

Lerend en onderzoekend samenwerken in professionele werkplaatsen: de ontwikkeling van een theoretisch model

P. Swennenhuis, S. Moresi, M. Duinkerke, J. Bovens, D. Quadackers en M. Snoeren

Samenvatting

Dit artikel beschrijft een onderzoek naar werkzame elementen in de samenwerking binnen innovatieve leeromgevingen, professionele werkplaatsen (PW) genoemd. In PW werken onderwijs en beroepspraktijk samen aan complexe vraagstukken waarbij de ontwikkeling van betrokkenen en de innovatie van de beroepspraktijk centraal staan. Op basis van literatuuronderzoek, verkennende interviews met 11 sleutelfiguren en een meervoudige casestudie waarin vanuit 4 cases 75 betrokkenen participeerden, is het model Lerend en Onderzoekend Samenwerken in PW ontwikkeld. Het model omvat zes elementen en laat zien dat het lerend en onderzoekend samenwerken centraal staat in een PW en zich ontwikkelt binnen een grensoverstijgende en ontwikkelingsgerichte cultuur. Betrokkenen in een PW leren gezamenlijk doordat ze samenwerken in de dienstverlening en hierbij waarde hechten aan het delen van verschillende perspectieven. Door facilitering van mensen en middelen en door de samenwerking vorm te geven vanuit een gezamenlijke visie, kunnen betrokkenen elkaar leren kennen en afstemmen op welke manier zij samen kunnen bijdragen aan de innovatie van de beroepspraktijk. Hiervoor zijn zowel het opbouwen van relaties als het expliciteren en verdelen van taken en verantwoordelijkheden essentieel. Het model, dat een systemisch perspectief kent, biedt uitgangspunten en handvatten om de samenwerking binnen een PW te evalueren en te versterken.

Kernwoorden: innovatieve leeromgevingen, samenwerking tussen onderwijs en beroepspraktijk, intersectorale samenwerking, professionele werkplaats, definitie en model

1 Inleiding

Hogescholen werken steeds meer samen met de beroepspraktijk om antwoorden te ontwikkelen op complexe vraagstukken en om gezamenlijk professionals op te leiden in authentieke leerwerkomgevingen (Bakker, Zitter, Beauseart, & De Bruijn, 2016; Kuijer-Siebelink, Weijzen, & De Vijlder, 2019; Vink, Van der Neut, Nieuwenhuis, 2017, 2018). Vanuit het gezondheids- en sociale domein werkt Fontys Hogescholen samen met de beroepspraktijk in zogenaamde *professionele werkplaatsen* (PW). PW worden hierbij gezien als intersectorale samenwerkingsverbanden waarbinnen betrokkenen vanuit onderwijs, beroepspraktijk en onderzoek samenwerken aan de verbetering van de beroepspraktijk (Moresi, Duinkerke, Swennenhuis, & Snoeren, 2019). Zowel professionals in opleiding (studenten) als professionals in het onderwijs en de beroepspraktijk creëren, delen en implementeren hier kennis met elkaar waardoor ze gezamenlijk bijdragen aan de ontwikkeling van alle betrokkenen en de innovatie van de beroepspraktijk (Snoeren, Janssen, Niessen, & Abma, 2016; Snoeren, 2015). Voorbeelden hiervan zijn zorginnovatiecentra; verpleegafdelingen waar zorgprofessionals intensief samenwerken met een grote groep studenten ten behoeve van onderzoek, onderwijs en innovatie (Niessen & Cox, 2011; Snoeren et al., 2016). Op basis van onderzoek zijn kenmerken van PW nader gespecificeerd (Moresi et al., 2019). De definitie en bijhorende kenmerken staan beschreven in figuur 1.

Onderzoek naar intersectorale samenwerkingsverbanden tussen hoger onderwijs en beroepspraktijk, zoals PW, is schaars, veelal beschrijvend van aard en vanwege diverse verschijningsvormen en naamgevingen (Thunnissen & Custers, 2018)

Professionele werkplaatsen zijn duurzame samenwerkingsverbanden tussen tenminste één hoger onderwijsinstelling en een publieke organisatie, die fysiek gesitueerd zijn in de beroepspraktijk. Binnen deze authentieke omgevingen leren, onderzoeken en werken professionals in opleiding, professionals, cliënten en andere betrokkenen zodanig samen, dat betrokkenen, omgeving en dienstverlening zich voortdurend ontwikkelen. Dit lerend en onderzoekend samenwerken wordt dusdanig gefaciliteerd dat de belangen van alle betrokkenen gelijkwaardig worden uitgelijnd en vertegenwoordigd in gezamenlijke doelstellingen.

Kenmerken PW

- 1. Zijn in opzet en intentie duurzame, sectoroverstijgende samenwerkingsverbanden tussen minimaal één hoger onderwijsinstelling en een publieke organisatie en fysiek gesitueerd in de beroepspraktijk;*
- 2. Zijn grenspraktijken waarvan betrokken organisaties gezamenlijk eigenaar zijn en waarover aan al deze organisaties verantwoording wordt afgelegd;*
- 3. Zijn authentieke leer- en werkomgevingen georganiseerd rondom de dienstverlening van de publieke organisatie, waarbij er direct contact is met de cliënt en processen en handelingen direct impact hebben voor de cliënt;*
- 4. Zijn open omgevingen, waarin tenminste professionals in opleiding, professionals en cliënten actief zijn en continuïteit van de samenwerking geborgd is door langdurige participatie van enkele betrokkenen in centrale rollen (bruggenbouwer, rolmodel, manager);*
- 5. Bevatten verhoudingsgewijs veel studenten, die fungeren als katalysator van veranderingen in de beroepspraktijk;*
- 6. Omvatten activiteiten en objecten die grenzen helpen overstijgen en ontmoeting stimuleren in de driehoek onderwijs – onderzoek – beroepspraktijk;*
- 7. Dragen bij aan de continue verbetering van de beroepspraktijk, waarbij betrokkenen hiermee uitgelijnde eigen en gezamenlijke doelen hebben die ze expliciet en continu afstemmen en evalueren;*
- 8. Bevatten bewust vormgegeven rollen, waaronder tenminste die van een vakinhoudelijk rolmodel en een bruggenbouwer, die belangen uitlijnen, activiteiten stroomlijnen en bijdragen aan het creëren van een ontwikkelingsgerichte cultuur;*
- 9. Faciliteren een ontwikkelingsgerichte cultuur en een continu en krachtig leerproces voor studenten, professionals en andere betrokkenen. Dit zodanig dat alle betrokkenen zich lerend durven opstellen en betrokkenen op gelijkwaardige en wederkerige manier lerend en onderzoekend samenwerken.*

Figuur 1

Definitie en kenmerken PW

niet altijd even goed vergelijkbaar. Deze samenwerkingsverbanden zijn complexe fenomenen (Nichols, Phipps, Gaetz, Fisher, & Tanguay, 2014) en het ontbreekt aan duidelijke handvatten om ze vorm te geven (Brewster, Pisani, Ramseyer, & Wise, 2016). Onderzoek belicht tot nu toe vooral algemenere succesfactoren zoals aandacht voor relatievorming (Kovacs & Lee, 2010), gedeelde besluitvorming, aandacht voor de expertise van alle stakeholders (Bosma et al., 2010), commitment van het management (Galán-Muros, Van der Sijde, Groenewegen, & Baaken, 2017), aandacht voor grensoverstijgend werken (Bakker, et al., 2016; Mcmillan, Goodman, & Schmid, 2016; Vink, et al., 2017) en collaboratief leiderschap (Kaats & Opheij, 2014). Er bestaat echter onvoldoende verdiepend inzicht in specifieke factoren, en de manier waarop, die een rol spelen bij de ontwikkeling van de samenwerking.

Narayanan, Olk en Fukami (2010) stellen dat binnen samenwerkingsverbanden tussen onderwijs en beroepspraktijk doorlopend

nieuwe kennis ontstaat en betrokkenen zich daarmee ook voortdurend ontwikkelen. Zij onderscheiden hierin drie (proces)fasen. De eerste fase betreft de aanleiding tot (wel of niet) samenwerken, zoals een ervaren urgentie of de wens om de impact als organisatie te versterken (Reiner, et al., 2019). In de tweede fase, waarin organisaties daadwerkelijk gaan samenwerken, ontstaan verschillende processen gericht op het realiseren van de doelen van de samenwerking. Zo blijken de aansturing van de samenwerking (Vangen, Hayes & Cornforth, 2015), de ondersteuning door het management (Galán-Muros et al., 2017) en mate van aandacht voor het leren van professionals (in opleiding) (Nieuwenhuis, Hoeve, Nijman & Van Vlokhoven, 2017) relevante factoren voor het succes van de samenwerking. In de derde fase staan de uitkomsten of opbrengsten van de samenwerking centraal, zoals ontwikkeling van expertise en dienstverlening (Hägglan-Laitila & Rekola, 2016).

In de praktijk zijn de beschreven fasen en processen nauw verweven met elkaar. Het

beter begrijpen van de (samenhang tussen) factoren die ertoe doen in deze samenwerkingsprocessen (fase 2), geeft handvatten voor het ontwikkelen van nieuwe, en het verduurzamen van bestaande, samenwerkingsverbanden. Vooral kennis over de manier waarop deze factoren en mechanismen onder verschillende omstandigheden met elkaar interacteren, biedt aanknopingspunten voor het inzetten van passende interventies om (mogelijke) opbrengsten te realiseren en optimaliseren. Kennis over het samenspel tussen werkzame mechanismen en de gevolgen of opbrengsten hiervan, is dus helpend om de grotere uitkomsten in fase 3 beter te duiden en te verklaren.

Bryson, Crosby en Middleton Stone (2015) bieden met hun reviewstudie een vertrekpunt om intersectorale samenwerkingen te begrijpen en belichten verschillende van invloed zijnde factoren en mechanismen. Zij onderscheiden (1) processen die de samenwerking tussen personen ondersteunen, zoals de ontwikkeling van vertrouwen, (2) processen rondom het omgaan met conflicten en spanningen, (3) processen die gericht zijn op de ontwikkeling van normen, regels en inrichting van structuren en (4) processen rondom leiderschap. Maar hoewel Bryson et al. (2015) vanuit een systemisch perspectief laten zien wat van belang is in de samenwerking tussen organisaties en sectoren, bieden ze nog onvoldoende inzicht in de samenwerkingsmechanismen binnen innovatieve leeromgevingen, zoals PW. De synergie tussen het samen werken (aan de dienstverlening) en samen leren in een PW vraagt om aanvullende inzichten, bijvoorbeeld vanuit een educatief perspectief over leermechanismen (Akkerman & Bakker, 2011; Bakker, et al., 2016) en ontwerpprincipes voor hybride leeromgevingen (Bouw, Zitter, & De Bruijn, 2019, 2020; Cremers, Wals, Wesselink, & Mulder, 2016; Zitter & Hoeve, 2012). Ook zoomen Bryson et al. (2015) nauwelijks in op de operationele samenwerkingsprocessen op de werkvloer. Om recht te doen aan het complexe karakter van innovatieve leeromgevingen, is aanvullend onderzoek nodig. Dit om beter te begrijpen hoe samenwerkingsmechanismen en

– processen samenhangen en het leren en ontwikkelen (positief) kunnen beïnvloeden.

Het huidige onderzoek komt hierin tegemoet. Het heeft als doel beïnvloedende factoren en mechanismen van intersectorale samenwerkingsprocessen tussen personen en organisaties binnen innovatieve leeromgevingen bloot te leggen en te belichten wat de gevolgen of opbrengsten zijn van deze factoren en mechanismen. De onderzoeksvraag hierbij luidt: Wat zijn werkzame factoren en mechanismen binnen de samenwerking tussen onderwijs, beroepspraktijk en onderzoek in een PW? Inzicht in deze mechanismen helpt betrokkenen bij het initiëren, evalueren en versterken van de samenwerking in innovatieve leeromgevingen en specifiek binnen PW.

2 Methode van onderzoek

Het onderzoek bestond uit twee fasen: (1) het inventariseren van de werkzame factoren en mechanismen van PW als basis voor een theoretisch model en (2) een validering van dit model.

2.1. Het verkennen van de werkzame elementen van PW als basis voor een theoretisch model

Om de werkzame factoren en mechanismen van PW te identificeren werd een aanpak gehanteerd die geïnspireerd is op de Realistic Evaluation (RE)-benadering van Pawson en Tilley (1997). Om 'Context-Mechanism-Outcome' (CMO) configuraties voor de samenwerking binnen een PW te achterhalen, werden een literatuuronderzoek uitgevoerd en interviews afgenomen. In ontwerpessies zijn CMO's vertaald naar een visualisatie van de werkzame elementen.

Literatuuronderzoek

De uitgebreide reviewstudie van Bryson et al. (2015) vormde een eerste kader voor de analyse van de literatuur en de basis voor aanvullend onderzoek. Vervolgens werden de volgende zoektermen gebruikt in het Nederlands en Engels: samenwerking, professionalisering, verbinding, beroeps-

praktijk, werkveld, publieke instelling, publieke organisatie, hoger onderwijs, HBO, hoger beroeps onderwijs, onderzoek, praktijkgericht onderzoek en professionele werkplaats. Op basis van de sneeuwbal-methode werd de verzameling publicaties verder aangevuld: genoemde bronnen in de gevonden artikelen werden geëvalueerd op mogelijke relevantie voor de onderzoeksvraag en, indien relevant, aanvullend bestudeerd.

In totaal werden 26 (10 ENG en 16 NL) bronnen² nader geanalyseerd waarbij ieder artikel door twee onderzoekers werd bestudeerd. Nadat de onderzoekers individueel de CMO-figuratie³ hadden vastgesteld leidde kalibratie tussen onderzoekers, die dezelfde bronnen hadden geanalyseerd, tot eventuele aanpassing en vervolgens vaststelling van de verzameling CMO-configuraties.

Interviews

Semi-gestructureerde interviews (n =11) zijn uitgevoerd om de werkzame elementen verder te concretiseren. Deze vonden plaats met bruggenbouwers: professionals die vanuit hun betrokkenheid bij zowel onderwijs als beroepspraktijk specifiek de taak hebben om mensen en organisaties met elkaar te verbinden (Akkerman & Bakker, 2011). Selectie van bruggenbouwers die betrokken waren bij PW van Fontys (n=5) of gelijksoortige initiatieven bij andere hogescholen (n=6) vond plaats op basis van de volgende criteria:

- Heeft tenminste twee jaar ervaring in een PW (of gelijksoortige omgeving) voor tenminste twee dagen per week.
- Ziet zichzelf als linking pin tussen onderwijsinstelling en de praktijkinstelling.
- Heeft een visie op PW (of gelijksoortig omgeving), de ontwikkelingen erin en de toekomst ervan: dit is zichtbaar in de rol als kartrekker en als contactpersoon voor de PW binnen de school.

De topiclist voor de interviews was gericht op factoren die volgens de respondenten een bijdrage aan de samenwerking tussen onderwijs, beroepspraktijk en onderzoek

leveren. Er werd specifiek doorgevraagd op factoren die Bryson et al. (2015) benoemen, zoals de rol van relaties, visie, doelen, ambities, (inclusieve) structuren, leiderschap en omgaan met onvoorziene omstandigheden. De transcripten werden ter member check voorgelegd aan de respondenten. Vervolgens bepaalden vier onderzoekers op vergelijkbare wijze als bij de analyse van de literatuur de CMO-configuraties.

Ontwerpsessies

De in tweetallen vastgestelde CMO's werden tijdens vijf bijeenkomsten door vier onderzoekers geclusterd. De clustering van de 168 initiële CMO's resulteerde in een eerste globale onderverdeling tussen (1) de noodzaak voor samenwerking, (2) het daadwerkelijk samenwerken in de dienstverlening, inclusief de gevolgen hiervan voor leren en ontwikkelen, en (3) de uitkomsten van samenwerking. Vervolgens werd in het onderzoek verder ingezoomd op de (samenhang tussen) factoren en mechanismen die er toe doen in deze samenwerkingsprocessen (fase 2 van Narayanan et al. (2010). Via een iteratief proces (groeperen, reflecteren en aanscherpen) werd betekenis gegeven aan de samenhang tussen de CMO's en werden zes elementen onderscheiden die centraal staan in de samenwerking. Door aanvullend relevante literatuur te raadplegen, ontstond een verdiepend inzicht in de werkende mechanismen binnen de elementen. Vervolgens zijn de elementen gevisualiseerd in een model en mechanismen binnen de elementen in detail beschreven ('narratieven'). Een voorbeeld vanuit het narratief voor element Lerend en Onderzoekend Samenwerken (LOS): *"...het geven en ontvangen van opbouwende feedback en kijken door de bril van de ander om vanuit verschillende perspectieven de situatie te begrijpen versnelt en versterkt het lerend en onderzoekend samenwerken."* Dit fragment is gebaseerd op basis van de volgende CMO-configuratie: het geven van feedback (M) tijdens (on)geplande activiteiten (C) resulteert in collectief leren (O).

2.2 Validering en verfijning van het model op basis van een meervoudige casestudie

Het ontwikkelde model werd getoetst en verfijnd via een meervoudige casestudie (Yin, 2018). Hiervoor werden vier PW geselecteerd op basis van de inschatting of zij aan de volgende criteria voldeden:

- Het concept PW 'leeft' bij de meerderheid van de betrokkenen, zodanig dat betrokkenen relevante zaken kunnen benoemen over de (on)herkenbaarheid van het model en de samenhang tussen werkzame elementen;
- Er is bereidheid tot deelname bij manager (verantwoordelijke PW) en andere betrokkenen;
- Betrokkene binnen de PW is bereid als contactpersoon voor de onderzoekers te fungeren en de tijd en ruimte te nemen om de organisatie van de casestudie te ondersteunen;
- Betrokkenen kunnen voldoende tijd vrijmaken voor deelname.

De vier geselecteerde PW verschillen in organisatie en bestaansduur. Zij zijn gesitueerd binnen de revalidatiezorg (2x), jeugdhulpverlening en binnen de publieke gezondheid (zie tabel 1).

Respondenten

Binnen de cases zijn verschillende betrokkenen gevraagd voor drie homogene focusgroepen:

- Professionals in opleiding
- Professionals uit de beroepspraktijk

- Bruggenbouwers en andere 'ondersteuners', zoals docenten, opleiders en proces- en/of onderzoeksbegeleiders

In één case bleek het haalbaar om een vierde homogene groep met cliënten (n=7) te vormen. Er is gekozen voor homogene focusgroepen zodat respondenten voldoende ruimte en herkenning zouden ervaren om vrijuit te spreken, ervaringen te delen en elkaar aan te vullen. Naast de focusgroepen werden managers of leidinggevenden van een PW individueel geïnterviewd. Tabel 1 geeft een overzicht van respondenten per case.

Focusgroepen en interviews

Tijdens de focusgroepen en interviews werd na een presentatie van de definitie van een PW ingezoomd op het primaire element, het lerend en onderzoekend samenwerken (LOS, zie figuur 3).

Deelnemers formuleerden allereerst hun individuele antwoorden op de volgende vragen: 'in hoeverre herken je dit element in je eigen praktijk?', 'op welke manier wordt dit element in jouw praktijk vormgegeven?' en 'welke concrete voorbeelden van dit element zie je terug in de praktijk'. Deze individuele reflecties werden vervolgens met elkaar besproken en uitgediept. Als een ander element ter sprake kwam werd de uitleg van dat element ook aangeboden en besproken. Op deze wijze kwamen alle elementen op organische wijze aan de orde.

Tabel 1

Overzicht kenmerken en respondenten geselecteerde cases

	Case 1	Case 2	Case 3	Case 4
Context	Jeugdhulpverlening	Revalidatie	Publieke gezondheid	Revalidatie
Betrokken instituut	Fontys Hogeschool Pedagogiek	Fontys Hogeschool Mens en Gezondheid	Fontys Hogeschool HRM en Toegepaste Psychologie	Fontys Paramedische Hogeschool
Start PW	2014	2012	2015	2018
Betrokkenen				
Professionals in opleiding	2	7	9	6
Ondersteuners	3	9	5	4
Professionals	3	4	5	7
Management	1	1	1	1
Cliënten	-	7	-	-
Totaal (n=75)	9	28	20	18

De transcripties van de gesprekken werden ter member check voorgelegd aan de respondenten.

Data analyse en feedbackbijeenkomsten

Transcripten van focusgroepen (n=13) en interviews (n=4) werden deductief geanalyseerd. Voor het analysekader zijn de narratieven van de elementen opgesplitst in een aantal betekenisvolle aspecten (figuur 2). In de analyse werden tekstfragmenten aan deze aspecten gekoppeld.

De analyse liet zien dat de meeste elementen in de afzonderlijke PW werden herkend en welke mechanismen op welke manier bijdroegen aan deze herkenning (within-case analyse). Een cross-case analyse, waarin werd ingezoomd op de overeenkomsten en verschillen tussen cases, droeg vervolgens bij aan een diepgaander en meer generiek inzicht in de gevolgen van (afwezigheid van) mechanismen en hoe deze relateren met één of meerdere elementen. Op basis van de cross-case analyse werden nadere aanvullingen en aanscherpingen van de beschrijvingen van de elementen vastgesteld.

Tijdens vijf feedbacksessies werd het ontwikkelde model en de aangescherpte uitleg van elementen voorgelegd aan 70 ervaringsdeskundigen (direct betrokkenen bij PW of gelijksoortige omgeving) en andere experts (onderzoekers met relevante theoretische kennis). Aan de deelnemers werd gevraagd in hoeverre ze de beschrijving van de elementen vonden passen bij hun eigen opvattingen over en ervaringen met PW, en welke aanvullingen en aanscherpingen ze passend vonden.

2.3. Ethische aspecten en kwaliteitsprocedures

Deze studie is geaccordeerd door de ethische commissie van Fontys Hogescholen. Bij de opzet en uitvoering van het onderzoek zijn de principes voor integer onderzoek, te weten eerlijkheid, zorgvuldigheid, transparantie, onafhankelijkheid en verantwoordelijkheid (Commissie herziening Nederlandse gedragscode wetenschappelijke integriteit, 2018) in acht genomen. Deelnemers werden vooraf geïnformeerd over doel en aanpak van het onderzoek. Verzamelde gegevens werden gecodeerd en anoniem verwerkt, zodat deze niet herleidbaar zijn naar personen of organisaties.

3 Resultaten

Tijdens ontwerpessies werd vastgesteld dat in de samenwerking binnen een PW het lerend en onderzoekend samenwerken centraal staat, zoals weergegeven in het model in figuur 3.

Dit model 'Lerend en Onderzoekend Samenwerken in PW' (LOS in PW) omvat zes elementen, die werkzaam zijn in de samenwerking tussen betrokkenen en organisaties binnen de (grens)praktijk van een PW. Het lerend en onderzoekend samenwerken (LOS) vindt plaats tussen alle betrokkenen bij een PW: professionals (in opleiding), bruggenbouwers en cliënten, en op zowel strategisch, tactisch als operationeel niveau. Het ontwikkelt zich binnen een grensoverstijgende en ontwikkelingsgerichte cultuur (GOC). Daarom zijn LOS en GOC onlosmakelijk met elkaar verbonden en

Element Lerend en Onderzoekend Samenwerken

Het lerend en onderzoekend samenwerken is het primaire proces in een PW. Iedereen is lerende; betrokkenen leren van en met elkaar, door en tijdens het werk.

Aspecten:

- continu en wederkerig delen van (leer)doelen*
- continu en wederkerig delen van kennis*
- elkaar constructief kritisch bevragen*
- geven en ontvangen van feedback*
- reflectie en reflexiviteit.*

Figuur 2

Voorbeeld van aspecten bij elementen



Figuur 3
 Model Lerend en Onderzoekend Samenwerken in
 Professionele Werkplaatsen

versterken ze elkaar wederkerig. Het samen richten en (her)inrichten (SRI), vrijmaken van mensen en middelen (VMM), leiderschap en autonomie (LeA) en vormgeven en onderhouden van relaties (VOR) ondersteunen het centrale proces.

Het element lerend en onderzoekend samenwerken (LOS) kwam in alle PW sterk terug. Ook werden de verschillende aspecten van een grensoverstijgende en ontwikkelingsgerichte Cultuur (GOC) in alle PW herkend, waarbij duidelijk werd dat het tijd kost om onderwijs- en praktijkprocessen goed op elkaar af te stemmen. Binnen PW die al langer bestaan lijkt die integratie al beter ingebed. De herkenbaarheid van de meer ondersteunende elementen vrijmaken van mensen en middelen (VMM), samen richten en (her)inrichten (SRI), leiderschap en autonomie (LeA) en het vormgeven en onderhouden van relaties (VOR) varieert wat meer over de PW. De verschillen tussen de cases boden inzicht in de ontwikkeling en de werking van specifieke mechanismen, op basis waarvan een ideaaltypisch beeld van de samenwerking kon worden vastgesteld. Zo bleek het ontbreken van een expliciete gezamenlijke visie binnen een case samen te hangen met weinig continuïteit in het samenwerken aan doelen, terwijl in andere cases nadrukkelijk het belang van een

gezamenlijke visie werd benoemd in relatie tot de ervaring dat “iedereen er mee bezig is”. Op basis hiervan kreeg de gezamenlijke visie een sterke positie binnen het (ideaaltypische) narratief. De genoemde overeenkomsten en verschillen in de uitvoering van de samenwerking hebben geleid tot de volgende ideaaltypische weergave van de samenwerking.

3.1 Lerend en onderzoekend samenwerken (LOS)

In een PW is iedereen lerende: betrokkenen leren van en met elkaar, door en tijdens het werk. Dit (werkplek)leren vindt vaak ongepland, toevallig of onbewust plaats door samen te werken in uitvoering en verbetering van de dienstverlening aan cliënten. Het is een continu en wederkerig proces dat op verschillende niveaus (operationeel, tactisch en strategisch) plaatsvindt, waardoor individuen, groepen en organisaties zich (voortdurend) ontwikkelen.

Een steeds veranderende context vergemakkelijkt het lerend en onderzoekend samenwerken volgens betrokkenen. Bijvoorbeeld een steeds wisselende cliëntenpopulatie met andere hulpvragen en behoeften, als ook de aanwezigheid van relatief veel professionals in opleiding, creëren beweging en dwingen om te leren en de dienstverlening steeds aan te passen. Om dit leren zichtbaar te maken, te versterken en te beïnvloeden in de gewenste richting, worden binnen een professionele werkplaats doelgericht activiteiten georganiseerd. Hierdoor wordt leren een gericht en bewust proces. Zo delen niet alleen professionals in opleiding, maar alle betrokkenen (leer)doelen en ervaringen met elkaar. Zij stemmen af, bijvoorbeeld bij de start van de werkdag, hoe elkaar te ondersteunen in het bereiken van (leer)doelen en geven gezamenlijk betekenis aan opgedane ervaringen. Dit laatste gebeurt door situaties met de cliënt te bespreken, kennis te delen tijdens ‘on the job’ begeleidingsmomenten en (multidisciplinaire) overleg- en intervisiemomenten. Ook wordt er vaak gezamenlijk geëvalueerd hoe die dag is samengewerkt. Op deze wijzen wordt expliciet wat en hoe er is geleerd en wordt

onderzoekend samengewerkt aan continue verbetering van de dienstverlening.

“Een van de middelen die ik als stagebegeleider doe, is klinisch redeneren samen met studenten [professionals in opleiding], met de revalidant en met mij. Dus hardop klinisch redeneren en dat is ontzettend leerzaam ook voor ons allemaal.” (ondersteuner)

Het verbeteren van de dienstverlening krijgt daarnaast vorm door samen te werken aan oplossingen voor complexe praktijkvraagstukken. Het stimuleert het leren als team en het samen leren met de cliënt. De professionals in opleiding zijn vaak in de ‘lead’ bij (onderzoeks)projecten rondom praktijkvraagstukken en fungeren daarmee als katalysator voor veranderingen. Zij stellen vragen en brengen nieuwe kennis in, waardoor kennis actief wordt gedeeld. Betrokkenen voelen zich uitgedaagd om kritisch na te denken over de eigen beroepspraktijk, en op basis daarvan anders te handelen als individu en team.

De verschillende achtergronden van betrokkenen en het interdisciplinaire karakter van de samenwerking krijgen vorm in het geven en ontvangen van opbouwende feedback. Het kijken door de bril van de ander helpt betrokkenen om vanuit verschillende perspectieven een situatie te begrijpen. Dit versterkt en versnelt het lerend en onderzoekend samenwerken. De participatie van cliënten wordt hierin als meerwaarde ervaren, bijvoorbeeld doordat zij feedback (kunnen) geven aan professionals (in opleiding) over hoe ze een uitleg hebben ervaren. Hierdoor worden verschillende soorten kennis met elkaar gedeeld en wordt nieuwe kennis gecreëerd. Voor het waarderen van elkaars verschillen en perspectieven is volgens betrokkenen een bepaalde mate van veiligheid en gelijkwaardigheid noodzakelijk. Dit vraagt van professionals (in opleiding) om aandacht te hebben voor de benadering van cliënten als gelijkwaardige partner.

Wanneer betrokkenen zien dat onderzoek leidt tot veranderingen in de praktijk, motiveert dit om aandacht te hebben voor de implementatie en borging van de veranderingen. Betrokkenen staan als

individu en als groep stil bij behaalde resultaten, bereikte doelen en bij het proces van samenwerken. Hierdoor werken ze samen aan het beter laten functioneren van hun team of groep en wordt het samenwerken op zichzelf ook voortdurend verbeterd.

3.2 Grensoverstijgende en ontwikkelingsgerichte cultuur (GOC)

Binnen een PW wordt een grensoverstijgende en ontwikkelingsgerichte cultuur ervaren. In deze cultuur vinden betrokkenen het vanzelfsprekend dat er veel aandacht is voor de ontwikkeling van individuen en organisaties. Betrokkenen waarderen ontmoetingen met andere personen, disciplines en organisaties waarin ze verkennen hoe met en van elkaar geleerd kan worden. Ze geven aan dat ze zich hierbij kwetsbaar durven op te stellen, persoonlijke grenzen overstijgen, ieders authentieke inbreng waarderen en elkaars initiatieven stimuleren. Het bieden en ervaren van steun om (zichzelf) te kunnen ontwikkelen is volgens betrokkenen belangrijk, als ook het samenwerken vanuit vertrouwen in zichzelf en de ander. Het leidt tot het gevoel dat fouten maken mag en zet aan tot experimenteren.

“Misschien als nieuweling, ik weet dus niet hoe het eerst was, maar ik vind het nog steeds vrij spel. Je kreeg een vrijkaart om iedere medewerker of leidinggevende aan te spreken, of om iets gek te doen met de kantine wat helemaal niet om mijn werk draait. Ik kan de vergelijking niet maken, maar voor mijn gevoel is het nog steeds heel mooi vrij spel en alles mag en niemand kijkt je raar aan.” (ondersteuner)

Een grensoverstijgende en ontwikkelingsgerichte cultuur is volgens betrokkenen niet meteen vanzelfsprekend. Er is naast een open en nieuwsgierige houding ook tijd nodig om elkaar te leren kennen. Hierdoor ontstaat vertrouwen tussen mensen en organisaties. Ook is het belangrijk om voortdurend de, aan de cultuur ten grondslag liggende, waarden en opvattingen met elkaar te delen, af te stemmen en uit te dragen. Het samenkomen van waarden die centraal staan in het dienstverleningsproces van de beroepspraktijk en de onderwijsprocessen, -processen uit

twee verschillende werelden die binnen een PW samenkomen-, vraagt in dit verband specifieke aandacht. Iedere betrokkene voelt zich verantwoordelijk voor het versterken van de onderliggende waarden en opvattingen, zowel op operationeel niveau op de werkvloer als op strategisch niveau tussen managers en bestuurders. Hierbij staan zij open voor nieuwe ideeën en ontstane mogelijkheden en zijn creatief en flexibel in het komen tot gezamenlijke werkwijzen en oplossingen.

Betrokkenen baseren hun handelen op de gemeenschappelijke waarden, bijvoorbeeld door verder te kijken dan verwacht wordt vanuit de eigen professie. Ook zijn de waarden herkenbaar doordat betrokkenen gezamenlijk en bewust aandacht hebben voor het proces van samenwerken en leren, wat tegelijkertijd de onderliggende waarden en opvattingen verder versterkt. Zij realiseren dialoog en gezamenlijke besluitvorming, omdat dat recht doet aan ieders inbreng. Hierdoor ervaren betrokkenen de ruimte om elkaar te bevragen en daardoor elkaars expertise leren kennen en dat zij elkaar mogen en kunnen aanspreken op verantwoordelijkheden. Door het creëren en benutten van ruimte om te leren van fouten, bijvoorbeeld via intervisiebijeenkomsten, leren en ontwikkelen zij gericht als team.

3.3 Samen richten en (her)inrichten (SRI)

Vanuit een gezamenlijke ambitie ontwikkelen betrokkenen een gedeelde visie en formuleren zij doelen voor hun samenwerking. Op basis van de afstemming van waarden en dynamieken vanuit de individuen en organisaties geven betrokkenen de samenwerking vorm door het inrichten van hierbij passende structuren en processen. Door op transparante wijze regelmatig tijd te nemen voor het met elkaar delen van wederzijdse verwachtingen, belangen en doelen blijven de visie en doelen voor de samenwerking voor individuen, teams en organisaties onder de aandacht. Dit versterkt volgens betrokkenen de gezamenlijke aanpak en het draagvlak voor de samenwerking. Het helpt om de persoonlijke visie steeds meer te verbinden met de gezamenlijk ontwikkelde visie.

“Maar ook [om] de ontwikkeling van het begin af aan samen met studenten en samen met betrokken medewerkers te doen. En hen daar ook bij te betrekken op alle niveaus. Dus niet een soort bedacht plan vanuit de stuurgroep, maar van onderop kijken wat er nodig is. En ook van onderop kijken [...] welke kansen zijn er, zien jullie, waarin we dat kunnen doen?” (manager)

Betrokkenen creëren structuren zoals vaste overleg-, reflectie- en evaluatiemomenten die afstemming en besluitvorming ondersteunen. Daarnaast expliciteren ze de specifieke rollen in een PW, zoals die van de (werk)begeleider, beoordelaar en coach, en de hierbij behorende verantwoordelijkheid. Van specifiek belang hierbij is de rol van de bruggenbouwer: een professional, vaak werkzaam binnen onderwijs of beroepspraktijk, met als specifieke taak om mensen en organisaties te verbinden. Hij of zij ondersteunt de afstemming tussen betrokkenen, stroomlijnt de activiteiten in een PW en stimuleert daarmee het overstijgen van grenzen. De bruggenbouwer wordt door betrokkenen vaak als een rolmodel gezien.

Door middel van structurele evaluaties en hieruit voortvloeiende aanpassingen in de samenwerking, participeren betrokkenen voortdurend in een cyclisch proces van leren, professionaliseren en optimaal samenwerken. Hierdoor wordt de gedeelde visie en aanpak verduurzaamd.

“En wij gaan dus wel elk schooljaar [...] zo’n soort evaluatie doen over ‘wat heeft het nou opgeleverd’ en daar kijken we dus naar een aantal harde dingen. Dus hoeveel studenten, hoeveel afstudeeropdrachten, zijn die dingen meegenomen in het beleidsplan, hoeveel publicaties hebben we gehad. Nou ja, dat. Maar ook een stukje cultuur van ‘hé wat vind je nou top, wat vind je moeilijk’, zodat we ook dat monitoren. Want daarin kan je ook laten zien van ‘kijk er gebeurt echt wel wat’, dus dat zijn denk ik allemaal wel dingen die je doet.”(manager)

3.4 Vrijmaken mensen en middelen (VMM)

Om de gezamenlijke ambitie te realiseren stellen betrokken organisaties een passende mix van mensen en middelen beschikbaar

voor de samenwerking in de PW. Zij maken afspraken over wat nodig is en welke bijdrage iedere organisatie hierin levert. Hierbij streven zij naar een, zoveel als mogelijk, gelijkwaardige inbreng tussen organisaties en naar een diversiteit aan kwaliteiten en expertises.

Naast mensen stellen de organisaties middelen zoals kwaliteits-, ICT- en/of communicatiesystemen beschikbaar. Ook stellen zij fysieke ruimtes beschikbaar waar betrokkenen elkaar gepland en ongepland kunnen ontmoeten. Het expliciet maken van wie wat inbrengt, als ook het ervaren van voldoende tijd en middelen wordt door betrokkenen als stimulerend ervaren voor het samen werken en leren in het primaire proces.

“Nou ja, het lastige is dat het beschikbaar stellen van middelen, ja dat proberen we te standaardiseren. Maar op verschillende momenten wordt zo’n ... [PW] door wisselende aantallen studenten en wisselende niveaus studenten bemenst, zullen we maar zeggen, he. Dus soms heb je overcapaciteit en soms heb je ondercapaciteit. En de beschikbaarheid aan middelen, daar zijn we nog niet helemaal over uit hoe we dat moeten regelen.” (manager)

Om te komen tot een passende mix van mensen en middelen is het in de onderhandeling en afstemming tussen organisaties nodig dat vanuit iedere organisatie mensen betrokken zijn die bevoegdheden hebben om mensen en middelen toe te kennen. Daarnaast vraagt het van organisaties dat zij hun afgesproken bijdrage aan de samenwerking prioriteren ten opzichte van activiteiten die buiten de samenwerking vallen; zij nemen de inzet van mensen en middelen op in hun beleid.

3.5 Leiderschap en Autonomie (LeA)

Binnen een PW is er niet één specifieke persoon die de leiding heeft, maar geven betrokkenen gezamenlijk invulling aan leiderschap. Door het erkennen van elkaars expertise en het verkennen van voorkeuren, verdelen betrokkenen taken en verantwoordelijkheden. Soms gebeurt dit onbewust of ingegeven door de gelegenheid, soms ook expliciet doordat betrokkenen er afspraken

over maken. Op deze manier ervaren betrokkenen eigenaarschap en persoonlijk leiderschap.

“Persoonlijk leiderschap is natuurlijk een stuwende kracht voor het individu. Maar als je het leiderschap niet kunt delen, dan kun je ook geen andere mensen meenemen in innovaties en ontwikkelingen. En dan loop je vast, dus dan sta je alleen...” (manager)

De gezamenlijke invulling van leiderschap in een PW ontstaat vanuit respect voor gemeenschappelijkheden en verschillen tussen de betrokkenen. Betrokkenen die vanuit een specifieke rol een voorbeeldrol vervullen, zoals de bruggenbouwer of manager, nodigen anderen uit taken en verantwoordelijkheden passend bij hun kwaliteiten en (leer)doelen op zich te nemen en hebben een faciliterende en ondersteunende rol in het verdelen van het leiderschap.

Het gezamenlijk vormgeven van leiderschap draagt bij aan vertrouwen, saamhorigheid, participatie en eigenaarschap op alle niveaus. Het vraagt van betrokkenen een ondernemende houding en om het signaleren en benutten van kansen. Leiderschap hangt dan ook nauw samen met autonomie: betrokkenen creëren en voelen een zo maximaal mogelijke ruimte (voor elkaar) waarin iedereen vanuit zijn eigen achtergrond een bijdrage levert aan de samenwerking. Hierdoor durven betrokkenen de vrijheid te nemen om te experimenteren, zodanig dat individuele en gezamenlijke doelen worden verwezenlijkt. Het ervaren van deze professionele ruimte om eigen handelen vorm te geven, leidt tot individueel en gezamenlijk leren en levert een positieve bijdrage aan prestaties.

“Ze sturen heel erg op zelf initiatief nemen, zelf doen, zoek het eerst zelf maar uit en dan mag je terugkomen met vragen, maar als je er maar over nagedacht hebt zeg maar. Ze gaan ook geen klusjes voor je oplossen [...] , nee je moet echt zelf je ding regelen zeg maar. En op zich is dat best wel goed, zo is ook gewoon hoe het gaat zijn [na de opleiding].” (professional in opleiding)

3.6 Vormgeven en onderhouden van relaties (VOR)

In een PW werken betrokkenen aan het vormen, onderhouden en versterken van interpersoonlijke relaties en aan het opbouwen van een netwerk van relaties binnen en tussen organisaties. Sterke relaties dragen bij aan een gevoel ‘samen iets willen en iets kunnen bereiken’. Mede door het regelmatig wisselen van de samenstelling van de groep betrokkenen bij een PW is het vormgeven en onderhouden van relaties een continu proces. Volgens betrokkenen is het elkaar ontmoeten, leren kennen en weten te vinden cruciaal voor het vormgeven en ontwikkelen van relaties. Tijdens de kennismaking met andere betrokkenen en organisaties, worden hiertoe informatie, verwachtingen, visie op en enthousiasme voor de samenwerking uitgewisseld en gedeeld. Betrokkenen tonen interesse in elkaar en zijn open en transparant. Dit vergroot de onderlinge geloofwaardigheid en creëert vertrouwen in elkaar. De relatie zal zich verder verdiepen wanneer betrokkenen het gevoel hebben dat binnen de relaties ruimte is voor het afstemmen van persoonlijke en gezamenlijke belangen en voor het uiten van behoeftes en ongenoegen. Ook voor cliënten is het ervaren van wederzijdse belangstelling belangrijk. Er ontstaat ruimte voor verbinding en diversiteit, waardoor de eigen identiteit van betrokkenen, teams en organisaties erkend en versterkt wordt.

“Dat je je gewoon vertrouwd bij iemand voelt. Dat als je ergens mee zit, dat je ook bij iemand terecht kunt en dat je niet denkt van: hmm, dat zeg ik liever niet tegen diegene. Dat vind ik wel belangrijk, vooral bij je stagebegeleiders.” (professional in opleiding)

Betrokkenen beschouwen het uitwisselen van kennis, het leren kennen van andere perspectieven en hierover in dialoog gaan, als kansen om relaties en netwerken blijvend te versterken. Door wederkerige betrokkenheid, sensitiviteit en het continu uitlijnen van elkaars belangen werken betrokkenen voortdurend aan relationele verbondenheid en gelijkwaardigheid. Dit leidt bij betrokkenen tot het gevoel deel uit te maken van een groep en stimuleert ze om de regie te nemen voor de eigen situatie en omgeving.

“Je merkt ook wel verschillen als het gaat om die groepsidentiteit, dat het includeren ook van die stagiaire in sommige teams heel belangrijk is; hij hoort erbij. Er zijn ook teams waarbij die stagiaire toch niet echt bij het team gerekend wordt. In zo’n team waar de stagiaire er echt bij hoort, denk ik ook dat een gunstiger klimaat is om te komen tot een gezamenlijke vraagstelling voor een onderzoek. Ik denk wel dat [binnen de PW] er een gezamenlijke groepsidentiteit is. Wij zijn ook best wel trots op wat we daar samen doen.” (manager)

4 Conclusie en discussie

Het ontwikkelde model ‘LOS in PW’, op basis van literatuuronderzoek, interviews en cases, kent zes elementen en betreft een ideaaltypische representatie van deze samenwerking. Een systemische kijk op de samenwerking binnen PW, zoals Bryson et al. (2015) voorstellen, lijkt passend. De aanwezigheid van alle elementen is essentieel. Bij een krachtige en positieve aanwezigheid van alle elementen versterken de elementen elkaar onderling en zal dit een versterkend effect hebben op de werking van de PW als geheel systeem. Andersom geldt dat wanneer elementen minder sterk aanwezig zijn, de effectiviteit van zowel de elementen als de PW zal afnemen. Om de werkzame mechanismen van de elementen beter te begrijpen en verder uit te diepen, beschouwen we deze in de hiernavolgende uiteenzetting vanuit verschillende theoretische invalshoeken.

4.1 Lerend en onderzoekend samenwerken in een grensoverstijgende en ontwikkelingsgerichte cultuur

Het *Lerend en Onderzoekend Samenwerken* (LOS) staat binnen een PW centraal. Het samen leren, werken en onderzoeken van en door betrokkenen zijn hierbij niet zozeer afzonderlijke processen, maar vormen een geïntegreerd geheel (Snoeren, 2015). Professionals in opleiding en andere betrokkenen leren vooral doordat zij samenwerken in de uitvoering van de dienstverlening en de verbetering ervan. Dit

werkpleklers is niet altijd een bewust en gepland proces (Tynjälä, 2008), maar vindt vaak onbewust plaats. Beïnvloed door de dynamische context en aangejaagd door verschillende, niet altijd geplande omstandigheden krijgt het lerend en onderzoekend samenwerken een responsief en emergent karakter (Fenwick, 2003; Snoeren, 2015). Het ontstaat door voortdurend veranderende situaties (Bryson et al., 2015; Fenwick, 2003; Snoeren, 2015), die veroorzaakt worden door bijvoorbeeld de aard van het werk en de relatief grote en wisselende groep professionals in opleiding. Hierdoor kunnen professionals (in opleiding) minder makkelijk terugvallen in routines en worden betrokkenen gestimuleerd om een nieuwsgierige, kritisch-onderzoekende houding (Andriessen, 2014; Marshall & Reason, 2007; Schön, 1983) aan te nemen ten aanzien van de eigen beroepspraktijk.

Om het spontane karakter van leren zichtbaar te maken en te beïnvloeden in de gewenste richting, worden binnen PW activiteiten georganiseerd. Hierin wordt het geleerde gedeeld en wordt er gezamenlijk betekenis aan gegeven (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005). Doordat betrokkenen kritisch met elkaar meekijken, elkaar bevragen en feedback geven en ontvangen wordt het leren een bewust proces, waardoor ook als team of groep geleerd wordt (Billett, 2006; Decuyper, Dochy, & Van den Bossche, 2010; Fenwick, 2008; Nonaka & Takeuchi, 1995). Dit wordt samenwerkend leren (Slivar, Golja, & Plavšić, 2018) of teamleren (Decuyper, et al., 2010) genoemd. Door op basis van gelijkwaardigheid te leren van verschillende perspectieven, die sterker aanwezig zijn als er meer interdisciplinair wordt gewerkt, veranderen betrokkenen hun handelen en dragen zij bij aan de continue verbetering van de dienstverlening (Snoeren, 2015).

LOS ontwikkelt zich binnen en wordt versterkt door een *grensoverstijgende en ontwikkelingsgerichte cultuur* (GOC), waarin het leren en ontwikkelen van eenieder centraal staat en betrokkenen open staan en waardering hebben voor de kwaliteiten en perspectieven van anderen. Een dergelijke

cultuur omschrijven Kegan en Lahey (2016) als een bewust ontwikkelingsgerichte cultuur. De resultaten laten zien dat de waarden die ten grondslag liggen aan deze cultuur herkenbaar zijn in alle processen en handelingen binnen de PW en tussen betrokken organisaties, zowel op operationeel, tactisch en strategisch niveau (Manley, Titchen, & Hardy, 2009; Schein, 1984). Betrokkenen zijn nieuwsgierig, willen van anderen leren en voelen zich verantwoordelijk bij te dragen aan het leren van anderen. Er wordt waarde gehecht aan diversiteit, inclusie en dialoog, waarbij betrokkenen zichzelf en anderen uitdagen om persoonlijke, professionele, team- en organisatiegrenzen te verkennen en te overstijgen (Akkerman & Bruining, 2016; Engeström, 2011). Hierbij wordt gebruik gemaakt van meerdere bronnen van kennis, zoals wetenschappelijke, praktijk- en ervaringskennis van cliënten, professionals (in opleiding) en onderzoekers (Rycroft-Malone et al., 2004).

Om grenzen te kunnen overstijgen is het nodig dat betrokkenen ruimte ervaren voor het nemen van interpersoonlijke risico's, dat zij fouten mogen maken en dat zij durven te experimenteren, door Edmondson (1999) psychologische veiligheid genoemd. Dit wordt aangemoedigd doordat betrokkenen handelen vanuit de gezamenlijke waarden 'wederkerig leren', 'gelijkwaardigheid' en 'waardering', nadrukkelijk ook in de dialoog met cliënten. Betrokkenen waarderen ieders eigenheid en inbreng en respecteren ieders persoonlijke ontwikkeling (Manley, Sanders, Cardiff, & Webster, 2011; Schruijer & Vansina, 2007), werken samen vanuit vertrouwen in zichzelf en de ander en voelen zich onderdeel van een team en een organisatie die gezamenlijke doelen nastreven. Tegelijkertijd nemen zij gezamenlijk de tijd om aan deze cultuur te werken. Dit stimuleert reflexiviteit zowel ten aanzien van de eigen ontwikkeling als de ontwikkeling van het team en de organisatie (Decuyper et al., 2010; Schön, 1983; Van Lieshout & Cardiff, 2015), waardoor het lerend en onderzoekend samenwerken voortdurend wordt versterkt.

4.2 Ondersteunende elementen voor samenwerking in PW

De elementen SRI en VMM vormen de instrumentele kant van de ondersteuning van het lerend en onderzoekend samenwerken en zijn gericht op het faciliteren en inrichten van systemen, structuren en processen. LeA en VOR daarentegen, zoomen juist in op de interpersoonlijke verbindingen die nodig zijn voor samenwerking.

SRI draagt bij aan het formuleren van een gezamenlijke ambitie, van waaruit betrokkenen richting geven aan de samenwerking op individueel, team- en organisatieniveau (Kaats & Opheij, 2016; Marsick & Watkins, 2003; Sinek, 2011). Het inrichten van ondersteunende structuren, zoals het benutten van verschillende strategieën en middelen die helpen grenzen te overstijgen, ook wel grensobjecten genoemd (Akkerman & Bakker, 2011; Bakker et al., 2016), lijken het gezamenlijk afstemmen van belangen, behoeften, doelen en middelen te ondersteunen (Manley et al., 2011; Manley et al., 2009; Vink et al., 2018). Daarnaast dragen afspraken over wie welke rol heeft in de samenwerking bij aan het realiseren van doelen van de samenwerking (Thunnissen, & Custers, 2018; Zitter & Hoeve, 2012). Ook een juiste mix aan mensen en middelen (VMM) is nodig om de beoogde doelen te bereiken. In de uitwisseling van mensen en middelen lijkt het belangrijk om een bepaald evenwicht en wederkerigheid tussen betrokkenen en organisaties te bereiken, omdat dit de geloofwaardigheid en betrouwbaarheid in elkaar vergroot (Blau, 1964; Bryson et al., 2015). Zo wordt gezamenlijk aan sociaal kapitaal gebouwd (Van Waes, Van den Bossche, & Hermes, 2016), waarbij het belangrijk is aandacht te besteden aan de juiste mensen op de juiste plek (Thunnissen & Bos, 2018).

De betrokkenheid van personen met diverse achtergronden en het delen van diverse perspectieven blijkt behulpzaam bij het richten en herinrichten van de samenwerking (Foldy, 2004; Schruijer & Vansina, 2007). Het stimuleert leren en ontwikkelen, maar kan door het samenkomen van verschillende waarden en dynamieken

ook zorgen voor wrijving in de samenwerking (Bannink & Bosselaar, 2018). Wanneer betrokkenen ieders eigenheid, perspectief en inbreng waarderen (Manley et al., 2011; Schruijer & Vansina, 2007), reflecteren op hun werkwijze en deze aanpassen, wordt het overstijgen van grenzen vergemakkelijkt en wrijving constructief (Van den Bossche, Gijsselaers, Segers, & Kirschner, 2006). Dit bevordert *alignment* (Vink et al., 2018) tussen betrokkenen en organisaties, draagvlak voor de samenwerking en afstemming van de persoonlijke visie op de gezamenlijke visie (Kaats & Opheij, 2016; Ruijters, 2018). De bruggenbouwer heeft hierbij een essentiële sleutelrol. Door het verbinden van mensen en organisaties initieert en faciliteert de bruggenbouwer grensoverstijgende leer- en ontwikkelprocessen. Deze leiden tot professionalisering van personen en innovatie van de beroepspraktijk (Bakker et al., 2016; Bryson et al., 2015; Williams, 2002). De bruggenbouwer toont hierbij verbindingskracht en combinatievermogen (Delies, 2017) en is tevens een rolmodel als het om leiderschap gaat.

Leiderschap binnen een PW is gericht op verbinden, het bevorderen van interactie tussen mensen en organisaties (Kaats & Opheij, 2014; Schneider, 2002) en het overstijgen van grenzen (Crosby & Bryson, 2010; Huxham & Vangen, 2005; Schruijer, 2011). Dit leiderschap is collaboratief en gedeeld. Deze leiderschapsstijlen verschillen in essentie niet zoveel van elkaar, al spreekt men op het strategisch-tactische niveau eerder over collaboratief leiderschap (Schruijer & Vansina, 2007), terwijl gedeeld leiderschap (Bush, 2011; Dijkstra & Feld, 2011) in verband wordt gebracht met de operationele uitvoering binnen een PW. Beide vormen vragen van betrokkenen om autonoom te kunnen handelen en om het nemen van verantwoordelijkheid voor het inzetten van eigen kwaliteiten en expertise. Dit vereist maximale professionele ruimte om te experimenteren (Edmondson, 2014), zodanig dat persoonlijke en gezamenlijke teamdoelen worden verwezenlijkt (Vink et al., 2017). Leiderschap en autonomie zijn dus essentieel voor verandering in de beroepspraktijk,

terwijl het vrijmaken van mensen en middelen zorgdragen voor de borging van de samenwerking (Cuban, 1988).

De gezamenlijke invulling en het delen van leiderschap (Bush, 2011; Dijkstra & Feld, 2011; Schruijer, 2011) zijn onlosmakelijk verbonden aan de ontwikkeling van positieve werkrelaties (Ragins & Dutton, 2007). Participatieve, inclusieve en dialogische processen vormen volgens Snoeren (2015) en Widdershoven (2001) hiervoor de basis. Dergelijke processen bieden mogelijkheden en situaties om diversiteit als uitdaging te zien, verschillen te omarmen en hier creatief en constructief mee om te gaan (Gergen, 2003), waardoor mensen los komen van hun argumenten en een gevoel ontstaat deel uit te maken van een collectief (Bremekamp, Kaats, & Krol, 2017; Ruijters, 2017).

Door kennis en openheid over de eigen persoon en de eigen professionaliteit (Edwards, 2011), als ook het laten zien van de eigen kwetsbaarheid (Brown, 2013) versterken en verdiepen relaties. Hierdoor ontstaan relationele betrokkenheid (Edwards, 2011), vertrouwen (Koster, 2016) en gedeeld eigenaarschap. Door te blijven investeren in de relatie en samenwerking met elkaar, waarbij reflexiviteit (Decuyper et al., 2010; Schön, 1983) en gezamenlijke en structurele evaluatie van alle elementen essentieel blijken, worden relaties en de samenwerking verduurzaamd (Adobor, 2005; Bryson et al 2015; Kaats & Ophøj, 2016).

4.3 Wetenschappelijke en praktische relevantie

Het model 'LOS in PW' biedt een rijk en onderbouwd beeld van het samenspel tussen mechanismen in intersectorale samenwerkingsprocessen. Door praktische inzichten vanuit meerdere stakeholdergroepen en theoretische inzichten vanuit meerdere perspectieven te integreren en aan te vullen, is kennis ontwikkeld over de manier waarop (kenmerken van) personen en organisaties interacteren in innovatieve leeromgevingen, zoals PW. De narratieven van de elementen concretiseren hoe samenwerkingsprocessen zich ontvouwen binnen een dynamisch systeem, hoe deze samenhangen met elkaar

en met de context, en hoe deze kunnen resulteren tot de ontwikkeling van betrokkenen en praktijk. Ze vormen een verdere verdieping, verbreding en integratie van deels al bestaande inzichten in samenwerkingsprocessen en de bijbehorende opbrengsten voor leren en ontwikkelen. Hiermee draagt dit onderzoek bij aan de kennisontwikkeling over de samenwerking binnen hybride leeromgevingen tussen onderwijs, beroepspraktijk en onderzoek. Een model vormt altijd een vereenvoudiging van een complexere werkelijkheid, waarmee nooit volledig recht gedaan kan worden aan de dynamieken binnen een PW. Desondanks geeft het model een ideaaltipe PW weer en daarmee inzicht in factoren die ertoe doen in deze intersectorale samenwerkingen.

Binnen zowel de beroepspraktijk als in het onderwijs biedt het model een basis voor de ondersteuning van een leven lang ontwikkelen van professionals (in opleiding) en het realiseren van innovaties ten aanzien van dienstverlening aan cliënten (Topsectoren, 2019; Vereniging Hogescholen, 2019). Het model kan betrokkenen helpen met elkaar in dialoog te gaan over de samenwerking en hierop te reflecteren. Door op deze wijze de samenwerking in grenspraktijken te expliciteren, kan de samenwerking tussen betrokkenen versterkt worden, wat de ontwikkeling van betrokkenen en de beroepspraktijk een impuls geeft. Daarnaast biedt de beschrijving van de elementen handvatten voor managers, bruggenbouwers en andere betrokkenen om rekening mee te houden bij de inrichting van een dergelijke innovatieve leeromgeving. Doordat het model 'LOS in PW' inzicht geeft in de wijze waarop verschillende elementen binnen de samenwerking een rol spelen, welke onderliggende processen plaatsvinden en hoe kenmerken van personen, organisatie en cultuur op elkaar inwerken, kan het inspiratie geven voor het realiseren en ondersteunen van het lerend en onderzoekend samenwerken.

4.4 Enkele methodologische reflecties

Sterk aan dit onderzoek is de theoretische fundering vanuit meerdere perspectieven en domeinen, alsook de participatie van

afgevaardigden vanuit de verschillende groepen stakeholders die betrokken zijn bij PW. Door het gebruik van meerdere methoden en de betrokkenheid van meerdere onderzoekers is er sprake van triangulatie, wat de kwaliteit van dit onderzoek ondersteunt. Daarentegen kan de keuze om de review van Bryson et al., (2015) als vertrekpunt te nemen voor de literatuurstudie, ervoor gezorgd hebben dat het organisatie perspectief meer focus heeft gekregen ten opzichte van andere perspectieven op samenwerking. Ook kan er bij het valideren van het model (fase 2) in zowel de dataverzameling als –analyse onbewust meer aandacht zijn uitgegaan naar processen die het model bevestigen, dan tegenspreken of verfijnen. Door dit te toetsen tijdens memberchecks en diverse peerfeedbackrondes is getracht hier alert op te zijn en blijven.

De doelgerichte selectie van cases via betrokken bruggenbouwers kan geleid hebben tot vertekening. Hoewel de indruk bestaat dat cases een reële afspiegeling vormen van de PW binnen het sociale domein van Fontys, kunnen onbedoeld bepaalde inhouds meer of minder aandacht hebben gekregen door verschillen in specifieke kenmerken of bestaansduur.

4.5 Suggesties voor verder onderzoek

Het model 'LOS in PW' biedt aanvullende inzichten op bestaande kennis over de samenwerkingsprocessen binnen innovatieve leeromgevingen. Verder onderzoek is nodig om de complexe samenhang tussen elementen en werkzame mechanismen nog beter te begrijpen en het ontwikkelde model verder te toetsen. Dit onderzoek zou plaats kunnen vinden door het includeren van extra cases. In lijn met Bryson et al. (2015) wordt hiervoor een longitudinaal onderzoek geadviseerd, waarbij meerdere PW over langere tijd gevolgd worden. Naast dat dit aanvullende informatie geeft uit andere contexten dan geïncludeerd in dit onderzoek, geeft het inzicht in hoe innovatieve leeromgevingen zich ontwikkelen in de tijd (levensloop) en daarmee hoe elementen zich door de tijd ontvouwen.

Het verder operationaliseren van het model en bijbehorende elementen, bijvoorbeeld door

middel van de Delphi-methode, kan ook bijdragen aan het toetsen van het ontwikkelde model. Deze operationalisering kan tevens ingezet worden voor de ontwikkeling van een meetinstrument, waarmee de kwaliteit van de samenwerking op kwantitatieve wijze in kaart gebracht kan worden. Een dergelijk instrument kan een rol spelen bij initiatie, evaluatie en doorontwikkeling van PW en kan worden ingezet om na te gaan of de kwaliteit van de samenwerking zich in de tijd doorontwikkelt.

Naast het verder toetsen van het model vraagt de generaliseerbaarheid aandacht. Verder onderzoek naar de positionering van PW als samenwerkingsverband ten opzichte van andere hybride leeromgevingen maakt de verschillen en overeenkomsten duidelijk en geeft indicatie voor de toepasbaarheid van het model in andere vormen van innovatieve leeromgevingen.

Tot slot richtte dit onderzoek zich niet op de aanleiding voor of grotere of 'hardere' uitkomsten van (intersectorale samenwerkingsverbanden binnen) innovatieve leeromgevingen (fase 3 uit Narayanan et al. (2010). Hoewel het onderzoek belicht welke mechanismen leiden tot leren en ontwikkelen, en op welke manier/wijze, wordt niet aangetoond in hoeverre leren en ontwikkelen leiden tot bijvoorbeeld studiesucces van studenten of de innovatie van de beroepspraktijk. Onderzoek naar deze uitkomsten kan het samenspel binnen, en de waarde van, een dergelijke samenwerking voor de verschillende stakeholdergroepen en betrokken organisaties verhelderen. Dit geeft aanvullende handvatten voor het interveniëren in relatie tot het vergroten van uitkomsten. Vanwege het intersectorale karakter van hybride leeromgevingen vraagt onderzoek naar de opbrengsten van leren en ontwikkelen om een grensoverstijgende evaluatiestrategie, waarbij alle stakeholdergroepen geïncludeerd worden.

Noten

¹ Wij beschrijven de groep studenten, professionals uit beroepspraktijk en professionals uit onderwijs in dit artikel als professionals (in opleiding).

² In de appendix is een beschrijving opgenomen van de bronnen die zijn gebruikt voor de inventarisatie van de CMO's. Deze bronnen zijn opvraagbaar.

³ Een CMO-configuratie wordt opgevat als 'een redenering over een combinatie van context-factoren en mechanismen die tot een specifieke uitkomst in de samenwerking leidde'.

Literatuurlijst

Adobor, H. (2005). Trust as sensemaking: The micro-dynamics of trust in interfirm alliances. *Journal of Business Research*, 58(3), 330–337. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(03\)00077-8](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(03)00077-8)

Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>

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>

Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant e'n methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het hbo*. Openbare les. Utrecht, Nederland: Hogeschool Utrecht.

Bakker, A., Zitter, I., Beauseart, S., & De Bruijn, E. (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk - Het potentieel van boundary crossing*. Assen, Nederland: Koninklijke van Gorcum.

Bannink, D., & Bosselaar, H. (2018). *Het probleem samenwerken Duiden en verbinden: ironische uitwegen voor een vastgelopen samenwerking*. Den Haag, Nederland: Boom Bestuurskunde.

Billett, S. (2006). Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind, Culture, and Activity*, 13(1), 53–69.

Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. London/New York: Taylor & Francis Group.

Bosma, L. M., Sieving, R. E., Ericson, A., Russ, P., Cavender, L., & Bonine, M. (2010). Elements for Successful Collaboration and University Partners: The Lead Peace Partnership. *Journal of School Health*, 80(10), 501–507.

Bouw, E., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work –

A literature review. *Educational Research Review*, 26(March 2018), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>

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*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09338-7>

Bremekamp, R., Kaats, E., & Krol, B. (2017). Conditions voor vertrouwen in het samenwerkingsproces. *Management Executive, juli/augustus*, 30–34.

Brewster, A., Pisani, P., Ramseyer, M., & Wise, J. (2016). Building a university-community partnership to promote high school graduation and beyond: An innovative undergraduate team approach. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(1), 44–58. <https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2014-0093>

Brown, B. (2013). *De kracht van kwetsbaarheid. Heb de moed om niet perfect te willen zijn (M.van der Horst, Vert)*. Utrecht, Nederland: Bruna Uitgevers, A.W.

Bryson, J., Crosby, B., & Middleton 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>

Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications Ltd.

Commissie herziening Nederlandse gedragscode wetenschappelijke integriteit. (2018). *Nederlandse gedragscode wetenschappelijke integriteit 2018*. <https://doi.org/https://doi.org/10.17026/dans-2cj-nvww>

Cremers, P. H. M., Wals, A. E. J., Wesselink, R., & Mulder, M. (2016). Design principles for hybrid learning configurations at the interface between school and workplace. *Learning Environments Research*, 19(3), 309–334. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9209-6>

Crosby, B. C., & Bryson, J. M. (2010). Integrative leadership and the creation and maintenance of cross-sector collaborations. *Leadership Quarterly*, 21(2), 211–230. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.01.003>

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany,

- NY: State University of New York Press.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>
- Delies, I. (2017). *Verhalen over verbinden. Regionaal Comakership*. Leeuwarden/Groningen, Nederland: Stenden Hogeschool/Alfa College.
- Dijkstra, J., & Feld, P. P. (2011). *Gedeeld leiderschap. Doeltreffend schoolbeleid*. Wormerveer, Nederland: HuigHaverlag Printing en Digitale Productions.
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Edmondson, A. (2014). *Teaming. How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*. San Francisco, VS: John Wiley and Sons.
- 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 *The SAGE Handbook of Workplace Learning Activity*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.1080/00071005.2012.660332>
- Fenwick, T. (2003). Reclaiming and re-embodiment experiential learning through complexity science. *Studies in the Education of Adults*, 35(2), 123–141. <https://doi.org/10.1080/02660830.2003.11661478>
- Fenwick, T. (2008). Understanding relations of individual-collective learning in work: A review of research. *Management Learning*, 39(3), 227–243. <https://doi.org/10.1177/1350507608090875>
- Foldy, E. (2004). Learning from diversity: A theoretical exploration. *Public Business Administration*, 64(5), 529–538. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2004.00401.x>
- Galán-Muros, V., Van der Sijde, P., Groenewegen, P., & Baaken, T. (2017). Nurture over nature: How do European universities support their collaboration with business? *Journal of Technology Transfer*, 42(1), 184–205. <https://doi.org/10.1007/s10961-015-9451-6>
- Gergen, K. J. (2003). Action research and orders of democracy. *Action Research*, 1(1), 39–56. <https://doi.org/10.1177/14767503030011004>
- Häggman-Laitila, A., & Rekola, L. (2016). Outcomes of partnership between higher education and health care. *Nordic Journal of Nursing Research*, 36(4), 192–200. <https://doi.org/10.1177/2057158516640420>
- Huxham, C. & Vangen, S. (2005). *Managing to collaborate*. London: Sage Publications Ltd.
- Kaats E., & Opheij, W. (2016). *Leren samenwerken tussen organisaties. Allianties, netwerken, ketens en partnerships*. Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Kaats, E., & Opheij, W. (2014). *Creating Conditions for Promising Collaboration*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41443-5>
- Kegan, R. & Lahey, L. (2016). *An Everyone Culture: Becoming a Deliberately Developmental Organisation*. Brighton, Massachusetts, VS: Harvard Business School Publishing.
- Koster, F. (2016). *Zelf doen is optellen. Samenwerken is vermenigvuldigen. Organisaties, relaties, innovaties*. Inaugurele rede. Tilburg, Nederland: Tilburg University.
- Kovacs, P.J., Lee, J. (2010). Developing a Community-University Partnership for Intergenerational Programming: Relationship Building is Key. *Journal of Intergenerational Relationship*, 8, 406–411. <https://doi.org/10.1080/15350770.2010.521076>
- Kuijjer-Siebelink, W., Weijzen, S., & De Vijlder, F. (2019). *Grensoverstijgend samenwerken, leren en opleiden*. Arnhem en Nijmegen, Nederland: HAN University of Applied Sciences.
- Manley, K., Sanders, K., Cardiff, S., & Webster, J. (2011). Effective workplace culture: the attributes, enabling factors and consequences of a new concept. *International Practice Development Journal*, 1(2), 1–29. Retrieved from <http://www.fons.org/library/journal.aspx>
- 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>
- Marshall, J., & Reason, P. (2007). Quality in research as “taking an attitude of inquiry.” *Management Research News*, 30(5), 368–380.

- <https://doi.org/10.1108/01409170710746364>
- Marsick, V., & Watkins, K. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>
- McMillan, J., Goodman, S., & Schmid, B. (2016). *Illuminating "Transaction Spaces" in Higher Education: University-Community Partnerships and Brokering as "Boundary Work."*
- Moresi, S., Duinkerke, M., Swennenhuis, P., & Snoeren, M. (2019). Professionele werkplaatsen: lerend en onderzoekend samenwerken. *OnderwijsInnovatie*, 21(4), 9.
- Narayanan, V. K., Olk, P. M., & Fukami, C. V. (2010). Determinants of internship effectiveness: An exploratory model. *Academy of Management Learning and Education*. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2010.48661191>
- Nichols, N., Phipps, D., Gaetz, S., Fisher, A. L., & Tanguay, N. (2014). Revealing the complexity of community-campus interactions, 44(1), 69–94.
- Niessen, T., & Cox, K. (2011). *Innoverend leren in het zorginnovatiecentrum. Het creëren van ruimte voor vernieuwing*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma uitgevers.
- Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D.-J., & Van Vlokhoven, H. (2017). Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekieren in het initieel beroepsonderwijs: een internationale reviewstudie, 82. Retrieved from https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/09/reviewwerkplekieren_405-15-710.pdf
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *Knowledge-Creating Company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press. [https://doi.org/10.1016/S0969-4765\(04\)00066-9](https://doi.org/10.1016/S0969-4765(04)00066-9)
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London: SAGE Publications.
- Ragins, B. R., & Dutton, J. E. (2007). Introduction: Positive Relationships at Work. In B. R. Dutton, J.E., Ragins (Ed.), *Exploring Positive Relationships at Work: Building a Theoretical and Research Foundation* (pp. 3–25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Reiner, C., Bekke, H., Hooghiemstra, E., Van Mil, T., De Ruiter, H., & Rullens, L. (2019). *Centres of Expertise: groeibrijlant voor excellente samenwerking in het hbo*. Den Haag, Nederland: Vereniging Hogescholen.
- Ruijters, M. (2017). *Leren in verandering. Over lerende organisaties, professionele teams en goed werk*. Rede uitgesproken bij aanvaarding van het ambt van hoogleraar. Amsterdam, Vrije Universiteit.
- Ruijters, M. (2018). *Queeste naar goed werk over krachtige professionals, in een lerende organisatie*. Deventer: Vakmedianet Management B.V.
- 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/doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03068.x>
- Schein, E. (1984). Coming to a New Awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3–16.
- Schneider, M. (2002). A stakeholder model of organizational leadership. *Organization Science*, 13(2), 209–220. <https://doi.org/10.1287/orsc.13.2.209.531>
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schruijer, S. & Vansina, L. (2007). Werken over organisatiegrenzen. *Tijdschrift Voor Management En Organisatie*, (mei/augustus), 203–218.
- Schruijer, S. (2011). De betekenis van interorganisationeel leiderschap. *Tijdschrift Voor Management En Organisatie*, (juli/augustus), 76–90.
- Sinek, S. (2011). *Start with Why How Great Leaders Inspire Everyone To Take Action*. Londen: Penguin Books Ltd.
- Slivar, I., Golja, T., & Plavšić, M. (2018). Collaborative learning in a business setting: An evolutionary perspective towards a learning organisation. *Technology Education Management Informatics Journal*, 7(2), 456–464. <https://doi.org/10.18421/TEM72-30>
- Snoeren, M., Janssen, B., Niessen, T., & Abma, T. (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. (2015). *Working = Learning. A complexity approach to workplace learning within residential care for older people*. Dissertatie. Amsterdam: VU University Medical Centre.
- Thunnissen, M., & Bos, P. (2018). *Talent mobilie-*

- seren. Eindhoven, Nederland: Vakmedianet.
- Thunnissen, M., & Custers, M. (2018). Social labs: innovatie in het hbo. *OnderwijsInnovatie*, (maart), 13–15.
- 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>
- Van Den Bossche, P., Gijssels, W., Segers, M., & Kirschner, P. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. *Small Group Research*, 37(5), 490–521. <https://doi.org/10.1177/1046496406292938>
- Van Lieshout, F. & Cardiff, S. (2015). Reflections on being and becoming a person-centred facilitator. *International Practice Development Journal*, 5, 1–10.
- Van Waes, S., Van den Bossche, P., Hermes, G. (2016). Het leerpotentieel van diversiteit in netwerken: een casus van ICT-coördinatoren in het onderwijs. In E. Bakker, A., Zitter, I., Beauseart, S., & De Bruijn (Ed.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van boundary crossing*. (pp. 295–309). Assen, Nederland: Koninklijke van Gorcum.
- 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>
- Vink, R., Van der Neut, I., & Nieuwenhuis, L. (2017). *Kijkkader professionele leergemeenschappen*. Den Haag: Zestor.
- Vink, R., Van der Neut, I., & Nieuwenhuis, L. (2018). *Leergemeenschappen van hogescholen met het werkveld*. Den Haag: Zestor.
- Weick, K., Sutcliffe, K., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Widdershoven, G. (2001). Dialogue in Evaluation: A Hermeneutic Perspective. *Evaluation*, 7(2), 253–263.
- Williams, P. (2002). The competent boundary spanner. *Public Administration*, 80(1), 103–124.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. Thousand Oakes, California: Sage Publications, Inc.
- Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). *Hybrid Learning Environments*. OECD Education Working Papers

no 81. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k97785xwvdf-en>

Auteurs

Petra Swennenhuis is docent-onderzoeker bij Fontys Hogeschool Pedagogiek. **Sofie Moresi** is programmamanager Docentprofessionalisering en projectleider Partnerships Sportkunde bij Fontys Sporthogeschool. **Michel Duinkerke** is onderwijsmanager bij Fontys Hogeschool Mens en Gezondheid. **Jeroen Bovens** is facilitator Onderzoek en Innovatie bij Fontys Sporthogeschool. **Danielle Quadackers** is toetsdeskundige bij Fontys Sporthogeschool. **Miranda Snoeren** is lector van het lectoraat 'Professionele Werkplaatsen: samenwerken met impact'. van Fontys Hogescholen.

Correspondentieadres: P. Swennenhuis, Fontys Hogeschool Pedagogiek, Postbus 90900, 5000 GA Tilburg; E-mail: p.swennenhuis@fontys.nl

Abstract

Collaborative learning, researching and working in professional workplaces

This article describes a research on working elements in the collaboration within professional workplaces (PW). In a PW education and professional practice collaborate on complex issues in which the development of all stakeholders and innovation of the professional practice are paramount. Based on literature research, exploratory interviews with 11 key figures, and a multiple case study in which 75 stakeholders participated across 4 cases, the model Collaborative Learning, Researching and Working in PW was developed. This model consists of six elements and shows that collaborative learning, researching and working is key in a PW and develops within a boundary-crossing and development-oriented culture. All those involved in a PW learn together by collaborating on improvement of the services and by, in the process, setting a high value on sharing different perspectives. By freeing up people and resources and focussing and

designing together with a shared vision all stakeholders are able to get to know each other and coordinate the way in which they can contribute together to innovation of the professional practice. In this context, creating and maintaining relationships and explicitly defining leadership and autonomy are essential. From a systemic perspective, the model offers starting points for evaluation and strengthening the collaboration.

Keywords: innovative learning environments, partnership between education and public organisations, intersectoral collaboration, professional workplace: definition and model

Appendix: Toelichting NL- en ENG-talige bronnen onderzoek CMO's

De Nederlands- en Engelstalige bronnen zijn divers en besteden allemaal aandacht aan onderwijs, werkveld en onderzoek in relatie tot de samenwerking tussen onderwijsorganisaties en de beroepspraktijk. De Nederlandstalige bronnen variëren tussen beschrijvingen van ervaringen in vaktijdschriften, (onderzoeks-) rapporten, een openbare les en een onderzoeksartikel in een peer-reviewed tijdschrift. De focus van deze bronnen ligt op het delen van inzichten en ervaringen rondom de samenwerking tussen onderwijs en beroepspraktijk waarbij er relatief vaak wordt geschreven over ervaringen in de zorgsector. De Engelstalige artikelen focussen specifiek op intersectorale samenwerkingsverbanden tussen hoger onderwijs en publieke dienstverleningsorganisaties en/of de lokale gemeenschap. In deze onderzoeken worden factoren of onderliggende mechanismen beschreven die van belang zijn voor die samenwerking. Doelen zijn voornamelijk het verbinden van (beroeps) onderwijs en onderzoek met de dienstverlening en/of lokale gemeenschappen om gezondheids- en sociale problemen aan te pakken en tegelijkertijd studenten waardevolle onderwijservaringen op te laten doen. Uitzondering hierop is het artikel van Hu & Bowman (2016) die succesfactoren beschrijft van een samenwerkingsmodel tussen een community college en de lokale industrie voor enerzijds studiesucces en anderzijds de ontwikkeling van de werkgelegenheid in de lokale gemeenschap.