid in professionele werkplaatsen. Deze kennis zetten we in om meervoudige samenwerkingen te faciliteren en te ondersteunen in hun (door)ontwikkeling. Het lectoraat focust zich hierbij op *hoe* er betekenisvol samengewerkt kan worden en *wat* dit oplevert voor betrokken mensen en organisaties.

ONDERZOEKSLIJNEN

Het onderzoeksprogramma krijgt vorm langs drie met elkaar samenhangende onderzoekslijnen:

1. Condities voor het lerend en onderzoekend samenwerken.
2. De rol, positie en professionalisering van bruggenbouwers.
3. De waarde en impact van professionele werkplaatsen.

Binnen deze onderzoekslijnen is er aandacht voor de eerder geschetste uitdagingen en vraagstukken (hoofdstuk 5) en gaan kennisontwikkeling en -benutting hand in hand; inzichten die we genereren zetten we direct in ter ondersteuning van professionele werkplaatsen om de meervoudige samenwerking te verbreden, te verdiepen en te versterken.

1. Condities voor het lerend en onderzoekend samenwerken

Deze onderzoekslijn richt zich op de vraag hoe professionele werkplaatsen zijn te cultiveren en hoe het potentieel van een meervoudige samenwerking benut kan worden om het lerend en onderzoekend samenwerken tussen actoren te versterken en te versnellen. Iedere professionele werkplaats kent haar eigen dynamieken en interacties en heeft haar eigen accenten in vormgeving en processen. We willen deze beter begrijpen door professionele werkplaatsen langdurig te volgen, te faciliteren en met elkaar te vergelijken. Door op deze wijze te onderzoeken op welke manier (contextuele) condities en interacties beïnvloed kunnen

worden en hoe deze bijdragen aan de ontwikkeling van personen en innovatie van de beroepspraktijk, kunnen ondersteunende interventies, processen en structuren meer bewust en onderbouwd ingezet worden in professionele werkplaatsen.

De zes geïdentificeerde werkzame elementen van een meervoudige samenwerking vormen het vertrekpunt voor deze onderzoekslijn (hoofdstuk 4). Door de complexe samenhang tussen deze elementen binnen het gelaagde systeem van een professionele werkplaats te ontrafelen, hopen we de dynamische interacties binnen en tussen de verschillende samenwerkingsniveaus beter te begrijpen en groeibevorderende condities te identificeren en te versterken. We hebben hierbij specifiek aandacht voor de uitdagingen die relationele dynamieken met zich meebrengen. Uitdagingen als het betrekken van cliënten en burgers als gelijkwaardige partners en het overbruggen van culturele verschillen tussen subsystemen. Daarnaast zoomen we in op de werking van afzonderlijke elementen, zoals de betekenis van leiderschap binnen een professionele werkplaats en hoe leiderschap gedeeld kan worden.

Inzichten die we opdoen, zetten we om in tools en producten die actoren kunnen gebruiken voor het cultiveren van de professionele werkplaats. Een voorbeeld hiervan is het ZonMw-gesubsidieerde actieonderzoeksproject 'autonomie in samenspraak' (box 6.1).

Het driejarige project 'Autonomie in samenspraak, een actie(f) interprofessioneel leertraject gericht op het ondersteunen van autonomie van cliënten in de verpleeghuiszorg' faciliteert een participatief onderzoeksproces binnen vier professionele werkplaatsen. Binnen iedere professionele werkplaats wordt een afzonderlijk participatief actieonderzoek opgezet met als primair doel het ondersteunen van de autonomie van cliënten. Het stimuleren van interprofessioneel leren en samenwerken is een intermediair doel. Binnen iedere professionele werkplaats werkt een bruggenbouwer die actoren ondersteunt in het onderzoeken en verbeteren van de eigen praktijk.

Binnen het actieonderzoek worden drie leermethodieken ontwikkeld en uitgetoetst om de autonomie van cliënten te onderzoeken: (1) schaduwen, (2) het gebruik van verhalen en (3) het houden van spiegelgesprekken. Door actoren wordt er gezamenlijk betekenis gegeven aan de opgehaalde informatie, om gezamenlijk verbeteracties te bepalen, te ontwikkelen en in te zetten. Een toolbox met reflectie- en werkvormen is ontworpen om interprofessioneel leren op de werkplek te stimuleren en de voortgang van verbeteracties te evalueren. Overstijgend aan het actieonderzoek in de professionele werkplaatsen worden data verzameld over hoe leermethodieken en werkvormen bijdragen aan het interprofessioneel leren en samenwerken, aan het ondersteunen van cliënten in hun autonomie en aan de mogelijkheden voor implementatie binnen de verpleeghuiscontext en het onderwijs.

Zorgprofessional: "Ik heb geleerd dat we de bewoners minder keuzes geven dan ik dacht. Door vragen anders te stellen, krijg je andere antwoorden, weet ik nu."

Box 6.1: het project autonomie in samenspraak



2. De rol, positie en professionalisering van bruggenbouwers

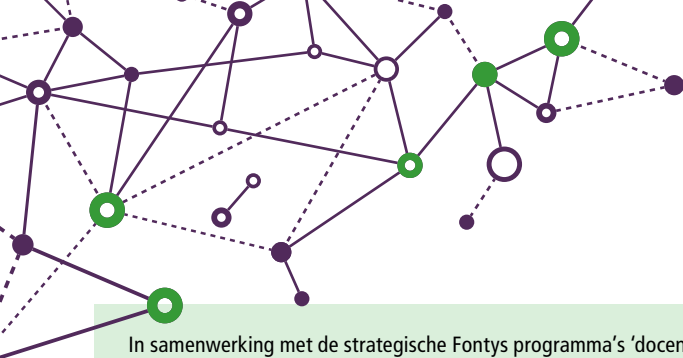
Gezien de centrale en cruciale rol in de ontwikkeling en het succes van de professionele werkplaats, richt deze onderzoeklijn zich op de bruggenbouwers. Hierbij richten we ons niet enkel op bruggenbouwers vanuit het onderwijssysteem, zoals studenten en docenten, maar ook op hen die een verbindende rol hebben en acteren vanuit bijvoorbeeld het arbeids- of burgersysteem.

We onderzoeken welke kennis en expertises bruggenbouwers nodig hebben voor het uitvoeren van hun rollen en taken en hoe zij een passende attitude en benodigde expertises kunnen ontwikkelen. Specifiek zoomen we hierbij in op hoe bruggenbouwers (kunnen) omgaan met de ambigue rol om enerzijds bij te dragen aan het ontwikkelen van wederzijds vertrouwen en sterke, positieve relaties en anderzijds met de verschillende verwachtingen en belangen en het behalen van de samenwerkingsdoelen.

Daarnaast zijn we nieuwsgierig naar hoe rollen, taken en expertises samenhangen met het doel, de focus en de bestaansduur, ofwel het ontwikkelstadium, van de professionele werkplaats. Ook zoomen we in op hoe het gedrag van bruggenbouwers de ontwikkeling van individuen, teams en beroepspraktijk beïnvloedt. Denk hierbij aan het ontwikkelen van eigenaarschap en grensoverstijgende

samenwerkingsvaardigheden van andere actoren. Inzicht in deze vraagstukken biedt handvatten voor de selectie, waardering, ondersteuning en professionalisering van bruggenbouwers, alsook voor hoe bruggenbouwers taken en verantwoordelijkheden met elkaar en andere actoren kunnen delen om de kwetsbaarheid en afhankelijkheid van deze rol te verkleinen.

Eerder onderzoek wijst uit dat expertises onder andere ontwikkeld worden door 'te doen' en te werken in meerdere organisaties (Barry et al., 2020) en dat bruggenbouwers willen leren van ervaringen van zichzelf en van anderen (Moresi et al., 2020; Scholte, 2020). We kiezen daarom voor methoden die een cyclische aanpak van werken en leren en actie en reflectie kennen. Deze methoden ondersteunen bruggenbouwers in hun professionalisering en helpen om gezamenlijk hun eigen praktijk en ontwikkeling te onderzoeken (zie een voorbeeld in box 6.2). Hierbij valt te denken aan actieleren (McGill & Brockbank, 2004), het inrichten van community of practices (Wenger, 1998) en participatief actieonderzoek (Van Lieshout et al., 2021).



In samenwerking met de strategische Fontys programma's 'docent-professionalisering' en 'hybride leeromgevingen', doet het lectoraat onderzoek naar de rol en professionalisering van bruggenbouwers. Doelen van het onderzoek zijn om (1) tot een generiek profiel te komen dat de rollen en kerncompetenties van de bruggenbouwer omvat en (2) een bij de behoeften passend en flexibel professionaliseringstraject voor bruggenbouwers te ontwikkelen en testen.

Op basis van een literatuurstudie en een eerder onderzoek binnen het sociale en gezondheidsdomein (Moresi et al., 2020), zijn inzichten en geïdentificeerde rollen via een vragenlijst voorgelegd, getoetst en aangevuld. Ook werden behoeften aan professionalisering geïdentificeerd. De vragenlijst werd binnen en buiten Fontys uitgezet onder bruggenbouwers werkzaam in allerlei sectoren. Aanvullend werden focusgroepen gehouden om meer betekenis te geven aan uitkomsten van de vragenlijst.

Op basis van tussentijdse resultaten wordt met bruggenbouwers uit het onderwijs- en arbeidssysteem een professionaliseringstraject ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd. Eerste ervaringen wijzen uit dat bruggenbouwers met name de ontmoeting met een diversiteit aan andere bruggenbouwers en de gezamenlijke reflectie waarderen. Inzichten worden gebruikt om het profiel en het professionaliseringstraject door te ontwikkelen en breder beschikbaar te stellen.

Box 6.2: het project bruggenbouwers

3. De waarde en impact van professionele werkplaatsen

Waar de eerste onderzoekslijn in gaat op *hoe* er samengewerkt kan worden, richt deze onderzoekslijn zich op *wat* meervoudige samenwerkingen opleveren. We onderzoeken wat de waarde is van participatie in een professionele werkplaats voor individuen, teams en organisaties. Ook bestuderen we of en hoe professionele werkplaatsen impact hebben op (innovatie van) de beroepspraktijk en het onderwijs. We proberen hierbij patronen te onttrafen tussen enerzijds contextuele factoren en de wijze waarop meervoudige samenwerkingen gecultiveerd worden en anderzijds de directe opbrengsten of uitkomsten (ontwikkelde producten, leerervaringen van actoren, et cetera) en hoe deze uitkomsten bijdragen aan het oplossen van grotere, uitdagende vraagstukken. Deze patronen zijn bijvoorbeeld weer te geven in impactpaden die de samenhang tussen de ontwikkeling van kennis, producten, personen en systemen weergeven (Greven & Andriessen, 2019).

Bij het onderzoeken van de waarde en impact van professionele werkplaatsen hanteren we het uitgangspunt dat actoren en belanghebbenden het succes van een professionele werkplaats



bepalen. Dat wil zeggen dat de impact van professionele werkplaatsen niet zozeer of alleen bepaald wordt door 'harde' (kwantitatieve) uitkomsten, maar door de waarde die actoren en belanghebbenden vanuit het eigen perspectief toedichten aan (de uitkomsten van) professionele werkplaatsen.

Vertrekkend vanuit een complexiteitsperspectief gaan we er daarnaast van uit dat de waarde niet (alleen) achteraf wordt bepaald, maar voortdurend gecreëerd en beïnvloed wordt door actoren. Het is daarom van belang ons af te vragen hoe te 'meten' in een steeds veranderende wereld. We doen dit door nadrukkelijk op zoek te gaan naar een structurele wijze van evaluatie en monitoring van professionele werkplaatsen. Zodanig dat enerzijds recht gedaan wordt aan het emergente en dynamische karakter van de samenwerking en anderzijds bijgedragen wordt aan het verbreden, verdiepen en versterken van de samenwerking. Het Ontwikkelinstrumentarium Lerend en Onderzoekend Samenwerken (O-LOS) is hier een voorbeeld van (box 6.3).

Op basis van het model 'Lerend en Onderzoekend Samenwerken' is samen met gebruikers een ontwikkelinstrumentarium O-LOS ontwikkeld en getest (Bovens et al., in press). Het instrumentarium biedt actoren inzicht in de werkzame en onderliggende mechanismen van hun samenwerking, biedt inspiratie en concrete handvatten voor de (door)ontwikkeling ervan en kan structureel ingezet worden voor kwaliteitsborging en monitoring van de samenwerking.

Het inzet van O-LOS kent drie fasen:

1. Voorbereidingsfase: alle actoren vullen een digitale vragenlijst in. Uitkomsten werden direct teruggekoppeld op individueel niveau, per stakeholdergroep en op niveau van de samenwerking.
2. Uitvoeringsfase: actoren voeren een dialoog om gezamenlijk betekenis te geven aan de uitkomsten van de vragenlijst en gezamenlijk ontwikkelpunten te formuleren.
3. Ontwikkelfase: actoren maken een ontwikkelplan waarin zij verbeteracties opnemen.

Bruggenbouwer: *"Het inzetten van het O-LOS heeft duidelijkheid en inzicht gecreëerd in hoe eenieder tegen de samenwerking aankijkt. Een nieuwe groep mensen is opgestaan die leren belangrijk vindt en hierin eigenaarschap neemt om dit op te pakken. Er is beweging ontstaan in samenwerking, onderzoeken en leren".*

Box 6.3: Ontwikkelinstrumentarium Lerend en Onderzoekend Samenwerken (O-LOS)

AANPAK

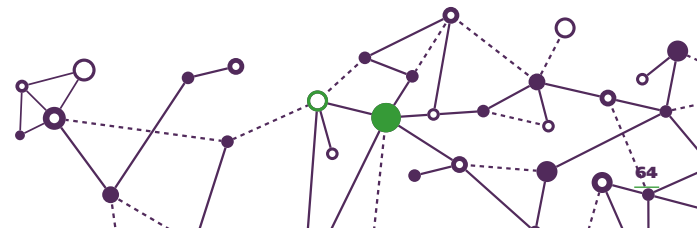
Na mijn eerdere uiteenzetting zal het niemand verbazen dat de aanpak van het lectoraat inclusief en systemisch is. Het lectoraat beschouwt zichzelf als een professionele werkplaats en omarmt en waardeert diversiteit en inclusie. Idealiter participeren in het lectoraat dan ook actoren uit alle helices op een wijze waardoor zij zich een gelijkwaardig teamlid voelen. We verkennen momenteel met belanghebbenden hoe we dit vorm kunnen geven en hoe we de verschillende belangen en behoeften hierin kunnen verenigen.

We onderzoeken meervoudige samenwerkingen door deze te koppelen aan inhoudelijke en uitdagende vraagstukken, zoals hoe gezond gedrag en gezonde wijken te bevorderen of hoe kinderen gelijke ontwikkelkansen te bieden. Dit omdat de inhoud ons verbindt en helpt om culturele verschillen te overbruggen (Barendregt et al., 2021). We werken hierin nauw samen met lectoraten en andere kennispartners die zich op deze inhoudelijke thema's richten. Voorbeelden zijn de lectoraten 'Persoonsgerichtheid in een ouder wordende samenleving', 'Health Innovations and Technology' en 'Diversiteit en (Ortho)pedagogisch handelen' alsook de Centre of Expertises 'Healthy and Inclusive Society'. Daarnaast participeren we in het kenniscentrum 'Future (of) Learning' en werken we samen in (landelijke) netwerken die zich bezighouden met het onderzoek naar learning communities, innovatienetwerken, hybride leeromgevingen en andere samenwerkingsverbanden.

In ons onderzoek naar meervoudige samenwerkingen omarmen we de complexiteit ervan. In plaats van deze te reduceren en te versimpelen, trachten we te ontrafelen wat voor wie en onder welke omstandigheden werkt. Hierbij gaat het niet om het onderzoeken van afzonderlijke condities, omstandigheden, uitkomsten of ervaringen van individuen of bepaalde groepen, maar om het begrijpen van hoe complexe responsieve processen met elkaar relateren (Stacey & Griffin, 2005).

Ook beogen we met onze aanpak direct bij te dragen aan het (leven lang) ontwikkelen van mensen, organisaties en praktijken, waardoor leren, werken en innoveren geen afzonderlijke, maar geïntegreerde processen zijn die elkaar voeden. Dit impliceert onder andere dat het onderzoek longitudinaal en fenomenologisch van aard is (van Manen, 2007) en dat we veel gebruikmaken van participatieve, actiegerichte en waarderende onderzoeksmethodologieën (Cooperrider et al., 1995; Snoeren, 2015; Van Lieshout et al., 2021).

We beschouwen professionele werkplaatsen als cases, waarin we interveniëren en vergelijken (Bryson et al., 2015; Tsujimoto et al., 2018). Door patronen (van zelforganisatie) te herkennen binnen en tussen verschillende meervoudige samenwerkingen, hopen we beter te begrijpen hoe professionele werkplaatsen te cultiveren om impactvol te zijn.



We hopen hiermee bij te dragen aan het ontwikkelen van een meer generieke kennisbasis die de individuele professionele werkplaats overstijgt.

We zetten kwantitatieve en vooral kwalitatieve methoden in en verzamelen en analyseren data op meerdere momenten en op alle niveaus van de samenwerking (Bryson et al., 2015; den Brok, 2018). Hierin werken we nauw samen met actoren vanuit alle helices, omdat een complexe werkelijkheid enkel begrepen kan worden door haar te interpreteren vanuit de geleefde ervaring en identiteit van betrokkenen (Stacey & Griffin, 2005). Dit vereist een interpretatief, reflexief en voortdurend proces van (gezamenlijke) betekenisgeving (De Jaegher & Di Paolo, 2007; Snoeren, 2015; Weick et al., 2005). Waarden creërende verhalen (Wenger et al., 2011) en op kunst gebaseerde methoden, zoals tekenen, drama of het schrijven van een gedicht, kunnen hierbij impliciete kennis bovenhalen. Dergelijke methoden kunnen bijdragen aan het begrijpen van onderliggende dynamieken, relationele processen, emoties, ambiguïteiten en weerstand (Battisti & Eiselen, 2008; Loftus et al., 2011). Ook moedigen deze methoden de betrokkenheid van en een open dialoog tussen (meer kwetsbare) actoren aan (Alexander, 2005; Daykin, 2019; Groot, de Kock, et al., 2021).

Met onze aanpak beogen we kennis te genereren, maar ook actief bij te dragen aan een verbeterde kwaliteit van samenwerken.





DANKWOORD

Het is bijzonder hier te staan, maar ook wat ongemakkelijk om in mijn eentje over samenwerken te praten. Dat voelt vreemd en oneigenlijk. Daarnaast is het door de samenwerking met anderen dat ik leer, ontwikkel en hier sta. Ik wil dan ook iedereen bedanken die de afgelopen jaren voor kortere of langere tijd mijn pad kruiste; diegenen die mij steunden, feedback gaven, constructieve conflicten met me aangingen, werk uit handen namen, moed inspraken, luisterden of op welke wijze dan ook met mij samenwerkten.

Specifiek gaat mijn dank uit naar de directeuren van de betrokken instituten. Natuurlijk Karen, jouw visie op grensoverstijgend samenwerken is inspirerend en jouw positief kritische inbreng helpt me anders naar situaties te kijken. Ook Lisette, Caroline, Thom, Marc en Nus, Frens en Ad, en Matty en Dennis wil ik bedanken voor het in mij gestelde vertrouwen. De samenwerking binnen ons domein Mens en Maatschappij (MM) is complex. We hebben elkaar nodig voor een grotere ambitie en staan voor de uitdaging om samen een gezond lerend ecosysteem te vormen.

Marleen en Stephan, als onderdeel van dat systeem vervullen jullie hierin een belangrijke rol. Samenwerken met jullie is leuk, inspirerend en geeft energie. Dank jullie wel voor jullie steun, het meedenken en jullie feedback. Jullie zijn goud waard.



Dank je wel ook aan de leden van de regiegroep PW en alle bruggenbouwers binnen het domein MM. Jullie zijn als 'mogelijkmakers' een belangrijke schakel in de samenwerking tussen onderwijs, beroepspraktijk, burgers en anderen.

In het verlengde daarvan een speciaal woord van dank aan het ZIC-team: Guus, Lieke, Johan, Marc, Marijn, Conchita, Dieke, Floortje, Myrtle, Joost, Jolanda, Lenneke, Cis, Jolande, Mariëlle, Nard, Janneke, Rick, Ragna, Inge, Anchiela, Paul, Patricia, Kristel, Marieke, Ingeborg en Anne. Via jullie blijf ik op de hoogte van datgene wat er echt speelt in de beroepspraktijk. Maar het wordt tijd dat ik jullie los ga laten. Ik hoop dat jullie onderzoek en innovatie binnen de zorginnovatiecentra op de agenda houden en dat we onze samenwerking op een andere wijze vervolgen.

Dank aan mijn collega's van het lectoraat Persoonsgerichte Praktijkvoering, Teatske, Bienke, Shaun en Famke. We gingen het afgelopen jaar ieder onze eigen weg, terwijl onze wegen elkaar op nieuwe wijzen blijven kruisen. En Theo. Hoewel meer op afstand, ben je nog altijd nabij.

Ik werk met veel mensen in diverse projecten samen: professionals, burgers, studenten, docenten en anderen. Ik ben iedere keer weer verrast hoe we samen in staat zijn beweging te creëren in de complexe beroepspraktijk en die te onderzoeken. Het WIN-project ronden we nu af. Kevin, Carla, Jeroen, Petra, Sofie, Michel, Daniëlle en Claudine: ons avontuur was op alle vlakken leerzaam. En wat een werk hebben we verzet. Ik ben trots op de resultaten; resultaten die veel verder reiken dan de projectopbrengsten en waarschijnlijk verder reiken dan we ons bewust van zijn.

Veel plezier beleef ik aan het begeleiden van studenten en promovendi. Dank jullie wel, en specifiek Maria en Michel, voor het delen van jullie inzichten en het vertrouwen in mij. Ook dank aan collega's binnen en buiten Fontys die hun passie voor, visie op en kennis over leren, ontwikkelen en samenwerken met mij delen. Marian, Anje en Peter, onze dialogen zijn altijd inspirerend.

Ik ben ontzettend blij met het kersverse en enthousiaste lectoraatsteam: Peter, Petra, Jeroen, Claire, Frank, Jolijn, Mariëlle, Marja, Nard en Danny. We vormen een divers en dynamisch elftal. Ik kijk uit naar onze verdere samenwerking.

Frank, dank je wel voor jouw enthousiasme en dat 'jouw' casus centraal mocht staan in deze rede.

Graag wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor de gewenste afleiding. Jullie vormen een belangrijke basis en vangnet, waar ik altijd even 'thuis' en op adem kan komen.

Kristel, lieve Teun, zonder jou is dit alles ondenkbaar. Jij bent mijn drijvende kracht. Jouw rol in het geheel en mijn dank daarvoor is te groot om in woorden te vatten.

Iedereen hier aanwezig, dank jullie wel voor jullie aandacht.

Ik heb gezegd.



CURRICULUM

VITAE

De loopbaan van Miranda Snoeren (1973) wordt gekleurd door twee dingen: (1) haar passie voor leren en ontwikkelen en (2) het verbinden van verschillende werelden. Zij combineerde langere tijd meerdere banen, of een baan met een studie. Hierdoor kent Miranda's CV een weinig lineair karakter. Onttrafelen we dit geweven patroon van studies en banen, dan kun je haar loopbaan als volgt samenvatten:

Miranda, van oorsprong verpleegkundige, volgde de lerarenopleiding verpleegkunde aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en studeerde algemene gezondheidswetenschappen aan de Universiteit van Utrecht. Hier studeert ze af op een onderzoek naar de relatie tussen de leerstrategie van praktisch opgeleide medewerkers en veranderingsprocessen in organisaties. In 2015 promoveert Miranda aan de Vrije Universiteit in Amsterdam op een participatief actieonderzoek naar werkplekleren in de ouderenzorg.

Miranda start haar carrière als verpleegkundige en beleidsmedewerker in de zorg voor mensen met een beperking. Al snel combineert zij dit met een

baan als docent binnen het middelbaar beroepsonderwijs. Ook werkt Miranda meerdere jaren als opleidingsfunctionaris in de ouderenzorg. Vanaf 2005 is Miranda werkzaam bij Fontys Hogeschool Mens en Gezondheid. Als docent, bruggenbouwer binnen enkele professionele werkplaatsen (zorginnovatiecentra) en als onderzoeker binnen het lectoraat Persoonsgerichte Praktijkvoering in zorg en welzijn. Ook geeft zij leiding aan een team docenten dat zowel binnen de school als in een professionele werkplaats werkt en de rol en taak heeft bruggen te bouwen tussen onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk. Miranda heeft meerdere (zorg)organisaties begeleid in het ontwikkelen van professionele werkplaatsen en heeft ruime ervaring in het faciliteren van veranderingen in de zorg- en onderwijspraktijk.

Sinds 1 januari 2021 werkt Miranda als lector Professionele Werkplaatsen bij Fontys Hogescholen.

Zij houdt zich bezig met (onderzoek naar) intersectorale samenwerkingen, leren en (een leven lang) ontwikkelen in beroepspraktijken en veranderprocessen in en tussen organisaties. Dit met als doel een bijdrage te leveren aan de innovatie van onderwijs- en beroepspraktijken.

Miranda beschouwt zichzelf als verbinder, initiator en teamspeler en hecht in haar werk waarde aan gelijkwaardigheid, democratie en participatie.



LITERATUUR

- Abma, T. A., Cook, T., Råmgård, M., Kleba, E., Harris, J., & Wallerstein, N. (2017). Social impact of participatory health research: collaborative non-linear processes of knowledge mobilization. *Educational Action Research*, 25(4), 489-505. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1329092>
- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Alexander, B. K. (2005). Performance ethnography. The reenacting and inciting of culture. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 411-441). Sage Publications.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Baccarne, B., Schuurman, D., & De Marez, L. (2015, June 14-17). *Facilitating quintuple helix innovation with urban living labs*. The XXVI ISPIM Conference, Budapest, Hungary. <https://biblio.ugent.be/publication/6902285/file/6902375.pdf>
- Bakker, A., Zitter, I., Beauseart, S., & de Bruijn, E. (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van boundary crossing*. Koninklijke van Gorcum.
- Bannink, D., & Bosselaar, H. (2018). *Het probleem samenwerken. Duiden en verbinden: ironische uitwegen voor een vastgelopen samenwerking*. Boom Bestuurskunde.
- Barendregt, C., Jansen Lorkeers, L., & van Straaten, B. (2021). *De waarde van leernetwerken. Evaluatieonderzoek naar leernetwerken langdurige zorg en onbegrepen gedrag*. Platform31/Onderzoeksinstituut IVO in opdracht van ZonMw. <https://www.platform31.nl/publicaties/de-waarde-van-leernetwerken>
- Barry, M., Kuijjer-Siebelink, W., Niewenhuis, L. A. F. M., & Scherpbier, N. (2020). Professional development arising from multiple-site workplace learning: boundary crossing between the education and clinical contexts. *BMC Medical Education*, 20(1), 327. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02225-y>
- Battisti, M., & Eiselen, T. (2008). Insights through performative approaches. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/378>
- Bos, P., Ros, A., Snoeren, M., & Thunissen, M. (2021). *Interorganisationele samenwerking in hybride leeromgevingen: noodzakelijk en uitdagend* [Manuscript in voorbereiding]. Fontys University of Applied Sciences.
- Bos, P., & Snoeren, M. (2021). Het ontwikkelen van een impactvolle hybride leeromgeving: vijf aanbevelingen. In A. Ros, M. Thunissen, & H. Van Beelen (Eds.), *Duurzaam leren en werken in een veranderende samenleving. Praktijk gericht onderzoek en tools voor praktijk en onderzoek* (pp. 26-32). Fontys University of Applied Sciences. <https://indd.adobe.com/view/8ffbc142-47c7-4cae-9689-fa3b127e507a>

- Bouw, E. (2021). *Designing learning environments at the school–work boundary. Curriculum design for vocational education*. [Doctoral dissertation, Open University of the Netherlands]. Open Universiteit research portal. https://www.globalacademicpress.com/ebooks/erica_bouw/
- Bouw, E., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2020). Designable elements of integrative learning environments at the boundary of school and work: a multiple case study. *Learning Environments Research*, 24, 487-517. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09338-7>
- Bouw, E., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2021). Multilevel design considerations for vocational curricula at the boundary of school and work. *Journal of Curriculum Studies*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1899290>
- Bovens, J., Moresi, S., van den Oord, S., & Cambre, B. (2018, November 8). *De kracht van samenwerken binnen lerende partnerships in het werkveld van sport en bewegen*. [Conference presentation]. Dag van Sportonderzoek, Zwolle.
- Bovens, J., Swennenhuis, P., Theunissen, K., Quadackers, D., Volbeda, P., & Snoeren, M. (in press). Lerend en onderzoekend samenwerken in professionele werkplaatsen. Een pilotstudie naar de praktische bruikbaarheid van een instrumentarium om de samenwerking in innovatieve leerwerkomgevingen te evalueren en versterken. *Onderzoek van Onderwijs*, 50(2).
- Bremekamp, R., Kaats, E., & Krol, B. (2017). Condities voor vertrouwen in het samenwerkingsproces. *Management Executive*, juli/augustus, 30-34. <https://www.managementexecutive.nl/artikel/15476/Condities-voor-vertrouwen-in-het-samenwerkingsproces>
- Broeders, D. W. J., Das, H. D., Jennissen, R. P. W., Tiemeijeren, W. L., & Visser, M. (2018). *Van verschil naar potentieel. Een realistisch perspectief op de sociaaleconomische gezondheidsverschillen* [WRR-Policy Brief 7]. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. <https://www.wrr.nl/publicaties/policy-briefs/2018/08/27/van-verschil-naar-potentieel.-een-realistisch-perspectief-op-de-sociaaleconomische-gezondheidsverschillen>
- Brown, T. (2009). *Change by design: how design thinking transform organizations and inspires innovation*. HarperCollins Publishers.
- Bryson, J., Crosby, B., & Middle Stone, M. (2015). Designing and implementing cross-sector collaborations: needed and challenging. *Public Administration Review*, 75(5), 647-663. <https://doi.org/10.1111/puar.12432>
- Calzada, I. (2020). Democratizing smart cities? Penta-helix multistakeholder social innovation framework. *Smart Cities*, 3(4). <https://doi.org/10.3390/smartcities3040057>
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2010). Triple helix, quadruple helix and quintuple helix and how do knowledge, innovation and the environment relate to each other? A proposed framework for a trans-disciplinary analysis of sustainable development and social ecology. *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development*, 1(1), 41-69. <https://doi.org/10.4018/JSESD.2010010105>
- Cardiff, S., Sanders, K., Webster, J., & Manley, K. (2020). Guiding lights for effective workplace cultures that are also good places to work. *International Practice Development Journal*, 10(2), 1-20. <https://doi.org/10.19043/IPDJ.102.002>

- Carlin, A., Perchoux, C., Puggina, A., Aleksovska, K., Buck, C., Burn, C., Cardon, G., Chantal, S., Ciarpica, D., Condello, G., Coppeninger, T., Cortis, C., D'Haese, S., De Creamer, M., Di Blasio, A., Hansen, S., Lacoviello, L., Issartel, J., Izzicupo, P., ..., & Boccia, S. (2017). A life course examination of the physical environmental determinants of physical activity behaviour: a "Determinants of Diet and Physical Activity" (DEDIPAC) umbrella systematic literature review. *PLoS ONE*, 12(8), e0182083. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182083>
- Cooperrider, D. L., Barrett, F., & Srivastva, S. (1995). Social construction and appreciative inquiry: A journey in organizational theory. In D. M. Hosking, H. P. Dachler, & K. J. Gergen (Eds.), *Management and organization: relational alternatives to individualism* (pp. 157-200). Avebury Press.
- Corporaal, S., Disberg-van Geloven, M., Endedijk, M., & Hubers, M. (2021). *Gas erop! Ontwerpprincipes van learning communities als aanjager voor de energietransitie*. TechYourFuture.
- Craps, M., Vermeesch, I., Dewulf, A., Sips, K., Termeer, K., & Bouwen, R. (2019). A Relational approach to leadership for multi-actor governance. *Administrative Sciences*, 9(12), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ADM9120012>
- Cremers, P. (2016). *Designing hybrid learning configurations at the interface between school and workplace* [Doctoral dissertation, Wageningen University]. Research@WUR. <https://edepot.wur.nl/369260>
- Crosby, B. C., & Bryson, J. M. (2005). A leadership framework for cross-sector collaboration. *Public Management Review*, 7(2), 177-201. <https://doi.org/10.1080/14719030500090519>
- Curșeu, P. L., & Schrijver, S. G. L. (2017). Stakeholder diversity and the comprehensiveness of sustainability decisions: the role of collaboration and conflict. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 28, 114-120. <https://doi.org/10.1016/j.COSUST.2017.09.00>
- Custers, M., Snoeren, M., Hendrickx, M., Moresi, S., & Bovens, J. (2019). *Project Social Lab. Onderzoeksrapportage*. Fontys University of Applied Sciences. <https://www.fontys.nl/actueel/project-social-labs-de-resultaten/>
- Daykin, N. (2019). Social movements and boundary work in arts, health and wellbeing: a research agenda. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, 1(1), 9-20. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-7913-2019-01-02>
- De Jaeger, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485-507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>
- de Jong, F. (2019). *Kennis in-(ter)-actie. Responsief leren als kennis construeren*. Open University of the Netherlands. https://www.ou.nl/documents/40554/724769/Kennis_in-ter-actie_Oratietekst_15_Nov_2019_Frank_de_Jong.pdf/30330fcf-ecd8-d559-ec49-c1072e1ba4cf
- den Brok, P. J. (2018). *Cultivating the growth of life-science graduates: on the role of educational ecosystems*. Wageningen University & Research. <https://doi.org/10.18174/458920>
- Eaton, S. E. (2020). *Understanding academic integrity from a teaching and learning perspective: engaging with the 4M framework*. Werklund School of Education, University of Calgary. <http://hdl.handle.net/1880/112435>



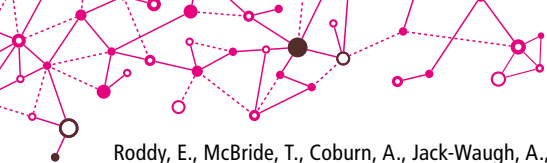
- Edmondson, A. C. (2019). *De onbevreesde organisatie: creëer psychologische veiligheid op de werkvloer om innovatie en groei te stimuleren*. Atlas Contact.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Engeström, Y. (2011). Activity theory and learning at work. In M. Malloch, L. Carins, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *The SAGE handbook of workplace learning* (pp. 86-105). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4135/9781446200940>
- Fadeeva, Z., & Mochizuki, Y. (2010). Roles of regional centres of expertise on education for sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(1), 51-59. <https://doi.org/10.1177/097340820900400112>
- Fenwick, T. J. (2001). Work knowing "on the fly": enterprise cultures and co-emergent epistemology. *Studies in Continuing Education*, 23(2), 243-259. <https://doi.org/10.1080/01580370120101993>
- Fontys. (2018). *Plan kwaliteitsafspraken*. Fontys University of Applied Sciences. <https://www.fontys.nl/actueel/download/626802/180242-fontyskwaliteitsafspraken-dig-309197.pdf>
- Fontys. (2020). *Fontys for society 2021-2025*. Fontys University of Applied Sciences. <https://fontys.nl/fontysforsociety/>
- Frost, D., & Snoeren, M. W. C. (2010). Het ontwikkelen en integreren van diverse vormen van kennis: de rol van de lecturer practitioner. *Vakblad voor opleiders in het gezondheidszorgonderwijs*, 34(4), 6-10. <https://doi.org/10.1007/BF03090005>
- Frost, D. M. (2020). *Understanding and developing professional artistry in nursing practice* [Doctoral Dissertation, Queen Margaret University, Edinburgh]. <https://www.publicatie-online.nl/publications/donna-frost/>
- Gielen, P., Moerman, P., & Bobeldijk, M. (2017). *Inspireren voor leven lang leren. Hoe (de samenwerking met) beroepsopvoeding er (ook) uit kan zien*. Katapult. https://www.wijzinkatapult.nl/files/downloads/Kennisbank/Publicatie_Leven_lang_leren.pdf
- Gray, B., & Purdy, J. (2018). *Collaborating for our future. Multistakeholder partnerships for solving complex problems*. Oxford University Press.
- Greven, K. (2019). Theorie over complexiteit: het ontrafelen van een vlecht. In N. Montesano Montessori, M. Schipper, D. Andriessen, & K. Greven (Eds.), *Bewegen in complexiteit. Voorbeelden voor onderwijs, onderzoek en praktijk*. <https://surfsharekit.nl/public/113e74c3-4b2a-4c8c-9bb2-1446c923c8b6>
- Greven, K., & Andriessen, D. (2019, August 25-28). *Practice-based Research Impact Model for Evaluation: PRIME*. EAIR 41st Annual Forum, Leiden, The Netherlands.
- Groot, B., de Kock, L., Liu, Y., Dedding, C., Schrijver, J., Teunissen, T., van Hartingsveldt, M., Menderink, J., Lengams, Y., Lindenberg, J., & Abma, T. (2021). The value of active arts engagement on health and well-being of older adults: a nation-wide participatory study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 8222. <https://doi.org/10.3390/ijerph18158222>
- Groot, B., Nijland-Turel, A., Waagen, S., & Abma, T. (2021). Partnerschap met gezinnen in armoede op beleids- of programmaniveau. *Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen*, 99(3), 128-131. <https://doi.org/10.1007/BF03090005>



- [org/10.1007/s12508-021-00307-w](https://doi.org/10.1007/s12508-021-00307-w)
- Guetl, C., & Chang, V. (2008). Ecosystem-based theoretical models for learning in environments of the 21st century. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 3(1), 50-60. <https://doi.org/10.3991/ijet.v3s3.742>
- HAN. (2020). *Grenswerkers in labs en werkplaatsen*. HAN University of Applied Sciences. <https://www.han.nl/nieuws/2020/12/grenswerkers-in-labs-en-werkplaatsen/Basistaken-Grenswerkers-Labs-en-Werkplaatsen-def-HR.pdf>
- Harder, C., van Loon, J., & Snoeren, M. (2019). Praktijkleren in een ZIC/ZIN: studentervaringen. *Onderwijs & Gezondheidszorg*, 43(1), 26-29.
- Hasche, N., Höglund, L., & Linton, G. (2019). Quadruple helix as a network of relationships: creating value within a Swedish regional innovation system. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 32(6), 1-22. <https://doi.org/10.1080/08276331.2019.1643134>
- Health-Holland. (2019). *Gezondheid & zorg. Kennis- en innovatieagenda 2020-2023*. Health-Holland. https://www.health-holland.com/sites/default/files/downloads/kennis-en-innovatieagenda-2020-2023-gezondheid-en-zorg_0_0.pdf
- Helleman, G. (2021). Gezondheid gemeten. In G. Helleman, N. Notten, H. van der Veen, & L. Verharen (Eds.), *Gezondheidsverschillen*. Platform Stad en Wijk. <https://sway.office.com/EAYMfpHawccTtYWY?ref=Link>
- Houtkamp, B., Ruijters, M., & De Vries, C. A. (2019). *Opgavegericht teamleren. Samen werken aan een groter goed*. Management Impact.
- Jukema, J. S., Van Alphen, J., Jorritsma, J., & Snoeren, M. (2021). Co-researchers in motion: a journey of evolving relationships. A critical reflection on the co-operation between two older adults and a nurse researcher. *International Practice Development Journal*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.19043/ipdj.111.011>
- Kaats, E., & Opheij, W. (2014). *Leren samenwerken tussen organisaties. Allianties, netwerken, ketens en partnerships*. Vakmedianet.
- Katapult. (2021). *Visiedocument toekomst van publiek-privaat samenwerken in het beroepsonderwijs 2030*. Katapult. <https://www.wijzijinkatapult.nl/files/downloads/Downloads/Katapult%20Visiedocument%20definitief%20mei%202021.pdf>
- Kennedy, J., McKenzie, I., & Thomas, J. (2019). Developing effective collaborations: learning from our practice. *Administrative Sciences*, 9(3), 68-68. <https://doi.org/10.3390/ADM9030068>
- Kessener, B. (2020). Hoe(zo) management? Beer, Jaques en Hoebeke over de waarde van hiërarchie. *Management & Organisatie*(5/6), 44-59.
- Knol, E., & Velzing, E.-J. (2019). *Learning communities voor MMIP's: een schakel voor versnelling en opschaling*. Verkenning op verzoek Topsector Energie en in opdracht van RVO. <https://www.researchgate.net/publication/332910751>
- Koster, B., Snoeren, M., van Dijk, M., Gootjes, B., van Herk, J., van Leeuwen, B., Mangnus, E., & Stappers, J. (2020). Regie, erkenning en ontmoeting als basis. Werken aan een leven lang ontwikkelen. *TH@MA*, 20(4), 80-86.
- Kuijer-Siebelink, W., Tankink, T., Nieuwenhuis, L., & de Vries, E. (2020). *Strategisch organiseren van werken in de driehoek onderwijs - onderzoek - praktijk*. HAN University of Applied Sciences. <https://specials.han.nl/sites/seece/actueel/documenten/20201124-HAN-Aanbevelingen-strategisch-organiseren-van-werken-in-de-driehoek.pdf>

- Kuijjer-Siebelink, W., Weijzen, S., & De Vijlder, F. (Eds.). (2019). *Grensoverstijgend samenwerken, leren en opleiden in het sociaal en gezondheidsdomein*. HAN University of Applied Sciences. <https://www.han.nl/nieuws/2020/12/grensoverstijgend-samenwerken-tussen-professionals-in-sociaal-en-gezondheidsdomein/5330-boekje-grensoverstijgend-samenwerken-en-leren-online.pdf>
- Loftus, S., Higgs, J., & Trede, F. (2011). Researching Living Practices. In J. Higgs, A. Titchen, D. Horsfall, & D. Bridges (Eds.), *Creative Spaces for Qualitative Researching* (pp. 3-12). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-761-5_1
- Malhi, Y., Aragão, L. E. O. C., Galbraith, D., Huntingford, C., Fisher, R., Zelazowski, P., Sitch, S., McSweeney, C., & Meir, P. (2009). Exploring the likelihood and mechanism of a climate-change-induced dieback of the Amazon rainforest. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(49), 20610-20615. <https://doi.org/10.1073/PNAS.0804619106>
- Manley, K., Titchen, A., & Hardy, S. (2009). Work-based learning in the context of contemporary health care education and practice: a concept analysis. *Practice Development in Health Care*, 8(2), 87-127. <https://doi.org/10.1002/pdh.284>
- McCormack, B., Manley, K., & Titchen, A. (2013). *Practice development in nursing and health care* (2nd ed.). Wiley.
- McGill, I., & Brockbank, A. (2004). *Action learning handbook*. Routledge Falmer.
- Meersma, K., van der Wel, W., & Jannink, M. (2018). *Samenwerken in de zorg: een overzicht van de juridische aspecten*. AKD. https://rgakdwebsites.blob.core.windows.net/akdfiles/2673/16-01-2020-AKD20018_Aanp_brochure_Samenwerken_in_de_zorg_DEF.pdf
- Moerman, P. F. (2020). *Governance regimes and problem-solving capacity: public-private partnerships in Dutch vocational and higher education* [Doctoral Dissertation, University of Amsterdam]. UvA-DARE. <https://dare.uva.nl/search?identifier=dee9547e-799d-4610-9859-a3c0b2d48d19>
- Montesano Montesori, N., Schipper, M., Andriessen, D., & Greven, K. (2019). *Bewegen in complexiteit: voorbeelden voor onderwijs, onderzoek en praktijk*. HU University of Applied Sciences Utrecht. <https://surfsharekit.nl/objectstore/03792cdc-a98a-445b-9507-81d1dcc40bea>
- Moresi, S., Duinkerke, M., Swennenhuis, P., & Snoeren, M. (2019). Professionele werkplaatsen: lerend en onderzoekend samenwerken. *OnderwijsInnovatie*, 21(4). <https://onderwijsinnovatie.ou.nl/oi-december19/professionele-werkplaatsen-lerend-en-onderzoekend-samenwerken/>
- Moresi, S., van der Voort, C., van Herk, J., & Snoeren, M. (2020). *Boundary crossers. Een praktijkgericht onderzoek naar de competenties en professionalisering*. <https://fontys.nl/Over-Fontys/Nieuws-tonen-op/LS-presentatie-Boundary-Crossers.htm>
- Munten, G., Legius, M., Niessen, T., Snoeren, M., Jukema, J., & Harps-Timmermans, A. (2012). *Practice Development. Naar duurzame verandering van zorg- en onderwijspraktijken*. Boom uitgevers.
- Nierse, C. (2019). *Collaborative user involvement in health research agenda setting* [Doctoral Dissertation, VU University Amsterdam]. VU research portal. <https://research.vu.nl/en/publications/collaborative-user-involvement-in-health-research-agenda-setting>

- Niessen, T., & Cox, K. (2011). *Innoverend leren in het zorginnovatiecentrum. Het creëren van ruimte voor vernieuwing*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma uitgevers.
- Niessen, T., Legius, M., Munten, G., & Snoeren, M. W. C. (2013). Veranderingen in zorg en onderwijs gaan gelijk op met veranderingen in mensen. *Vakblad voor opleiders in het gezondheidszorgonderwijs*, 37(3), 3-6.
- Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D.-J., & van Vlokhoven, H. (2017). *Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekleren in het initieel beroepsonderwijs: een internationale reviewstudie*. HAN University of Applied Sciences. https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/09/reviewwerkplekleren_405-15-710.pdf
- Nijkamp, J. (2021). Domeinoverstijgende aanpak voor een gezondere leefomgeving. In G. Helleman, N. Notten, H. van der Veen, & L. Verharen (Eds.), *Gezondheidsverschillen*. Platform Stad en Wijk. <https://sway.office.com/EAYMfpHawccTtYWY?ref=Link>
- Nijman, D.-J., Cuperus, J., Sanders, J., & Woudstra, L. (2021). *House of skills. Conditie voor krachtige leeromgevingen*. HAN University of Applied Sciences. <https://www.han.nl/projecten/2019/house-of-skills/Eindrapportage-HoS-Conditie-voor-eeen-krachtige-leerwerkcomgeving.pdf>
- Nonaka, I., & von Krogh, G. (2009). Tacit knowledge and knowledge conversion: controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, 20(3), 635-652. <https://doi.org/10.1287/orsc.1080.0412>
- OCW. (2015). *De waarde(n) van weten. Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/beleidsnota-s/2015/07/07/de-waarde-n-van-weten-strategische-agenda-hoger-onderwijs-en-onderzoek-2015-2025>
- OCW. (2019). *Houdbaar voor de toekomst: Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2019/12/02/bijlage-1-strategische-agenda-hoger-onderwijs-en-onderzoek-houdbaar-voor-de-toekomst>
- Oonk, C. (2016). *Learning and teaching in the regional learning environment. Enabling students and teachers to cross boundaries in multi-stakeholder practices* [Doctoral Dissertation, Wageningen University & Research]. Research@WUR. <https://edepot.wur.nl/391709>
- Phillips, M. A., & Ritala, P. (2019). A complex adaptive systems agenda for ecosystem research methodology. *Technological Forecasting and Social Change*, 148(119739). <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.119739>
- Ragins, B. R., & Dutton, J. E. (2007). Positive relationships at work: an introduction and invitation. In J. E. Dutton & B. R. Ragins (Eds.), *Exploring positive relationships at work: building a theoretical and research foundation* (pp. 3-25). Lawrence Erlbaum and Associates.
- Reiner, C., Bekke, H., Hooghiemstra, E., van Mil, T., de Ruiter, H., & Rullens, L. (2019). *Centres of Expertise: groeibriljant voor excellente samenwerking in het hbo*. Vereniging Hogescholen. https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/074/original/085_039_CENTERS_OF_EXPERTISE_WEB.pdf?1571832857

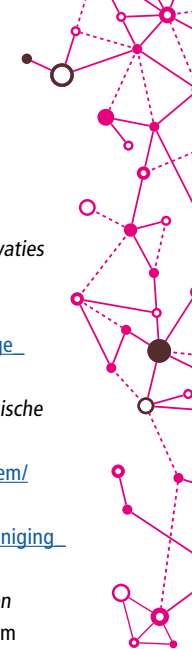


- Roddy, E., McBride, T., Coburn, A., Jack-Waugh, A., & Dewar, B. (2021). Moving stories: exploring the LIFE session storytelling method as a way of enhancing innovative, generative outcomes in practice. *International Practice Development Journal*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.19043/IPDJ.111.006>
- Roman, B., Koop-Spoor, E., Pardoën, K., & Thunnissen, M. (2020). *Vooruitkijkers 2020. Voorbeelden van een leven lang ontwikkelen in de praktijk*. Fontys University of Applied Sciences. <https://www.fontys.nl/nieuws/services/downloadfile.php?f=rapportagellodef.pdf&uid=878958&hash=e9c502a99cb51a36e25b5f708f65458e7b7091f2>
- Ruijters, M. (2018). *Queeste naar goed werk. Over krachtige professionals in een lerende organisatie*. Vakmedianet.
- Russell, M. G., & Smorodinskaya, N. V. (2018). Leveraging complexity for ecosystemic innovation. *Technological Forecasting and Social Change*, 136, 114-131. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.11.024>
- RVS. (2020). *Werkagenda 2020-2024*. Raad voor Volksgezondheid en Samenleving. <https://www.raadvr.nl/documenten/publicaties/2020/02/03/werkagenda-2020---2024>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Rycroft-Malone, J., Seers, K., Titchen, A., Harvey, G., Kitson, A., & McCormack, B. (2004). What counts as evidence in evidence-based practice? *Journal Of Advanced Nursing*, 47(1), 81-90. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03068.x>
- Salemans, L., Beers, P. J., Hoeve, A., Majiers, W., Nieuwenhuis, L., Onstenk, J., & Oonk, C. (2019). *Eindrapportage regionale verankering: sturing geven aan een duurzame relatie met de regio*. NRO. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Regionale-Verankering-eindrapport.pdf>
- Schein, E. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Mangement Review*, 25(2), 3-16.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Scholte, S. J. (2020). *Webber veranderen het leren van 'de grote verbouwing'. Een verhaal gebaseerd op praktijkervaringen van drie initiatiefnemers van een learning community*. Rijksdienst voor Ondernemend Nederland <https://www.topsectorenergie.nl/sites/default/files/uploads/theme/Webbers%20veranderen%20het%20leren%20van%20%E2%80%98De%20Grote%20Verbouwing%E2%80%99.pdf>
- Schrijver, S. G. L. (2011). De betekenis van interorganisatieel leiderschap. *Tijdschrift voor Management en Organisatie*(4), 76-90. <https://www.managementexecutive.nl/artikel/12327/De-betekenis-van-interorganisatieel-leiderschap>
- Schrijver, S. G. L. (2020). Developing collaborative interorganizational relationships: an action research approach. *Team Performance Management: An International Journal*, 26(1-2), 17-28. <https://doi.org/10.1108/TPM-11-2019-0106>
- Schrijver, S. G. L. (2021). The group dynamics of interorganizational collaboration. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1093/ACREFORE/9780190236557.013.512>

- SER. (2019). *Leven lang ontwikkelen. Voortgangsrapportage SER actie-agenda*. Sociaal-Economische Raad. <https://www.ser.nl/-/media/ser/downloads/thema/scholing-ontwikkeling/voortgangsrapportage/levenlangontwikkelen.pdf?la=nl&hash=545E69355E03BDF1345202E95D58A539>
- Simon, F., Stuijts, M., & Vreuls, J. (2019). ... worden van en CHILL en ... en ... Een momentopname van een hybride leeromgeving. Zuyd University of Applied Sciences. https://zuyd.figshare.com/articles/dataset/worden_van_en_CHILL_en_en_-_een_momentopname_van_een_hybride_leeromgeving/7893062/1?file=14701661
- Smith, M., Hosking, J., Woodward, A., Witten, K., MacMillan, A., Field, A., Baas, P., & Mackie, H. (2017). Systematic literature review of built environment effects on physical activity and active transport - an update and new findings on health equity. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 158. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0613-9>
- Smith, T. M., & Smith, R. L. (2015). *Elements of Ecology* (9th ed.). Pearson Education Limited.
- Snoeren, M. (2015). *Working = Learning. A complexity approach to workplace learning within residential care for older people* [Doctoral Dissertation, VU University Amsterdam]. VU research portal. <https://research.vu.nl/en/publications/working-learning-a-complexity-approach-to-workplace-learning-with>
- Snoeren, M., & Bos, P. (2021, June 15). *Het ontwikkelen van een impactvolle hybride leeromgeving: vijf aanbevelingen* [Conference presentation]. LLO-week Fontys Hogescholen, Online. <https://youtu.be/naqRdFDb68>
- Snoeren, M., & Frost, D. (2011). Realising participation within an action research project on two care innovation units providing care for older people. *International Practice Development Journal*, 1(2), 1-18. <http://www.fons.org/library/journal/volume1-issue2/article3>
- Snoeren, M., Quadackers, D., & Moresi, S. (2021). De professionele werkplaats: lerend en onderzoekend samenwerken in een centrum voor pedagogische innovatie. *Sozio*(1), 22-27.
- Snoeren, M., Volbeda, P., Niessen, T. J. H., & Abma, T. A. (2016). Dutch care innovation units in elderly care: a qualitative study into students' perspectives and workplace conditions for learning. *Nurse Education in Practice*, 17, 174-181. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2015.11.005>
- Snoeren, M. M. W. C., Janssen, B. M., Niessen, T. J. H., & Abma, T. A. (2016). Nurturing cultural change in care for older people: seeing the cherry tree blossom. *Health Care Analysis*, 24(4), 349-373. <https://doi.org/10.1007/s10728-014-0280-9>
- Snoeren, M. M. W. C., Niessen, T. J. H., & Abma, T. A. (2012). Engagement enacted: essentials of initiating an action research project. *Action Research*, 10(2), 189-204. <https://doi.org/10.1177/1476750311426620>
- Snoeren, M. M. W. C., Niessen, T. J. H., & Abma, T. A. (2015). Beyond dichotomies: towards a more encompassing view of learning. *Management Learning*, 46(2), 137-155. <https://doi.org/10.1177/1350507613504344>
- Snoeren, M. M. W. C., Raaijmakers, R., Niessen, T. J. H., & Abma, T. A. (2016). Mentoring with(in) care: a co-constructed auto-ethnography of mutual learning. *Journal of Organizational Behavior*, 37(1), 3-22. <https://doi.org/10.1002/job.2011>

- Stacey, R. D., & Griffin, D. (2005). Experience and method: a complex responsive processes perspective on research in organizations. In R. D. Stacey & D. Griffin (Eds.), *A complexity perspective on researching organizations: taking experience seriously*. Routledge.
- Swennenhuis, P., Moresi, S., Duinkerke, M., Bovens, J., Quadackers, D., & Snoeren, M. (2021). Lerend en onderzoekend samenwerken in professionele werkplaatsen: de ontwikkeling van een theoretisch model. *Pedagogische Studien*, 98(2), 112-131. <https://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=722821>
- Swennenhuis, P., Strijbosch, E., & Snoeren, M. (2021). *Kennisconstructie en -integratie binnen innovatieve leeromgevingen: oriëntatie op betekenis en mogelijkheden in de praktijk* [Manuscript ingediend voor publicatie]. Fontys University of Applied Sciences.
- Thunnissen, M., & Custers, M. (2018). Social labs: innovatie in het hbo. *OnderwijsInnovatie*(1), 13-15. https://www.ou.nl/documents/40554/383618/OI_2018_1_web.pdf/41142e1c-67fd-5cdc-26ca-264bcce9e47c
- Topsectoren. (2017). *Wat maakt dat het werkt?* (Learning communities 2018-2022. Menselijk kapitaal, de motor voor innovaties, Issue. Topsectoren. https://pvtv.nl/wp-content/uploads/2019/07/061217_PBT_LLO_Onderzoeksrapport_Binnenwerk_170x240_CMYK_LR.pdf
- Topsectoren. (2019a). *Advies meerjarig onderzoeksprogramma learning communities*. Topsectoren. <https://www.topsectorenergie.nl/sites/default/files/uploads/Algemeen/Advies%20meerjarig%20onderzoeksprogramma%20Learning%20Communities.pdf>
- Topsectoren. (2019b). *Samen aan de slag. Roadmap Human Capital. Topsectoren 2020-2023*. Topsectoren. <https://www.topsectoren.nl/publicaties/kamerstukken/2019/november/12-11-19/roadmap-hc-topsectoren>
- Tsujimoto, M., Kajikawa, Y., Tomita, J., & Matsumoto, Y. (2018). A review of the ecosystem concept – Towards coherent ecosystem design. *Technological Forecasting and Social Change*, 136, 49-58. <https://doi.org/10.1016/J.TECHFORE.2017.06.032>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: a literature review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11-36. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z>
- van den Langenberg, N. (2021). *Schaduw van een zorgvrager als leer methode voor studenten verpleegkunde* [Manuscript ingediend voor publicatie]. Fontys University of Applied Sciences.
- van den Langenberg, N., & Cardiff, S. (in press). Schaduw van een zorgvrager als leer methode in de gehandicaptenzorg: het narratief van een student bachelor verpleegkunde. *Verpleegkunde*.
- van Geenhuizen, M. (2018). A framework for the evaluation of living labs as boundary spanners in innovation. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 36(7), 1280-1298. <https://doi.org/10.1177/2399654417753623>
- van Lieshout, F. (2013). *Taking action for action. A study of the interplay between contextual and facilitator characteristics in developing an effective workplace culture in a Dutch hospital setting, through action research*. [Doctoral dissertation, University of Ulster]. <http://www.proefschriftenverpleegkunde.nl/wp-content/uploads/>

- [gravity_forms/6-e9dc63308c2d8e347e8c9e1a28bb67ce/2016/06/Thesis-Famke-van-Lieshout.pdf?TB_iframe=true](https://www.fons.org/Resources/Documents/Journal/Vol5Suppl/IPDJ_05(suppl)_04.pdf)
- van Lieshout, F., & Cardiff, S. (2015). Reflections on being and becoming a person-centred facilitator. *International Practice Development Journal*, 5, 1-10. [https://www.fons.org/Resources/Documents/Journal/Vol5Suppl/IPDJ_05\(suppl\)_04.pdf](https://www.fons.org/Resources/Documents/Journal/Vol5Suppl/IPDJ_05(suppl)_04.pdf)
- Van Lieshout, F., Cardiff, S., & Jacobs, G. (2021). *Actieonderzoek. Principes en onderzoeksmethoden voor participatief veranderen*. (2nd ed.). Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11. <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandpr/article/view/19803>
- van Stam, W., & van den Dool, R. (2020). *Sociaaleconomische status en deelname aan sport en beweging van volwassenen*. Mulier Instituut. <https://www.kennisbankportenbewegen.nl/?file=10099&m=1598530616&action=file.download>
- VanderPlaats, M. (1999). Locating the feminist scholar: relational empowerment and social activism. *Qualitative Health Research*, 9(6), 773-785. <https://doi.org/10.1177/104973299129122270>
- Vangen, S. (2017). Developing practice-oriented theory on collaboration: a paradox lens. *Public Administration Review*, 77(2), 263-272. <https://doi.org/10.1111/PUAR.12683>
- Vangen, S., Hayes, J. P., & Cornforth, C. (2015). Governing cross-sector, inter-organizational collaborations. *Public Management Review*, 17(9), 1237-1260. <https://doi.org/10.1080/14719037.2014.903658>
- Vangen, S., & Huxham, C. (2003). Nurturing collaborative relations building trust in interorganizational collaboration. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 39(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/0021886303253179>
- Verdonschot, S. (2020). *Van kleine doorbraak naar grootschalige vernieuwing. Een onderzoek naar mogelijkheden om innovaties in de praktijk te versterken*. Foundation for Corporate Education. https://www.kessels-smit.com/files/2020_Verdonschot_-_Van_kleine_doorbraak_naar_grootschalige_vernieuwing-111937992982.pdf
- Vereniging Hogescholen. (2019). *Professionals voor morgen. Strategische agenda Vereniging Hogescholen 2019-2023*. Vereniging Hogescholen. https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/067/original/Professionals_voor_morgen_-_strategische_agenda_Vereniging_Hogescholen_2019-2023.pdf?1567175114
- Vos, M. (2020). *Lang leve leren! Een wenkend perspectief op leren en ontwikkelen in een veranderende arbeidsmarkt* [Windesheim University of Applied Sciences]. https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_windesheim:oai:surfsharekit.nl:381f4c85-0088-466f-b7fe-5c26c5cecd83?q=Menno+Vos&has-link=yes&has-link=yes
- Walcutt, J. J., & Schatz, S. (Eds.). (2019). *Modernizing learning: building the future learning ecosystem*. Government Publishing Office. <https://adlnet.gov/assets/uploads/Modernizing%20Learning.pdf>
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Welters, J. (2016). *De verankering van praktijkgericht onderzoek in professionele werkplaatsen*. Fontys University of Applied Sciences.



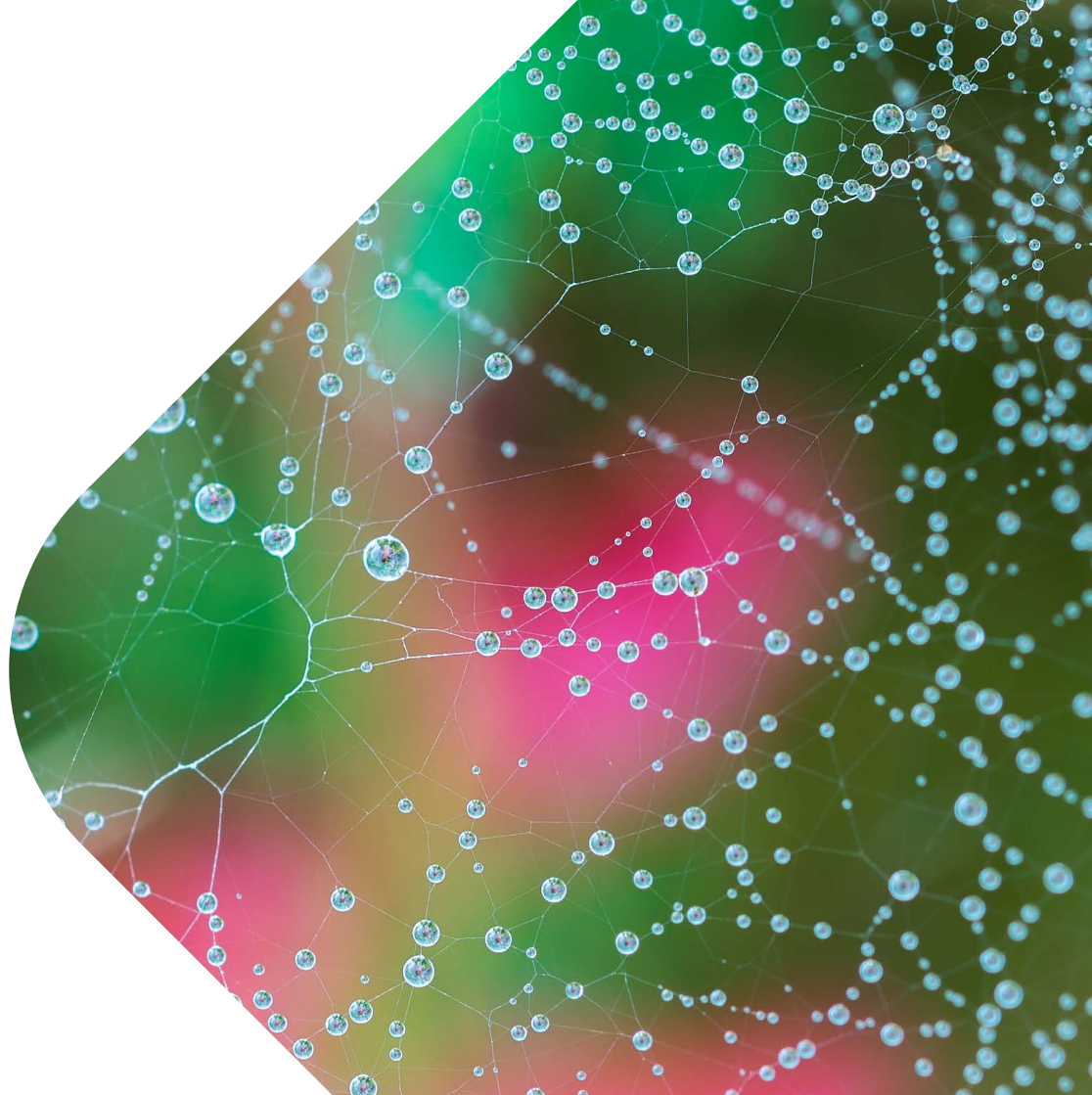


- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., Beverly, T., & de Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Ruud de Moor Centrum. <https://www.asmhub.mn/uploads/files/11-04-wenger-trayner-delaat-value-creation.pdf>
- Wicks, P. G., & Reason, P. (2009). Initiating action research: challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action Research*, 7(3), 243-262. <https://doi.org/10.1177/1476750309336715>
- Wijnenberg, W., & Nies, H. L. G. R. (2015). *Rapportage Academische werkplaatsen zorg & gezondheid. Een verkenning van overeenkomsten en verschillen in aanpak*. Vilans. <https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/1387052/academische-werkplaatsen-zorg-gezondheid.pdf>
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report*. World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- WRR. (2021). *Kiezen voor houdbare zorg. Mensen, middelen en maatschappelijk draagvlak*. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. WRR. <https://www.wrr.nl/publicaties/rapporten/2021/09/15/kiezen-voor-houdbare-zorg>
- Zestor. (2018). *Leergemeenschappen van hogescholen met het werkveld*. Zestor. https://zestor.nl/media/publicaties/leergemeenschappen_van_hogescholen_met_het_werkveld.pdf
- Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). Hybrid learning environments: merging learning and work processes to facilitate knowledge integration and transitions. *OECD Education Working Papers No. 81*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/5k97785xwdfv-en>

- Zuidersma, J. (2019). *Wederkerigheid in leernetwerken*. Hanze University of Applied Sciences. https://www.hanze.nl/assets/hanze-honours-college/Documents/Public/HANZE-19_1262%20Lectorale%20Rede%20Jelly%20Zuidersma_LR%20zonder%20snijlijnen.pdf









> FOR SOCIETY