

Innovatieve leerwerkomgevingen in beweging

Fricties en leerpotentieel

Mariëlle Stevens, Petra Swennenhuis, Lia Spreeuwenberg, Tjerk Riemers en Miranda Snoeren

Samenvatting Innovatieve leerwerkomgevingen brengen onderwijs, werkveld, onderzoek en samenleving samen. Hoe deze samenwerking zich ontvouwt en versterkt kan worden is voor betrokken actoren vaak onvoldoende inzichtelijk. Een perspectief dat ruimte laat voor niet-lineariteit, onvoorspelbaarheid en de voortdurende invloed van lokale interacties is daarvoor noodzakelijk.

Vanuit een hermeneutische benadering verkent dit onderzoek hoe professionals betekenis geven aan samenwerking en hoe samenwerkingsprocessen zich ontploegen. Via semigestructureerde interviews, focusgroepen en hermeneutische dialoogsessies met actoren uit diverse sectoren zijn drie samenwerkingsbewegingen zichtbaar geworden die herkend en benoemd worden als: *pionieren*, *rijpen* en *versterken*.

Pionieren kenmerkt zich door relationele energie en experimentele initiatieven, *rijpen* door structurele verankering, gelaagd leiderschap en collectief leren en *versterken* door grensoverstijgende samenwerking, gezamenlijke identiteiten en responsief handelen. Binnen elke beweging treden fricties op, zoals tussen relationeel vertrouwen en organisatorische borging, tussen structurering en adaptiviteit en tussen gezamenlijke en afzonderlijke organisatiebelangen. Gezamenlijke herkenning en betekenisgeving van deze fricties vormen de kern van het leerpotentieel. De wederkerige interactiepatronen sluiten aan bij de (sociale) complexiteitstheorie. Het onderzoek biedt actoren in innovatieve leerwerkomgevingen een reflectief interpretatiekader om samenwerkingsdynamieken te herkennen, te duiden en gericht te versterken.

Trefwoorden innovatieve leerwerkomgevingen, grensoverstijgend samenwerken, multi-actor, iteratieve leerprocessen, complexiteitsperspectief

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 17 december 2025

Geaccepteerd: 1 juni 2026

Online: 12 oktober 2026

Contactpersoon

Mariëlle Stevens, m.stevens@fontys.nl

Over de auteur(s)

Mariëlle Stevens is werkzaam als docentonderzoeker bij het Lectoraat Professionele Werkplaatsen, Fontys Hogeschool; Petra Swennenhuis is werkzaam als docentonderzoeker bij het Lectoraat Professionele Werkplaatsen, Fontys Hogeschool; Lia Spreeuwenberg is werkzaam als beleidsmedewerker onderzoek, Fontys Hogeschool; Tjerk Riemers is werkzaam als docentonderzoeker bij het Lectoraat Professionele Werkplaatsen, Fontys Hogeschool; Miranda Snoeren is werkzaam als lector bij het Lectoraat Professionele Werkplaatsen, Fontys Hogeschool.

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Themanummer

Dit artikel hoort bij het themanummer "Samen leren, werken en innoveren in authentieke multistakeholderomgevingen"

Inleiding

Onderwijsorganisaties investeren steeds vaker in innovatieve leerwerkomgevingen waarin wordt samengewerkt met het werkveld en andere (maatschappelijke) partners. Het gaat daarbij om grensoverstijgende ofwel meervoudige samenwerkingen (Snoeren, 2021) tussen actoren uit de *quadruple helix*: onderwijs, beroepspraktijk, overheid en

inwoners. Het aantal van deze leerwerkomgevingen neemt toe en de variatie in vorm, doel en organisatie is groot (Emanuel et al., 2022). In dit artikel beschouwen wij innovatieve leerwerkomgevingen als dynamische contexten waarin actoren samenwerken en leren over de grenzen van organisaties en professies heen. Via deze grensoverstijgende interacties en iteratieve leerprocessen dragen zij bij aan een leven lang ontwikkelen en aan innovatie.

Innovatieve leerwerkomgevingen hebben de potentie om krachtige contexten te zijn voor innovatie, professionele ontwikkeling en praktijkgericht onderzoek. Deze omgevingen ontstaan veelal wanneer een groep vernieuwers energie mobiliseert rondom gedeelde urgenties, belangen en ambities (Swennenhuis et al., 2021). Het is echter niet altijd helder op welke manier de samenwerking verder kan worden verdiept. Wisselingen in personeel, veranderende beleidsprioriteiten of verschuivende financieringsstromen kunnen de (doorontwikkeling van de) samenwerking onverwacht beïnvloeden. Actoren stuiten daarbij op professionele, organisatorische en systemische kaders en ervaren een gebrek aan houvast om de samenwerking gericht te ondersteunen en te versterken (Snoeren, 2021). De doorontwikkeling van de samenwerking na de initiële start blijkt kortom vaak diffuus en weinig expliciet waardoor de potentie van de samenwerking niet goed wordt benut. Het onderzoek in dit artikel beoogt inzicht te krijgen in de ontwikkeling van innovatieve leerwerkomgevingen, inclusief ervaren fricties of spanningen en momenten van stagnatie, en verkent welke factoren en momenten de samenwerking belemmeren of in beweging kunnen brengen richting gezamenlijk leren, werken en innoveren.

Theoretisch kader

Grensoverstijgende samenwerkingen

In de literatuur over interorganisationale samenwerking worden processen en voorwaarden beschreven die bijdragen aan effectieve samenwerking zoals gedeelde doelen, vertrouwen, rolhelderheid en passende governance (Bryson et al., 2015; Bot, 2020; Kaats & Opheij, 2016; Tremblay et al., 2018). In onderwijs–werkveldrelaties spelen daarnaast factoren als verschillen in organisatiecultuur, tijdsdruk en uiteenlopende kennispraktijken een rol (Galan-Muros & Davey, 2019; Snoeren, 2021). Studies naar lerend en onderzoekend samenwerken laten zien dat gezamenlijke reflectie, feedbackprocessen en relationele afstemming cruciaal zijn om samenwerking in de dagelijkse praktijk te verankeren (Swennenhuis et al., 2021).

Hoewel deze inzichten belangrijke bouwstenen bieden, gaan veel modellen uit van lineaire ontwikkelpaden en planbare fasen van samenwerking. Zo onderscheiden Bot (2020) en Kaats en Opheij (2016) een begin-, midden- en verduurzamingsfase. Dit biedt echter beperkt zicht op de dynamiek die ontstaat wanneer uiteenlopende praktijken en belangen elkaar in de dagelijkse uitvoering ontmoeten en daar schuren of elkaar versterken. Samenwerkingspartners hebben daardoor onvoldoende aanknopingspunten

om samenwerking te richten en verder te ontwikkelen. Voor een beter begrip van samenwerking binnen innovatieve leerwerkomgevingen is daarom een perspectief nodig dat ruimte laat voor niet-lineariteit, onvoorspelbaarheid en de voortdurende invloed van lokale interacties (Snoeren, 2021).

Samenwerking als complex proces

Samenwerking binnen innovatieve leerwerkomgevingen laat zich beter begrijpen als een dynamisch en emergent proces, gekenmerkt door zelforganisatie en voortdurende adaptatie (Snoeren, 2021; Turner & Baker, 2019). Verandering krijgt vorm in lokale interacties tussen actoren die handelen vanuit professionele praktijken. In deze interacties kunnen verschillende logica's en waarden zichtbaar worden en gaan botsen of schuren. Deze fricties kunnen worden begrepen vanuit expansief leren (Engeström, 2015), waarin contradicties worden opgevat als mogelijke dragers van vernieuwing. Wanneer actoren deze fricties expliciteren en analyseren kunnen nieuwe handelingsmogelijkheden ontstaan. *Boundary crossing* biedt een aanvullende lens om te begrijpen hoe leren plaatsvindt op de grenzen tussen praktijken. Zoals Bakker en Akkerman (2016) beschrijven, kunnen deze grenzen momenten van discontinuïteit veroorzaken: verschillen in taal, tempo, verwachtingen en routines roepen fricties op, maar vormen tegelijkertijd bronnen voor leren wanneer actoren deze verschillen gezamenlijk onderzoeken en proberen te overbruggen.

Grensoverstijgend samenwerken leidt niet vanzelf tot leren en innovatie. Spanningen kunnen ook resulteren in stagnatie wanneer zij niet worden herkend, gedeeld of onderzocht. Vanuit een complexiteitsperspectief kunnen dergelijke momenten worden opgevat als kantelpunten waarin interactiepatronen veranderen, waarbij deze veranderingen voortkomen uit dynamische en relationele processen van interactie en co-evolutie (Snoeren, 2015). Binnen innovatieve leerwerkomgevingen is zicht op deze dynamieken cruciaal om samenwerking te kunnen ondersteunen. Het model *Lerend en Onderzoekend Samenwerken* biedt hiervoor een vertrekpunt. Het laat zien welke elementen ertoe doen in de kwaliteit van de samenwerking: (1) lerend en onderzoekend samenwerken (LOS); (2) grensoverstijgende en ontwikkelingsgerichte cultuur (GOC); (3) samen richten en (her)inrichten (SRI); (4) vrijmaken van mensen en middelen (VMM); (5) vormgeven en onderhouden van relaties (VOR) en (6) leiderschap en autonomie (LeA) (Swennen-huis et al., 2021). Het model maakt duidelijk dat samenwerking door een samenspel van inhoudelijke, relationele, organisatorische en culturele elementen wordt bepaald. Kennis is nodig over hoe deze elementen zich in de tijd tot elkaar verhouden en hoe spanningen binnen en tussen deze elementen ontstaan, verschuiven of vastlopen. Meer begrip van deze dynamieken draagt bij aan inzichten om samenwerkingen te versterken.

Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag is:

Hoe ontvouwt de samenwerking binnen innovatieve leerwerkomgevingen zich in de tijd, welke fricties en leerpotentieel treden daarbij op en wat helpt om de verdere ontwikkeling van de samenwerking te ondersteunen?

Methode van onderzoek

Er wordt achtereenvolgens ingegaan op het hermeneutisch perspectief van het onderzoek, de instrumenten en dataverzameling.

Hermeneutisch perspectief

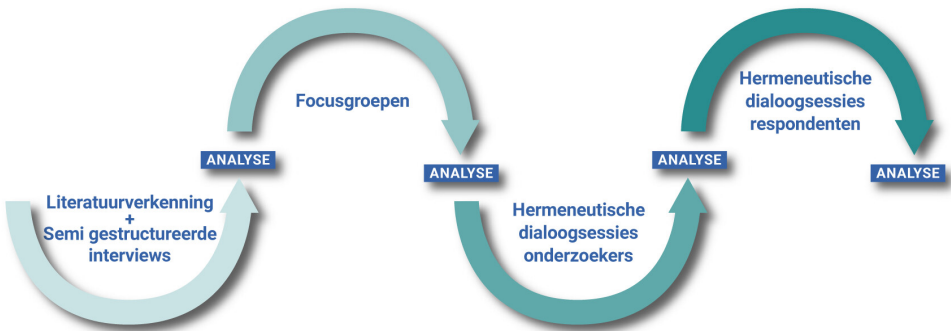
Dit onderzoek is uitgevoerd vanuit een hermeneutisch perspectief met een responsief onderzoeksdesign, passend bij de complexe en contextgebonden aard van innovatieve leerwerkomgevingen. De focus ligt op het begrijpen van de betekenisgeving van actoren aan de samenwerking in de leerwerkomgeving in plaats van op het verklaren ervan. Interpretaties ontstaan in een cyclisch proces waarbij data, onderzoekers en respondenten voortdurend interacteren. Betekenis wordt daarbij relationeel en dialogisch geconstrueerd (Smith et al., 2021; Snoeren, 2015). Figuur 1 visualiseert het onderzoeksproces als een reeks iteratieve interpretatiecycli waarin dataverzameling en analyse elkaar opvolgen en verdiepen.

Instrumenten, dataverzameling en -analyse

De dataverzameling vond plaats in vier inhoudelijk onderscheiden, maar onderling verbonden fasen (zie figuur 1). Interviews en focusgroepen zijn woordelijk getranscribeerd en in elke fase thematisch geanalyseerd (Braun & Clarke, 2008).

Fase 1 – Literatuurverkenning en semigestructureerde interviews

Het onderzoek startte met een literatuurverkenning waarin de onderzoekers bestaande literatuur uit organisatorisch, sociologisch en educatief onderzoek inbrachten om eerste inzichten te ontwikkelen. Vervolgens werden drie semigestructureerde interviews afgenomen met ervaren professionals uit het werkveld en onderwijs (≥ 5 jaar) die de rol van bruggenbouwer vervullen. Bruggenbouwers hebben, zowel op formele als informele wijze, binnen innovatieve leerwerkomgevingen een sleutelrol in het verbinden van onderwijs, praktijk en onderzoek. Zij faciliteren de samenwerking en het leren en ontwikkelen daarbinnen (Bovens et al., 2022). Bruggenbouwers hebben unieke posities binnen innovatieve leerwerkomgevingen en spelen vaak al vanaf het begin een cruciale rol. Door hun nauwe samenwerking met diverse actoren hebben ze veel (praktijk)kennis over het krachtenspel binnen, en ontwikkeling van, innovatieve leerwerkomgevingen. De interviews richtten zich op het ontstaan van de leerwerkomgevingen en de ontwikkeling ervan in de tijd.



Figuur 1 Onderzoeksproces

Transcripten zijn herhaald gelezen en open gecodeerd (Boeije & Bleijenbergh, 2023), met specifieke aandacht voor fragmenten waarin respondenten betekenis gaven aan specifieke interacties. Open coderen gaf ruimte voor onverwachte betekenissen, passend bij dit verkennend en hermeneutisch ontwerp waarin niet-lineariteiten en contextspecifieke dynamieken centraal staan.

De literatuurverkenning en interviews boden een eerste beeld van de vorming van samenwerkingen, van fricties en stagnatiemomenten. Thema's die naar voren kwamen als bevorderend of belemmerend zijn: – kennismaking en verkenning van ambities en motieven, – groepsvorming, – gevoel van urgentie, – initiatieven, – koersbepaling en commitment, – eigenaarschap, – implementatie en management, – beëindiging en – voortzetting.

Fase 2 – Focusgroepen

Om de voorlopige interpretaties uit fase 1 te verdiepen werden vier focusgroepen georganiseerd met elf professionals uit verschillende beroepspraktijken: revalidatiezorg (N=3), ziekenhuiszorg (N=3), gehandicaptenzorg (N=4) en HR-dienstverlening (N=1). Deze professionals werken op het uitvoerend tot strategisch niveau en hebben een leidinggevende rol of een rol met betrekking tot leren en ontwikkelen in hun organisatie. De variatie in achtergronden en posities maakte het mogelijk een multi-actorperspectief te benutten dat nodig is om samenwerkingsdynamieken te begrijpen (Snoeren, 2015).

Aan de hand van een semigestructureerde gespreksleidraad werd verkend hoe betrokkenen de ontwikkeling binnen hun eigen leerwerkomgevingen betekenis gaven. Door de focusgroepen werden individuele interpretaties verrijkt met gedeelde betekenissen en contextuele nuances. Zo functioneerden deze als tegenstem in het hermeneutisch proces. Eerdere thema's werden verfijnd met aanvullende dynamieken zoals: initiatieven om meer collega's te informeren, enthousiasmeren en stimuleren, gezamenlijk inhoudelijke en intervisiemomenten om groepsvorming te versterken en de uitdagingen om de

samenwerking te verbinden tussen operationeel, tactisch en strategisch niveau binnen de verschillende organisaties.

Fase 3 – Hermeneutische dialoogsessies met onderzoekers

De thema's werden verdiept in vijf dialoogsessies met het onderzoeksteam. Onderzoekers interpreterden welke interacties in specifieke contexten wel of niet bijdroegen aan energie en beweging en verkregen nieuwe inzichten in de ontwikkeling van de samenwerkingen en waarom zij soms groeien of juist stagneren. Kritische reflecties op de interpretaties leidden tot een gezamenlijk beeld van drie samenwerkingsbewegingen waarin actoren met elkaar en hun omgeving interacteren en spanningsvelden overbruggen. Deze werkwijze sluit aan bij de dubbele hermeneutiek, waarin betekenis niet alleen wordt gereconstrueerd, maar ook de interpretatie zelf expliciet onderwerp van reflectie is (Bacon, 2014).

Fase 4 – Hermeneutische dialoogsessies met respondenten

Het voorlopige gezamenlijke beeld werd besproken in vier dialoogsessies, met brugbouwers uit verschillende domeinen: revalidatiezorg (N=1), ziekenhuiszorg (N=1), overheid (N=2) en wijkgerichte zorg (N=1). Respondenten reflecteerden op de herkenbaarheid en de dialogen verrijkten de interpretaties met concrete uitingvormen van faciliterende en belemmerende factoren, ervaren crises en de rol die cultuur en leiderschap hierbij speelden. Dit droeg bij aan meer expliciete en gedeelde taal. De citaten in de resultaten zijn afkomstig uit deze sessies.

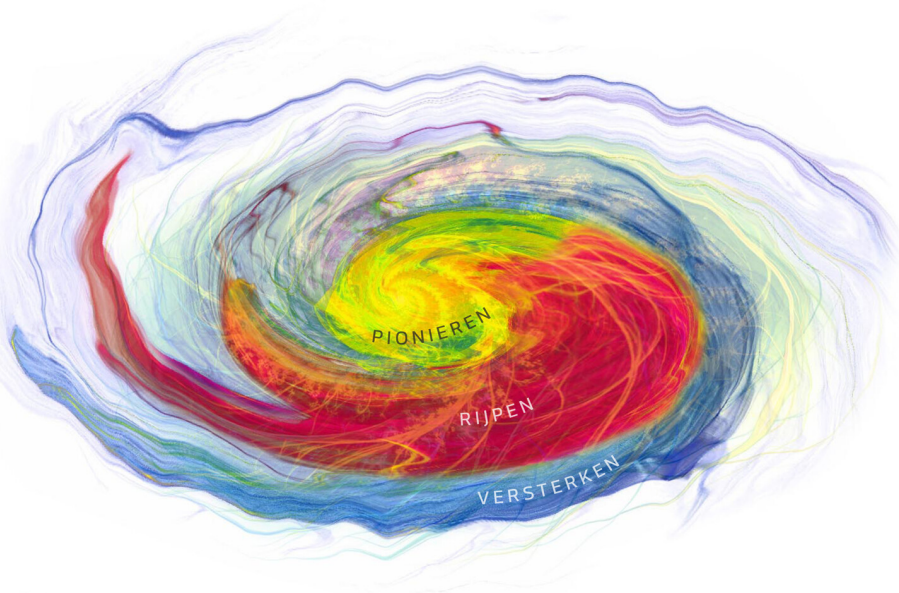
Ethische aspecten en kwaliteitsprocedures

Het onderzoek is uitgevoerd volgens de ethische richtlijnen van de betrokken hogeschool. Alle deelnemers zijn geïnformeerd over doel, werkwijze en vrijwilligheid van deelname, en hebben toestemming gegeven. Gegevens zijn geanonimiseerd en verwerkt volgens de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG).

Validiteit is nagestreefd via methodische triangulatie (interviews, focusgroepen en dialoogsessies), collegiale toetsing binnen het onderzoeksteam en terugkoppeling in de praktijk. Analyse vond plaats met Atlas.ti, waardoor interpretaties systematisch zijn vastgelegd en herleidbaar bleven. Reflexiviteit vormde een belangrijk kwaliteitscriterium; onderzoekers reflecteerden voortdurend op hun interpretaties, aannames en rol in het onderzoeksproces.

Resultaten

Veranderingen emergeren binnen innovatieve leerwerkomgevingen vanuit een continu samenspel van interacterende actoren, processen en contextfactoren waarin versnelling, vertraging en terugkerende dynamieken voorkomen. In groeiende leerwerkomgevingen



Figuur 2 Samenwerkingsbewegingen binnen innovatieve leerwerkomgevingen

zijn drie samenwerkingsbewegingen herkend: *pionieren*, *rijpen* en *versterken* (figuur 2). Binnen de drie samenwerkingsbewegingen ontstaan fricties tussen ogenschijnlijk tegen-gestelde belangen of behoeftes. Het leerpotentieel van deze fricties kan worden benut door het onderling delen en (h)erkennen ervan waarmee de fricties kunnen bijdragen aan het versterken van de samenwerking.

Pionieren: Energie en vloeibaarheid

Innovatieve leerwerkomgevingen ontstaan vaak vanuit een diversiteit aan impulsen in de beroepspraktijk. Respondenten geven voorbeelden van ontmoetingen waarin actoren een gedeelde urgentie ervaren die hen aanzet tot het verkennen van nieuwe, gezamenlijke handelingsalternatieven. Ideeën, relaties en rollen interpreteren zij als vloeibaar. Deze pioniers herkennen kansen, enthousiasmeren anderen, leggen betekenisvolle verbin-dingen tussen actoren en organisaties waardoor beweging ontstaat: *“Die samenwerking is eigenlijk begonnen door een toevalligheid. Hij {de leidinggevende} raakte daardoor geïnspi-reerd en heeft toen echt leiderschap getoond door intern het gesprek met de directie aan te gaan en te kijken wat er mogelijk was”* (dialoogsessie 3). De eerste interacties tussen pioniers leiden al snel tot exploreren en leren door te doen via gezamenlijke betekenisge-ving. *“Maar goed, dan moesten ze op een creatieve manier de cultuur in beeld brengen. Het is toch best wel grappig om op die manier na te denken over wat voor een cultuur hebben wij eigenlijk. Ik denk dat we daar al mee bezig zijn, maar dat het nog onvoldoende soort van, een beetje concreet gemaakt wordt of zo”* (dialoogsessie 3).

Bruggenbouwers als samenbindende kracht

De pioniers van het eerste uur leveren volgens de respondenten als bruggenbouwers een betekenisvolle bijdrage in de samenwerkingsdynamieken door verbindingen te leggen tussen actoren en organisaties, enthousiasme te mobiliseren, experimenteerruimte te creëren en het draagvlak te vergroten. Dit laatste doen ze in eerste instantie via intrinsiek gemotiveerde collega's uit hun netwerk. Het verkennen en expliciet maken van waarden, belangen en doelen schept ruimte voor nieuwe mogelijkheden om de samenwerking te versterken; *“De wethouder staat er enorm achter, dus die hebben we ook echt wel mee. Maar omdat wij met z'n drieën eigenlijk wel een beetje dezelfde gedachten hebben, en daar misschien ook wel op sommige punten iets vooroplopen, kunnen wij dat ook een beetje aanjagen”* (dialoogsessie 2). Het samenspel tussen mensen die willen samenwerken aan een gezamenlijk doel genereert collectieve energie.

Fricties en leerpotentieel

Respondenten benoemen verschillende ogenschijnlijk tegengestelde processen die tijdens pionieren van waarde zijn voor de samenwerking maar ook tot frictie en daarmee mogelijk tot leerpotentieel kunnen leiden.

Relationeel vertrouwen en organisatorische inbedding

Bestaande relaties waarin al sprake is van vertrouwen, vormen volgens respondenten vaak een begin van samenwerking; *“Vooral de werkrelatie was leidend, de geschiedenis tussen beide organisaties. Die bestaande relatie maakte dat het logisch was om die samenwerking aan te gaan”* (dialoogsessie 1). Respondenten ervaren hierbij dat de samenwerking tijdens *pionieren* sterk afhankelijk is van enkele personen die initiatief nemen, relaties onderhouden en middelen weten te organiseren. Het voortbestaan van de samenwerking kan dan ook onder druk komen te staan wanneer een sleutelfiguur wegvalt; *“Ik ben ook kwetsbaar. Als ik hier wegval of ik word langdurig ziek, dan is er niemand hè”* (dialoogsessie 2). Veranderingen in betrokken actoren, teams of contexten vragen daarom steeds opnieuw om afstemming: wie doet mee, waar werken we aan en wat hebben we van elkaar nodig? Zo wordt relationeel vertrouwen niet één keer opgebouwd, maar telkens opnieuw bevestigd en verbreed.

Naarmate de relatiegedreven manier van samenwerken zich ontwikkelt, manifesteert zich een vraag naar organisatorische verankering. Eerste zichtbare successen creëren hierbij vertrouwen op operationeel- tactisch en strategisch niveau van betrokken organisaties, wat het vrijmaken van tijd en middelen stimuleert. Actoren ervaren tijdens het pionieren ruimte om te improviseren, experimenteren en ontdekken wat werkt, maar krijgen gaandeweg ook meer behoefte aan duidelijkheid over doelen, verantwoordelijkheden, werkwijzen en continuïteit op langere termijn. Daarmee ontstaat frictie tussen ruimte voor vernieuwing en de behoefte aan richting en houvast. Een respondent illustreert dit aan de hand van rolonduidelijkheid: *“Op het moment dat ik niet duidelijk heb van wat ik als bruggenbouwer moet of kan doen, of wat ik kan ver-*

wachten van een programmamanager of van een beleidsmedewerker, ja dan wordt het een beetje problematisch, rol onduidelijkheid" (dialoogsessie 4). Ondersteuning en facilitering vanuit betrokken organisaties bieden dan niet alleen praktisch gemak, maar geven de samenwerking ook erkenning en legitimiteit. Zij helpen om een samenwerking die eerst vooral informeel en relationeel tot stand kwam, steviger te verbinden met rollen, middelen en organisatiedoelen. Zo zoeken actoren naar manieren om de samenwerking te versterken door een projectstructuur; *"Je kan zeggen dat de duidelijke projectstructuur aan de start van de samenwerking ertoe heeft geleid dat de organisatie heeft kunnen groeien naar een duidelijkere aanscherping van visie en ambitie"* (dialoogsessie 1). Afstemming tussen de nieuwe samenwerking en de strategische agenda van betrokken organisaties leidt volgens respondenten tot beweging op tactisch en strategisch niveau: *"Binnen {naam organisatie} draagt het zorginnovatiecentrum echt bij aan de strategische agenda van het ziekenhuis, dat versterkt en professionaliseert het verpleegkundig onderzoek"* (dialoogsessie 1). Door gezamenlijke betekenisgeving transformeert de samenwerking zo van enigszins vloeibaar naar steeds meer gestructureerd.

Impliciet en expliciet leren

Tijdens *pionieren* leren actoren van en met elkaar via onderlinge interacties en door te doen. Dit leren is vaak impliciet waarmee het leerpotentieel van de interacties nog onvoldoende wordt benut. Respondenten benoemen dat bruggenbouwers helpen om deze kennis gezamenlijk te expliciteren. Dit doen bruggenbouwers door bijeenkomsten te faciliteren waarin gezamenlijke betekenisgeving centraal staat, bijvoorbeeld wat actoren verstaan onder het doel van de samenwerking'. Het zichtbaar maken van kleine, concrete resultaten vergroot het draagvlak zowel binnen- als tussen organisaties, zoals een respondent beschrijft: *"We stuurden om de zoveel tijd nieuwsbrieven over onze visie, wat we wilden bereiken. Dat werd goed ondersteund vanuit het kenniscentrum, met enthousiaste personen die anderen konden motiveren en meenemen"* (dialoogsessie 3). Zichtbare successen van samenwerking versterken het momentum voor verdere groei.

Rijpen: Bewust organiseren en creëren van collectiviteit

Er is sprake van rijping van de samenwerking wanneer het informeel en relationeel gedreven initiatief ontwikkelt naar een meer zichtbare en organisatorisch ingebedde samenwerking. De aandacht van actoren verschuift hierbij van spontane improvisatie naar het actief verhelderen van rollen, leerprocessen en legitimiteit.

Respondenten benoemen dat het samenwerken als kleine groep pioniers niet langer volstaat. Actoren voelen urgentie om onderwijs, onderzoek en organisatieprocessen daadwerkelijk met elkaar te verweven. Het netwerk wordt actief uitgebreid om draagvlak en veerkracht te vergroten en kwetsbaarheid bij uitval van actoren te verminderen. Actoren krijgen meer herkenbare en vastgestelde rollen en worden doelbewust aan pro-

jecten gekoppeld. Formele afspraken, zoals convenanten, fungeren als ankerpunten die richting geven aan de samenwerking; *“Er werden toen ook overeenkomsten gesloten. Een intentieverklaring of een samenwerkingsovereenkomst”* (dialoogsessie 3).

Collectief leren als emergent proces

Respondenten ervaren de leerprocessen in toenemende mate als expliciet en collectief. Ze beschrijven hoe multidisciplinaire leer- en reflectiebijeenkomsten functioneren als belangrijke momenten van gezamenlijke betekenisgeving. Ze zien dat tijdens deze bijeenkomsten kennis transparanter en overdraagbaar wordt, en dat de verbinding tussen curriculum- en praktijkontwikkeling de samenwerking verder versterkt: *“Het gaat erom dat je zichtbaar maakt wat er al gebeurt, en dat je dat verder kunt versterken met gerichte interventies. Door het expliciet te maken en ermee aan de slag te gaan, ontstaat ontwikkeling”* (dialoogsessie 3). Respondenten ervaren praktijkgericht onderzoek als een versterker van collectief leren. Zij beschrijven hoe beginnende onderzoekslijnen, die direct aansluiten bij de vragen uit de lokale beroepspraktijk, bijdragen aan zowel professionalisering van actoren als innovatie van de beroepspraktijk.

Respondenten beschouwen de structurele aanwezigheid van studenten als een katalyserende kracht binnen de samenwerking. Waar hun inzet voorheen als incidenteel werd ervaren, beschrijven respondenten tijdens rijpen een verschuiving naar structurele inbedding *“In jaar vier werd besloten ze van acht uur stage, zestien uur stage te laten lopen. Toen hadden we zo’n twintig studenten die zestien uur liepen, waardoor we de uren verdubbelde. Later besloten ze ook de eerstejaars erbij te betrekken [...] Uiteindelijk hadden we zo’n 50 studenten”* (dialoogsessie 4). Hun verfrissende vragen en relatieve buitenpositie nodigen actoren uit tot een kritische herbezinning op eigen handelen waardoor routines doorbroken kunnen worden. De structurele aanwezigheid van studenten vergroot niet alleen de capaciteit maar ook de gevoeligheid van de samenwerking voor nieuwe perspectieven en handelingsmogelijkheden.

Leiderschap als collectieve verantwoordelijkheid

Tijdens rijpen wordt leiderschap niet langer uitsluitend toegeschreven aan enkele individuen die sturen op richting, maar steeds meer ervaren als een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Respondenten herkennen dat actoren op strategisch niveau rol een positie innemen en de leerwerkomgeving verbinden aan organisatiedoelen. Tegelijkertijd benoemen respondenten de rol van informele bruggenbouwers op de werkvloer als essentieel; zij dragen zorg voor de dagelijkse organisatie en verkennen de kansen en onmogelijkheden van de samenwerking. Het vertrek van een dergelijke voortrekker kan leiden tot een tijdelijke terugval, die de noodzaak van brede collectieve borging duidelijk maakt: *“De sturing is weg, de visionair is vertrokken. Er is niemand die de nieuwe richting aangeeft. Daardoor lijkt de beweging stil te vallen, of zelfs terug te glijden van rijping naar een nieuwe pioniersfase”* (dialoogsessie 3).

Fricties en leerpotentieel

De toegenomen bekendheid en capaciteit tijdens rijpen dragen bij aan een groter draagvlak en facilitering van de samenwerking. De samenwerking wordt minder kwetsbaar. Tegelijkertijd stelt de sterkere inbedding van de samenwerking binnen de verschillende organisaties de actoren voor de opgave om continue flexibel te kunnen reageren op veranderingen in de context. De leidt tot nieuwe fricties.

Structuur en adaptiviteit

Het collectief structureren van de samenwerking brengt een aantal voordelen met zich mee. Zo neemt de voorspelbaarheid toe en geeft het organiseren van mensen, middelen en het bieden van ondersteuning vanuit de thuisorganisaties de actoren in de leeromgeving meer tijd en ruimte voor de inhoud en strategie. Een valkuil hierbij is echter dat, door activiteiten te stevig te verankeren in de thuisorganisaties, structuren vanuit die thuisorganisaties zoals onderwijscurricula de speelruimte voor de innovatieve leerwerkomgevingen teveel inperken wat ten koste gaat van de adaptiviteit en responsiviteit van de leerwerkomgeving. Doordat de curricula vastomlijnd zijn beperken deze de leerwerkomgevingen om passend te reageren op de veranderende omstandigheden en daadwerkelijk in co-creatie te werken aan complexe vraagstukken. Dit beperkt de innovatiekracht. Hierdoor komt het collectief leren onder spanning te staan en kan de samenwerking stagneren. Pilots creëren ruimte om nieuwe vormen van samenwerking in beperkte setting uit te proberen, terwijl tegelijkertijd voldoende structuur behouden blijft. Op basis van ervaringen kunnen werkwijzen vervolgens behouden, aangepast of verder ontwikkeld worden. Respondenten beschrijven dit als een manier om multidisciplinaire samenwerking geleidelijk vorm te geven, zonder direct vast te zitten aan rigide afspraken of structuren; *“Met steun van de initiatiefnemer en de gemeente kregen we de ruimte om breder te gaan dan basisscholen. Toen werd het een partnership”* (dialoogsessie 4).

Diversiteit en uniformiteit

De groei van het netwerk brengt een toename aan diversiteit in perspectieven en organisatieculturen met zich mee. Respondenten geven aan dat deze veelheid aan perspectieven en organisaties het leerpotentieel vergroot, maar zij ervaren tegelijkertijd dat het vasthouden aan uniformiteit in gedeelde kernwaarden, taal en doelen hierdoor uitdagender wordt.

Respondenten signaleren dat hardnekkige overtuigingen en verschillende culturen de beweging kunnen afremmen: *“Het is echt een transformatie, niet alleen voor de bewoners, maar ook voor de professionals, die op een andere manier moeten gaan denken”* (dialoogsessie 2). Wanneer deze verschillen niet expliciet worden onderzocht, ontstaat het risico op ‘stil water’; *“Het lijkt wat stil te staan of zelfs iets wat terug te vloeien van rijping naar misschien weer een nieuwe pionierfase”* (dialoogsessie 3). Respondenten herkennen hierin een situatie waarin het concept nog wel lijkt te bewegen, maar het collectieve leerproces

stagneert. Vernieuwing wordt in dergelijke interactiepatronen geduid als een herhaling van reeds bestaande routines en reacties.

Strategisch beleid en dagelijkse realiteit

Respondenten ervaren spanning tussen enerzijds een gebrek aan strategische uitlijning vanuit betrokken organisaties en anderzijds de dagelijkse realiteit op de leerwerkplek. Ondanks dat er meer formalisatie van rollen plaatsvindt, zoals *“door het aanstellen van ‘master[opgeleide] professionals’ [...] om onderzoek te stimuleren en meer diepgang en kwaliteit te realiseren”* (dialoogsessie 3) en de samenwerking steeds explicieter wordt opgenomen in het beleid van de afzonderlijke organisaties, herkennen respondenten situaties waarin deze ambities schuren met de weerbarstige praktijk. Conditioes zoals volle roosters, vastomlijnde curricula, verschillende werkwijzen van professionals en beperkte tijd maken de context gevoelig voor frustratie en gevoelens van onmacht bij de actoren. Bruggebouwers die de fricties tussen strategische ambitie en dagelijkse realiteit herkennen, adresseren deze en lossen ze waar mogelijk op.

Versterken: Grenzen overstijgen en responsief handelen

Hoewel respondenten aangeven dat de samenwerkingsbeweging *versterken* in hun eigen leerwerkomgevingen nog beperkt zichtbaar is, schetsen ze wel een gedeeld beeld van wat versterken inhoudt. Daarbij geeft men ook de kanttekening dat de ambitie om initiatieven uit te breiden altijd realistisch is. Versterken wordt gezien als een samenwerkingsbeweging die een vanzelfsprekend karakter krijgt, gedragen door een gezamenlijke koers en een groeiende sensitiviteit voor elkaars perspectieven en doelen.

Door voortdurende dialoog tussen actoren op operationeel, tactisch en tot strategisch niveau ontwikkelt de samenwerking zich geleidelijk richting een adaptief en grensoverstijgend ecosysteem dat voortdurend in beweging is. Samen werken, leren en innoveren verankeren zich steeds dieper in de dagelijkse praktijk, de organisaties en de regio. Relaties verdiepen zich, wederzijds begrip groeit, en samenwerking krijgt een meer vanzelfsprekend karakter: *“Ja, we kunnen elkaars perspectief goed begrijpen en erin inleven [...] We kunnen echt op elkaar rekenen en hebben vertrouwen in elkaar”* (dialoogsessie 4).

Gezamenlijke identiteit

Waar de samenwerking wordt versterkt, vervagen volgens respondenten de grenzen tussen organisaties en professionals. Individuele identiteit verschuift volgens hen naar gedeelde verantwoordelijkheid en een gezamenlijke identiteit. Dit vergroot de uitwisselbaarheid van rollen en vermindert de kwetsbaarheid bij personele veranderingen. Er ontstaat *“een leeromgeving waarin de student en de programmamanager een centrale rol spelen, maar waarin de samenwerking uiteindelijk steeds meer wordt overgenomen door het werkveld en door leiders die de gezamenlijke ontwikkeling dragen”* (dialoogsessie 4).

Responsief handelen

Respondenten verwachten dat tijdens versterken leerwerkomgevingen beter bijgestuurd kunnen worden bij onverwachte gebeurtenissen of kansen. Zij schetsen hoe cyclische kennisontwikkeling en -deling over de organisatiegrenzen heen kan helpen om deze wendbaarheid te vergroten, waarbij de netwerkstructuur met studenten, docenten, professionals en inwoners wordt gezien als een dynamisch en responsief geheel. Wederkerige kennisuitwisseling wordt geduid als een configuratie die integratie van perspectieven mogelijk maakt en zowel praktijkverbetering als curriculumvernieuwing voedt: *“Als je echt werkt vanuit een gezamenlijke ambitie, dan komt dat veel sterker tot uiting wanneer je meerdere partners actief betreft. Voor mij zou de ultieme transformatie zijn als we {met diverse praktijkinstellingen} gezamenlijk aan praktijkvraagstukken werken en alle partijen echt lerend zijn”* (dialoogsessie 1). Respondenten beschrijven hoe integratie van praktijk-, ervarings- en wetenschappelijke kennis dit gezamenlijk leren richting kan geven: *“Zo zouden andere vormen van onderzoek daar ook helpend in kunnen zijn van dat je wat meer participatief, dus dat de verpleegkundigen of docenten mee gaan doen met onderzoek van studenten”* (dialoogsessie 1). Zo raken beleid van de verschillende organisaties en curricula sterker met elkaar vervlochten en ontstaat een cultuur van continu leren en verbeteren. Binnen dit complexe samenspel fungeren overkoppelende doelen als richtinggevend, waarbij bruggenbouwers de samenhang tussen projecten bewaken en tijdig kunnen schakelen. Respondenten duiden het systematisch evalueren als ondersteunde conditie om de adaptiviteit van de samenwerking te voeden.

Fricties en leerpotentieel

Eigen identiteit en gezamenlijke identiteit

Respondenten voorzien dat het steeds beter op elkaar ingespeeld raken ook kan leiden tot het risico van inslijtende routines. De wijze van samenwerken kan verstarren waardoor de aandacht kan verschuiven van vernieuwen naar het herhalen van vertrouwde handelingsstrategieën. *“Doen we dit om de juiste reden of doen we dit omdat we het altijd al doen? Dat is wel een valkuil denk ik. Maar van de andere kant kunnen we ook wel lekker werken”* (dialoogsessie 4).

Gezamenlijke opgave en afzonderlijke organisatiebelangen

Naarmate de samenwerking zich ontwikkelt, kan de gezamenlijke opgave volgens respondenten gaan schuren met de belangen en prioriteiten van afzonderlijke organisaties. Dit wordt vooral zichtbaar wanneer rollen verschuiven, partners hun betrokkenheid heroverwegen of de samenwerking wordt opgeschaald. Respondenten zien daarom het actief onderhouden van wederkerigheid en een gedeelde koers als voorwaarde om de samenwerking collectief te blijven dragen.

Conclusie

Dit onderzoek biedt een interpretatieve lens op de manier waarop samenwerking binnen innovatieve leerwerkomgevingen evolueert. In de resultaten zijn drie samenwerkingsbewegingen te herkennen in de ontwikkeling van deze omgevingen: *pionieren*, *rijpen* en *versterken*. In deze bewegingen worden diverse dynamieken onderscheiden die tonen hoe actoren onderling- en tussen onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk verbinden en hieraan betekenis geven. Deze dynamieken hebben geen lineair karakter maar kunnen elkaar overlappen, versterken, vertragen of herhalen.

Binnen alle drie de bewegingen ervaren respondenten fricties tussen ogenschijnlijk tegengestelde behoeften, belangen of werkwijzen én samenspel tussen factoren die energie creëren. Beide dragen bij aan leerpotentieel. In pionieren gaat het om fricties tussen relationeel vertrouwen en organisatorische borging en om een verschuiving van impliciet naar expliciet leren. In rijpen ontstaan nieuwe fricties tussen structurering en adaptiviteit, tussen diversiteit en uniformiteit, én tussen strategische beleid en dagelijkse uitvoerbaarheid. In versterken worden fricties spanningen zichtbaar tussen individuele en gezamenlijke identiteit én tussen gezamenlijke en afzonderlijke organisatiebelangen. In de beleving van respondenten weerspiegelen de fricties in de kern het zoeken naar balans. Dit gezamenlijk balanceren tussen ogenschijnlijk tegengestelde ontwikkelingen ligt ten grondslag aan de kern van het leerpotentieel binnen de samenwerking. Actoren zetten verschillende handelingsstrategieën in om met deze fricties om te gaan zoals reflectiebijeenkomsten, pilots, strategische afstemming en het expliciteren van opbrengsten en leerprocessen. Bruggebouwers spelen hierin volgens respondenten een belangrijke rol doordat zij verbindingen leggen tussen actoren, perspectieven en organisatieniveaus. Hun rol verschuift mee met de ontwikkeling van de samenwerking.

De samenwerkingsbeweging versterken wordt door respondenten vooral beschreven als een mogelijke richting waarin samenwerking zich kan ontwikkelen. Ze zien deze ontwikkeling als kwetsbaar en contextafhankelijk waarbij organisatorische grenzen, wisselende belangen en de weerbarstigheid van de dagelijkse praktijk doorwerken op de samenwerking.

Discussie

De beschrijvingen van de samenwerkingsbewegingen laten zien hoe de werkzame elementen uit het model Lerend en Onderzoekend Samenwerken (Swennenhuis, et al., 2021) gedifferentieerd en vloeibaar ontvouwen over de tijd. *Pionieren* leunt sterk op het vormgeven en onderhouden van relaties (VOR) en daarmee op het creëren van psychologische veiligheid. De aandacht voor legitimiteit en mandaat loopt parallel met een verschuiving van persoonlijk leiderschap tijdens *pionieren* naar gedeeld leiderschap (LeA) en strategische afstemming tijdens het *rijpen* en *versterken* (SRI). Tegelijkertijd

ontwikkelt de kennis zich van vooral impliciet en contextspecifiek tijdens *pionieren* naar expliciet, gedeeld en meer als onderdeel van grotere leercycli tijdens *rijpen* (LOS). Hierdoor landen de opbrengsten beter in de betrokken organisaties en ontstaat een collectieve leercultuur. Zichtbaar wordt dat de elementen van LOS in de praktijk dynamische configuraties zijn die per samenwerkingsbeweging anders tot uitdrukking komen. In jonge samenwerkingen ligt de nadruk op relationele energie en persoonlijk leiderschap hetgeen de samenwerking zowel krachtig als kwetsbaar maakt. Tijdens *rijpen* worden richting, structuur en middelen explicieter georganiseerd en in sterke samenwerkingen raken de elementen steeds meer geïntegreerd.

Innovatieve leerwerkomgevingen zijn complexe systemen waarin onvoorspelbaarheid en onzekerheid (Te Pas & Minten, 2017) bijdragen aan ontwikkeling van actoren en praktijken. De bewegingen zijn niet vastomlijnd maar veranderen in de tijd. Ze worden gevormd en opnieuw ingericht in een voortdurend proces van '*becoming*' (Weick, 2005). De beschreven samenwerkingsbewegingen verhelderen concrete doorleefde fricties waarbij ogenschijnlijk botsende ontwikkelingen energie, creativiteit en vernieuwing creëren. Waar stabiliteit en instabiliteit samen gaan, ontstaat ruimte voor spontaniteit en zelforganisatie (Boonstra, 2000; Boonstra & de Caluwé, 2006). Succesvolle samenwerking ontstaat vaak door juiste timing, alertheid en gezamenlijk handelen op het juiste moment (Brouns et al., 2026). De opbrengsten van fricties passen bij inzichten over boundary crossing (Bakker & Akkerman, 2016). Ze bevestigen het leerpotentieel van het benutten van grenzen en verhelderen het samenspel tussen verschillende factoren en de respons van actoren hierbij. Weick et al., (2005) verwijzen in dit kader naar *cues* die door actoren worden opgemerkt en gemarkeerd uit de dagelijkse ervaringen in leerwerkomgevingen. Ze weerspiegelen wat er gebeurt in de interacties tussen actoren die samenwerken op de grenzen tussen disciplines en organisaties waarbij actoren de grenzen verkennen en zoeken naar manieren om hier mee om te gaan. Dit leidt direct tot leren: in korte leercycli van gezamenlijk handelen worden 'doen' en 'weten' naar elkaar toegebracht.

Wanneer deze fricties gezamenlijk worden (h)erkend en geduid, werken ze als perturbaties (Snoeren, 2015): verstoringen die actoren uitnodigen om hun routines te doorbreken en hun professioneel handelen via participatieve betekenisgeving opnieuw te verantwoorden (Weick et. al., 2005). Zij fungeren als essentiële feedbackloops die de systemische veerkracht versterken en de leerwerkomgeving behoeden voor stagnatie. Door het delen van perspectieven en het gezamenlijk betekenis geven aan ervaringen (Weick et. al., 2005) ontstaat gemeenschappelijke taal en gedeelde kennis.

Bruggenbouwers nemen binnen innovatieve leerwerkomgevingen een cruciale en centrale, maar veranderlijke rol in als intermediairs die actief verbindingen tot stand brengen tussen '*loosely coupled*' onderwijs, praktijk, onderzoek en beleid (Rechsteiner et. al., 2024). Deze rol lijkt in lijn met de drie samenwerkingsbewegingen te veranderen. In pionieren functioneren bruggenbouwers als informele voortrekkers of visionairs die de samenwerking initiëren door relationele energie te mobiliseren en legitimiteit te creëren

op basis van persoonlijk vertrouwen. Deze rol is in de beleving van actoren sterk persoonsgedreven en wordt hierdoor als kwetsbaar ervaren, omdat het proces van worden (*becoming*) op dit punt vaak nog afhankelijk is van de individuele inzet en passie van deze pioniers. Naarmate de samenwerking rijpt en overgaat naar versterken, verschuift hun betekenis naar een meer structurerend karakter gericht op gedeeld leiderschap. De bruggenbouwer is minder de centrale drager van de samenwerking en meer een bewaker van de samenhang, kwaliteit en adaptiviteit binnen het netwerk.

Bruggenbouwers lijken daarmee integraal onderdeel te zijn van de dynamiek in het netwerk. Zij spelen een belangrijke rol in het opmerken en markeren (*bracketing*) van specifieke signalen (*cues*) uit een stroom van ervaringen, de zogenaamde *flux*, van de leerwerkomgeving (Weick et. al., 2005). Hun handelen kenmerkt zich door *immediate coping* (Snoeren, 2015): het vermogen om adequaat in te spelen op situaties waarbij professionele intuïtie, relationeel afgestemde sensitiviteit en gezamenlijke ervaring het handelen vormgeven. Succesvolle bruggenbouwers zijn dan ook sensitief, herkennen opkomende fricties en spanningen in de interactiepatronen en zien deze als kansen voor participatieve betekenisgeving (Bovens et. al., 2022).

In dit onderzoek kwam de samenwerkingsbeweging *versterken* minder expliciet naar voren in de empirische data. Dit kan enerzijds te maken hebben met institutionele complexiteit (Thornton et. al., 2012). Samenwerkingen tussen onderwijs, beroepspraktijk en onderzoek brengen actoren samen die opereren vanuit uiteenlopende institutionele logica's, met verschillende doelen, tijdrhythmes en verantwoordingsstructuren. Deze verschillen bemoeilijken het ontwikkelen van coherentie en kunnen processen van gezamenlijke betekenisgeving en gedeeld eigenaarschap vertragen, waardoor de overgang van *rijpen* naar *versterken* langer duurt dan verwacht. Aan de andere kant vragen de ontwikkelprocessen voor duurzame samenwerking en *collaboratieve governance* doorgaans de nodige tijd voor de vormgeving van iteratieve processen van vertrouwen, gedeelde besluitvorming en gezamenlijke leerprocessen (Ansell & Gash, 2008).

Methodologische reflectie

De kracht van dit onderzoek ligt in de toepassing van hermeneutische cycli, waarbij in co-constructie met respondenten diepgaand betekenis werd gegeven aan data. Deze werkwijze leverde een genuanceerd beeld van hoe innovatieve leerwerkomgevingen zich ontvouwen en hoe professionals uit diverse domeinen deze dynamieken ervaren. Tegelijkertijd kent de onderzoeksopzet beperkingen. De doelgerichte selectie van respondenten kan hebben geleid tot een eenzijdig beeld. Respondenten waren vooral betrokken in leerwerkomgevingen waarin de ontwikkelbeweging *versterken* nog niet is bereikt waardoor in het onderzoek weinig ervaringen met kenmerken uit deze beweging naar voren zijn gekomen. Aan de andere kant kan de vraag worden gesteld of een volledig geïntegreerde samenwerking haalbaar is.

Implicaties voor praktijk en onderzoek

De drie geduide samenwerkingsbewegingen hebben een meervoudige waarde. Vanuit een complexiteitsperspectief kunnen de gevonden bewegingen (*pionieren*, *rijpen*, *versterken*) begrepen worden als ‘*self-similar*’ patronen: zij vertonen overeenkomsten over verschillende contexten heen, maar de feitelijke invulling is uniek en komt tot uitdrukking in lokale interacties en handelingen. Hiermee biedt het onderzoek enerzijds een beschrijvende conceptualisatie van hoe professionals de ontwikkeling van hun samenwerking ervaren en duiden. Als zodanig schets het voor actoren in innovatieve leerwerkomgevingen een voorstelling om meer inzicht te krijgen in de mogelijke ontwikkeling van de samenwerking zich in de tijd als een voortdurend proces van *becoming*. Daarmee biedt het een reflectief hulpmiddel en interpretatiekader dat actoren kan ondersteunen bij het begrijpen en interveniëren binnen hun eigen samenwerkingen.

Het onderzoek leidt tot nieuwe vragen over samenwerkingsbewegingen. Om de processen van wording beter te begrijpen, is verdiepend longitudinaal onderzoek nodig dat recht doet aan de complexiteit van grensoverstijgende samenwerking. Dit vraagt om methoden die interactiepatronen, betekenisgeving en emergente dynamiek zichtbaar maken, zoals participatieve en arts-based benaderingen (Snoeren, 2021). Met name de beweging *versterken* vraagt nader aandacht. Allereerst is het van belang te onderzoeken in hoeverre verschillende actoren zich herkennen in *versterken* en welke condities bijdragen aan veerkracht, stagnatie of doorbraken binnen deze samenwerkingsbeweging.

Daarnaast is vervolgonderzoek nodig naar de manier waarop bruggenbouwers contextspecifieke sensitiviteit ontwikkelen, signalen en spanningen in interacties herkennen en hoe zij deze benutten om gezamenlijke betekenisgeving en adaptief handelen te ondersteunen.

Literatuur

- Ansell, C., & Gash, A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 543–571. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum032>
- Bacon, I.G.F.I. (2014). *An exploration of the experience of codependency through interpretative phenomenological analysis*. Doctoral dissertation, Brunel University London.
- Bakker, A., & Akkerman, S. (2016). *Het leerpotentieel van grenzen: een theoretische basis*. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beusaert & E. De Bruyn (red.) Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van boundary crossing. Koninklijke Van Gorcum (pp. 9–26).
- Boeije, H., & Bleijenbergh, I. (2023). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Boom uitgevers.
- Boonstra, J.J. (2000). *Lopen over water. Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. Vossiuspers.

- Boonstra, J.J. & De Caluwé, L.I.A. (2006). *Intervenieren en veranderen, Zoeken naar betekenis in interacties*. Kluwer.
- Bot, R.N.M. (2020). *Naar een conceptueel integratief proces framework van de performance van interorganisationale samenwerking* Verkennende studie naar het proces van interorganisationale samenwerking in de non-profit sector van de zorg aan ouderen in de context van strategische vernieuwing. Erasmus University (thesis).
- Bovens, J., Moresi, S., Van den Langenberg, N. & Snoeren, M. (2022). De sleutel naar grensoverstijgend samenwerken in learning communities. *Tijdschrift voor HRM, Volume 25, Issue 3, Sep 2022*, pp. 85–103. <https://doi.org/10.5117/THRM2022.3.003>.BOVE
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brouns, M., Wenneker, M., Niessen, T., & Ros, A. (2026). De kracht van Kairos. Alert zijn op onverwachte kansen. *TH&MA Hoger Onderwijs*. <https://www.themahogeronderwijs.org/>
- Bryson, J.M., Crosby, B.C., & 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>
- Emanuel, E.S., Sijbom, R.B.L., Koen, J., & Baas, M. (2022). Learning communities: Een begrip-bepaling en verkenning van leerprocessen en kennisbenutting. *Gedrag & Organisatie, 35*(3), 289–315. <https://doi.org/10.5117/GO2022.3.003>.EMAN
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. (2nd ed.) Cambridge University Press.
- Galan-Muros, V., & Davey, T. (2019). The UBC ecosystem: putting together a comprehensive framework for university-business cooperation. *Journal of Technology Transfer, 44*, 1311–1346.
- Kaats, E., & Opheij, W. (2016). *Leren samenwerken tussen organisaties. Allianties, netwerken, ketens en partnerships*. Boom uitgevers.
- Rechsteiner, B., Kyndt, E., Compagnoni, M., Wullschleger, A., & Maag Merki, K. (2024). *Bridging gaps: a systematic literature review of brokerage in educational change*. *Journal of educational change, 25*(2), 305–339. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09493-7>
- Schruijer, S.G.L. (2021). *The group dynamics of interorganizational collaboration*. Oxford Research Encyclopedia of Psychology. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.623>
- Smith J.A., Flower P. & Larkin M. (2021). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. (2nd ed.) Sage Publications.
- Snoeren, M.M.W.C. (2015). *Working = Learning. A complexity approach to workplace learning within residential care for older people*. [Phd-Thesis]. VU University.
- Snoeren, M. (2021). *Professionele werkplaatsen als lerende ecosystemen: De complexiteit van meervoudige samenwerkingen* [Lectorale rede]. Fontys Hogescholen.
- Stevens M., Swennenhuis P., Riemers T., & Spreeuwenberg L. (in preparation) *Growth of Work & Learning Environments (WLE)*.
- Swennenhuis, P., Moresi, S., Duinkerke, M., Bovens, J., Quadakkers, D., & Snoeren, M. (2021). Lerend en onderzoekend samenwerken in professionele werkplaatsen. De ontwikkeling van een theoretisch model. *Pedagogische Studiën, 98* (2), 112–131.

- Te Pas, M., & Minten, V. (2017). *Omgaan met complexiteit en onzekerheid*. Ministerie van Economische Zaken (Red). Sturen in een verweven dynamiek. Perspectieven op complexiteit en oriëntaties voor beleid, pp. 101–113.
- Thornton, P.H., Ocasio, W., & Lounsbury, M. (2012). *The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure, and process*. Oxford University Press.
- Tremblay, M.C., Martin, D.H., McComber, A.M., McGregor, A., & Macaulay, A.C., (2018). Understanding community-based participatory research through a social movement framework: a case study of the Kahnawake Schools Diabetes Prevention Project. *BMC Public Health*, 18: 487 <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5412-y>.
- Turner, J.R., & Baker, R.M. (2019). Complexity Theory: An Overview with Potential Applications for the Social Sciences. *Systems*, 7(1), 4: <https://doi.org/10.3390/systems7010004>
- Weick, K., Sutcliffe, K., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421.

Evolving work & learning environments: Frictions and potential for learning

Abstract Work and learning environments integrate education, practice, research and society. How this collaboration unfolds and how it can be strengthened often remains insufficiently visible to the actors involved. A perspective that allows for non-linearity, unpredictability, and the continuous influence of local interactions is therefore necessary.

From a hermeneutic perspective, this study explores how professionals give meaning to collaboration and how collaborative processes unfold. Through semi-structured interviews, focus groups and hermeneutic dialogue sessions with actors from various sectors, three movements in collaboration have become visible and are recognized as; *pioneering*, *maturing*, and *reinforcing*.

Pioneering is characterized by relational energy and experimental initiatives; *maturing* by structural embedding, layered leadership, and collective learning; and *reinforcing* by cross-boundary collaboration, shared identities and responsive action. Within each movements, tensions emerge, for instance between relational energy and structure, innovation and consolidation, or local initiatives and broader strategic alignment. Joint recognition and sensemaking these tensions contributes to an adaptive infrastructure and continuous learning. The reciprocal interaction patterns align with (social) complexity theory. This study offers actors in work and learning environments a reflective interpretative framework to recognize, interpret, and purposefully strengthen collaboration dynamics.

Keywords innovative learning environments, boundary crossing collaboration, multi-actor, collaborative learning, complexity theory