

Samen leren voor verandering

Lessen uit een kwalitatieve synthese van acht studies naar dynamische multistakeholdersamenwerking

Wietske Kuijer-Siebelink

Samenvatting In dit themanummer over ‘samenwerken, samen leren in authentieke multistakeholdersamenwerkingen’ zijn acht bijdragen opgenomen. Deze zijn geselecteerd omdat ze inzicht bieden in dynamieken in de samenwerking, dan wel hoe samenwerking zich ontwikkelt door de tijd. In dit artikel ga ik in op terugkerende clusters van aandachtspunten, onzekerheden en spanningen in multistakeholder-samenwerking vanuit een kwalitatieve evidentie synthese van de acht studies. Hiermee beoog ik een bijdrage te leveren aan theorieontwikkeling over samenwerking als relationele en gelaagde praktijk. Twee vragen staan hierbij centraal:

1. Wat kenmerkt de dynamische samenwerking?
2. Hoe kunnen dergelijke samenwerkingen pedagogisch productief worden gemaakt?

Over de studies heen heb ik zes clusters van terugkerende onzekerheden en spanningen geïdentificeerd die zich manifesteren in dergelijke samenwerkingen, rondom richting, governance, netwerkontwikkeling, leren, waarde en temporaliteit. Een belangrijke les blijkt dat het expliciteren, bespreken, en relationeel exploreren van deze inherente spanningen als iteratief en continu proces bepalend lijkt voor ontwikkeling van de samenwerking met daarbij het belang van het zorgdragen van een grensinfrastructuur. Ik beschouw wat de bevindingen betekenen voor de ontwikkelrichting van het beroeps- en wetenschappelijk onderwijs vanuit onderwijs voor transitie, alsook vanuit de eigenstandige transitieopgave van het onderwijs. Ik sluit deze beschouwing af met enkele onderzoeksimplicaties.

Trefwoorden samenwerking, interpersoonlijke relatie, review, onderwijs

Inleiding

In de themabijdrage ‘Samenwerking als dynamische praktijk: leren, werken en innoveren in authentieke multistakeholderomgevingen’ zijn acht kwalitatieve studies¹ (de acht studies en de inleiding op het thema en de studies staan opgenomen in eindnoot 1) opgenomen die de dynamiek van relationele en gelaagde samenwerkingsprocessen onderzoeken. Samenwerking wordt vaak gezien als antwoord op ervaren complexiteit in een snel veranderende omgeving. (Ungureanu et al., 2018) Echter, samenwerking is

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 1 juli 2026
Geaccepteerd: 17 juli 2026
Online: 12 oktober 2026

Contactpersoon

Wietske Kuijer-Siebelink,
Wietske.Kuijer@han.nl;
wietske.kuijer-siebelink@radboudumc.nl

Over de auteur(s)

Wietske Kuijer-Siebelink is werkzaam bij de HAN University of Applied Sciences & de Radboudumc Health Academy.

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”

ook complex. Hoewel de contexten in de acht studies verschillen, delen de bijdragen een gemeenschappelijke focus in samenwerking als een co-constructief, dynamisch, temporeel en relationeel proces. Theorie wordt in de meeste studies gebruikt als analytische lens om te begrijpen hoe samenwerking en leren zich in de praktijk ontvouwen. Vanuit deze theoretische lenzen zien we dat samenwerking en leren als dynamische, relationele en emergente processen worden bestudeerd waarin spanningen, grenzen en onzekerheid niet worden vermeden, maar juist fungeren als bron van leren en vernieuwing. Betekenisgeving, dialoog en gezamenlijk handelen staan daarin centraal. De studies richten zich dan ook niet primair op het ontwerpen van samenwerkingsvormen, leerwerkomgevingen of 'optimale' curriculumonderdelen, maar op het begrijpen van hoe samenwerkingsdynamieken zich in de tijd ontwikkelen en hoe betrokken actoren hier betekenis aan geven.

Methodologisch kenmerken de bijdragen zich door hun kwalitatieve, explorerende, longitudinale enkelvoudige of meervoudige *case study* aanpak. Een dergelijke benadering doet recht aan de complexiteit, dynamiek en contextafhankelijkheid van multistakeholdersamenwerkingen, doordat ze ruimte biedt om complexe samenwerkingsprocessen in hun natuurlijke context te bestuderen en veranderingen, interacties en betekenisgeving over de tijd te volgen (Yin, 2018). De afzonderlijke studies leveren daardoor rijke en diepgaande inzichten op in de specifieke contexten waarin samenwerking vorm krijgt.

De studies laten zien dat dergelijke samenwerkingen vorm krijgen in verschillende constellaties van actoren, doelen, belangen, posities, en verwachtingen. Doordat de bevindingen sterk verweven zijn met de onderzochte contexten, is het lastig vast te stellen welke inzichten specifiek zijn voor een bepaalde samenwerkingsconstellatie, en welke patronen zich juist over verschillende samenwerkingen heen manifesteren. Juist omdat eerdere studies laten zien dat verschillende samenwerkingsconstellaties zowel unieke dynamieken als terugkerende patronen kennen (van Montfort & Rietdijk, 2021; van Montfort et al., 2022), biedt een synthese van de empirische studies in deze themabijdrage potentieel voor verdere theorievorming. Met een kwalitatieve evidentie synthese (*qualitative evidence synthesis. QES*) (Flemming & Noyes, 2021) kunnen terugkerende kenmerken en patronen in multistakeholdersamenwerking worden geïdentificeerd.

In dit artikel wordt aan de hand van een kwalitatieve evidentie synthese vanuit de acht studies ingegaan op de volgende vragen:

1. Wat kenmerkt de dynamische multistakeholdersamenwerking?
2. Hoe kunnen dergelijke samenwerkingen pedagogisch productief worden gemaakt?

Hiermee beoog ik bij te dragen aan theorieontwikkeling en meer overdraagbare kennis over samenwerking als relationele en gelaagde praktijk. Ik bediscussieer vervolgens wat de bevindingen betekenen voor het onderwijs – middelbaar- en hoger beroepsonderwijs, alsook (beroepsgerichte opleidingen in het) wetenschappelijk onderwijs – waarin samenwerken en samen leren met meerdere *stakeholders* centraal staan. Tot slot zal ik ingaan op aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Aanpak

Vanuit een kwalitatieve synthese van de bevindingen vanuit de acht studies (*qualitative evidence synthesis, QES*) (Flemming & Noyes, 2021) maak ik inzichtelijk welke overeenkomsten ik zie tussen de studies en wat dat ons aan inzichten biedt over samen leren, werken en innoveren in authentieke multistakeholderomgevingen. Waar afzonderlijke kwalitatieve studies waardevol diepgaand inzicht geeft in ervaringen en betekenisgeving, brengt een QES deze inzichten systematisch samen. Hierdoor ontstaat een verdiepend en breder begrip van vaak complexe en gevoelige vraagstukken.

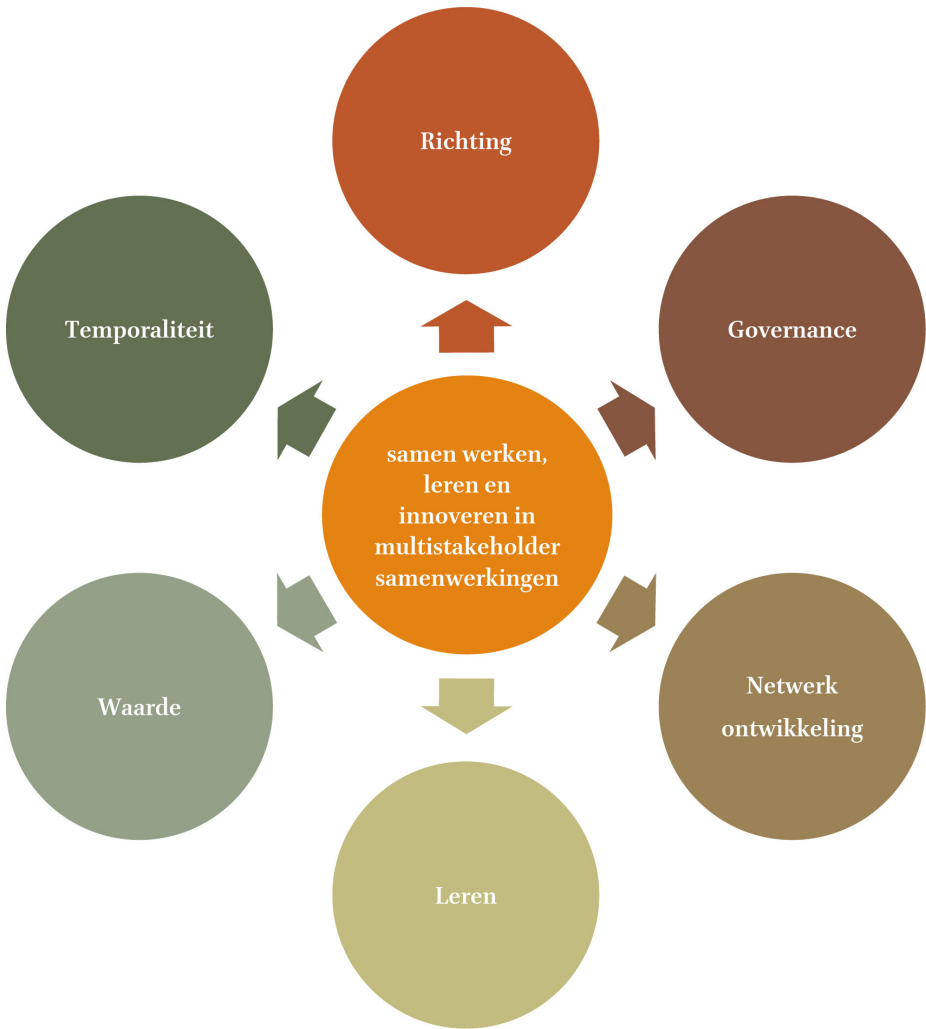
Deze QES is gebaseerd op de bevindingen zoals beschreven in de acht studies die zijn opgenomen in dit themanummer. De rijkheid en diepte van de onderzoeksdata verschilde per studie, wat ik niet heb meegewogen in de synthese. Dit gegeven, samen met de beperkte aantal bijdragen en de heterogeniteit tussen studies, maakt dat deze synthese een interpretatief karakter heeft.

Data-extractie vond plaats in twee fases. In fase één is de contextuele informatie vanuit de acht studies geëxtraheerd: de duiding van de samenwerking, actoren in de samenwerking, regio/ locatie waar het onderzoek is uitgevoerd, de onderzoeksvraag, theoretische bril en de onderzoeksmethode. Tevens zijn in deze fase de bevindingen geëxtraheerd, zowel vanuit de resultatensecties, alsook opmerkelijke bevindingen vanuit discussieparagrafen (zie appendix 1 voor een overzicht van de data-extractie).² In fase twee zijn vanuit de bevindingen beschreven in de eerste fase, overeenkomsten geïdentificeerd en uitgewerkt tot samenhangende clusters ter beantwoording van onderzoeksvraag één middels een thematische synthese (Thomas & Harden, 2008). Deze thematische synthese was een iteratief proces, waarbij waar nodig teruggegaan is naar de originele artikelen ter verrijking en aanscherping van de geïdentificeerde clusters. Zie appendix 2 voor een beschrijving van de clusters en onderliggende bevindingen per studie.³ In deze thematische analyse is vervolgens verder gezocht naar patronen voor beantwoording en bediscussie van vraag twee.

Bevindingen

Vraag 1: Kenmerkende onzekerheden en spanningen tijdens multistakeholdersamenwerking

De verschillende studies in dit themanummer laten zien dat de dynamiek in de samenwerking maakt dat onzekerheden en spanningen in dergelijke omgevingen geen incidenten of onderdeel van opstartproblemen zijn, maar structureel en terugkerend aanwezig zijn, voortkomend uit de gelaagde, temporele en grensoverstijgende samenwerking en continue aandacht behoeven. Onzekerheden manifesteren zich bijvoorbeeld als het niet duidelijk is hoe andere actoren zich zullen gedragen, welke ontwikkelingen zich in de omgeving voordoen, of wat de verschillende belangen van partners zijn. Als onzekerheid blijft voortbestaan, kan dit resulteren in spanningen. Spanningen kunnen ook



Figuur 1 Clusters van aandachtspunten, onzekerheden en spanningen inherent aan samen werken, leren en innoveren in multistakeholdersamenwerkingen

ontstaan wanneer verschillende belangen, waarden, logica's, doelen of verwachtingen met elkaar botsen. Sommige spanningen kennen een paradoxaal karakter: zij vloeien voort uit tegengestelde, maar wederzijds afhankelijke eisen.

Uit de QES zijn zes samenhangende clusters van aandachtspunten, onzekerheden en spanningen geïdentificeerd, inherent aan multistakeholdersamenwerking in authentieke contexten. Deze clusters manifesteren zich rond richting, *governance*, netwerkontwikkeling, leren, waarde, en temporaliteit (zie figuur 1). De clusters worden hierna verder toegelicht.

Richting

Het cluster *richting* draait om het gezamenlijk ontwikkelen, expliciteren en onderhouden van een gedeelde koers binnen de gelaagde multistakeholdersamenwerking. Verschillende studies laten zien dat betrokkenen voortdurend zoeken naar antwoorden op vragen rondom focus, visie, doelen, kernwaarden, en bestaansrecht. Richting ontstaat niet vanzelf. Dialoog, gedeelde beeldvorming, en het expliciteren van verwachtingen zijn daarom cruciaal. Uit de studie van Custers et al. (2026) blijkt bijvoorbeeld dat onduidelijkheid over visie, opgave of doelstellingen tot frictie en handelingsproblemen kan leiden.

Richting wordt gezien als een collectieve verantwoordelijkheid en als iets dynamisch: het vraagt om een iteratief proces waarin strategische keuzes worden gemaakt, gezamenlijke agendering plaatsvindt, en uiteenlopende belangen en verwachtingen worden afgestemd. Uit de longitudinale meervoudige case *study* van Veltman et al. (2026) blijkt bijvoorbeeld dat gesprekken over richting vaak worden aangejaagd door veranderingen in financiering, menskracht, en partnerbelangen. Ook uit de studie van Stevens et al. (2026) blijkt dat behoeftes over doelen, verantwoordelijkheden, werkwijzen en continuïteit veranderen over de tijd en dus ook later in de samenwerking aandacht heeft.

Kenmerkende paradoxale spanningen zijn in dit cluster het balanceren tussen bijvoorbeeld vraaggestuurd werken versus agendasetting (Veltman et al., 2026), ruimte voor vernieuwing versus behoefte aan houvast, continuïteit versus stabiliteit (Stevens et al., 2026, Bouw et al., 2026), of onderwijsdoelen versus economische belangen (Van Steenvelt et al., 2026).

Governance

Het cluster *governance* betreft afspraken over de manier waarop samenwerking wordt georganiseerd, gefinancierd, en duurzaam strategisch verankerd. *Governance* gaat daarbij over (ontwikkeling van) rollen, verantwoordelijkheden, besluitvorming, organisatie-inrichting, afspraken, en structurele borging van de samenwerking. Frustraties en fricties ontstonden bijvoorbeeld wanneer er sprake was van onduidelijkheid over besluitvorming (Custers et al., 2026, Bouw et al., 2026), en gebrekkige organisatie, planning en communicatie (Van Breukelen & Crasborn, 2026). Verschillende studies duiden het belang van het expliciteren van de *governance* in bijvoorbeeld businessplannen. Dit geeft vertrouwen en een gevoel van stabiliteit (Veltman et al., 2026, Stevens et al., 2026, Van Steenvelt et al., 2026, Bouw et al., 2026).

Belangrijk in de *governance* is dat de samenwerking zodanig wordt georganiseerd en verankerd dat continuïteit, legitimiteit, en besluitkracht worden geborgd alsook responsiviteit, flexibiliteit en adaptiviteit behouden blijven. Dit lijkt in verschillende studies terug te komen als paradoxale spanning. Van Steenvelt et al (2026) benoemen dit in hun studie als de '*organizing paradox*', tussen de behoefte aan flexibiliteit en structuur, en tussen continuïteit en bestuurbaarheid. Stevens et al. (2026) benoemen dit als een spanning tussen relationeel vertrouwen en organisationele borging, alsook tussen for-

mele afspraken die fungeren als ankerpunten en richting geven versus belemmerende nieuwe structuren voor responsiviteit en co-creativiteit later in de ontwikkeling van de samenwerking.

Ook *governance* wordt gezien als dynamisch en iteratief proces. Stevens et al. (2026) benoemen dat tijdens het proces van pionieren naar rijpen er toenemend belang is van het actief verhelderen van rollen, leerprocessen, en legitimiteit. De studie van Veltman et al. (2026) laat bijvoorbeeld zien dat het schakelen tussen de interne gelaagde samenwerking in de *learning community*, de logica van thuisorganisaties en de bredere omgeving elkaar dusdanig beïnvloedt, dat dit vraagt om continue aandacht voor structuur, relaties, en afstemming op deze verschillende contexten.

Netwerkontwikkeling

Dit cluster kan worden geduid als een proces van het opbouwen en vergroten van het netwerk, waarin gewerkt wordt aan vertrouwen, betrokkenheid, identiteitsontwikkeling, en gedeeld eigenaarschap. Dit lijkt van belang om van losse projecten naar meer structurele samenwerking te komen (Veltman et al., 2026), draagvlak en veerkracht te vergroten, en kwetsbaarheid te verminderen (Stevens et al., 2026, Veltman et al., 2026) benoemen het belang van drie samenhangende bewegingen: netwerk versterken door nieuwe en bestaande partners actiever te betrekken, rollen en verwachtingen explicieter af te spreken, en de stap te zetten van losse kortdurende projectmatige samenwerking naar meer structurele samenwerking met grote partnerbetrokkenheid.

In dit proces van netwerkontwikkeling is rekening te houden met uiteenlopende professionele normen en vooronderstellingen (Custers et al., 2026), alsook paradoxale spanningen als loyaliteit aan de thuisorganisatie versus identificatie met de samenwerkingscontext, en behoefte aan autonomie versus strategisch partnerschap (Van Steenvelt et al., 2026). Relationale mechanismes en het expliciteren van professionele normen lijken dan ook belangrijk. Bouw et al. (2026) laten zien dat samenwerking deelnemers uitnodigt om de grenzen van hun professionele identiteit en rollen te verkennen en op te rekken, en Van Breukelen & Crasborn (2026) benadrukken het belang van de *boundary crossing* leermechanismen identificatie (hoe onderscheid je je van de ander) en coördinatie (hoe stem je taken en verantwoordelijkheden op elkaar af) in vroege samenwerkingsfasen.

Leren

Het cluster leren wordt gekenmerkt als een collectief, cyclisch, en expliciet proces, waarin betrokkenen ervaringen opdoen, daarop gezamenlijk reflecteren, betekenis geven, en hun handelen bijstellen. Leren wordt dus niet zozeer als uitkomst gezien, maar als proces waar expliciet aandacht voor nodig is in de samenwerking (Veltman et al., 2026, Stevens et al., 2026, Van Breukelen & Crasborn, 2026). Reflectie fungeert als voortdurende *feedback loop*, wat vertrouwen en continu leren ondersteunt, en waardoor sociale relevantie van samenwerking tussen studenten en partners behouden blijft. Leren wordt hierin

niet opgevat als een individueel proces, maar als onderdeel van de samenwerking dat ontstaat in interactie tussen studenten, professionals, docenten, onderzoekers, en maatschappelijke partners, aldus Woolfitt et al. (2026). Stevens et al. (2026) benoemen daarbij nog het belang van bewust organiseren van leerprocessen, en praktijkgericht onderzoek als motor voor leren voor alle betrokkenen in de samenwerking.

Paradoxaal spanningen uiteten zich tussen ‘werkplaats’ ontwikkeling en de leerruimte die hiervoor nodig is, versus productie leveren (Van Steenvelt et al., 2026), door Van Breukelen & Crasborn (2026) benoemd als de noodzaak van het verbinden van betekenisvol en prestatiegericht handelen. Deze paradoxale spanning wordt tevens onderbouwd vanuit de studie van Custers et al. (2026), waarin het *niet* bespreken van dergelijke spanningen, beperkte wederkerigheid, en hoor- wederhoor (mede vanwege (tijds)druk), het bereiken van de noodzakelijke collectiviteit in de weg stond.

Studenten vervullen in dit cluster een bijzondere rol als tijdelijke grensgangers. Hun relatieve buitenpositie, frisse blik, en kritische vragen kunnen bestaande routines doorbreken en innovatie stimuleren, mits ze in hun rol als grenswerker goed ondersteund worden (Stevens et al., 2026, Bouw et al., 2026). Ook blijkt uit de studie van Bouw et al. (2026) dat studentenwerk gezamenlijke afspraken en werkwijzen binnen de leeromgevingen kan ondersteunen. Tegelijkertijd beschikken studenten nog vaak over beperkte contextkennis, waardoor begeleiding en ondersteuning noodzakelijk zijn om in de multistakeholdersamenwerking te kunnen participeren (Bouw et al., 2026, Woolfitt et al., 2026, Tabak et al., 2026).

Waarde

Het cluster *waarde* richt zich op de opbrengsten van de samenwerking, voor wie die waardevol zijn, en hoe verschillende vormen van waarde zich tot elkaar verhouden. De studies laten zien dat waarde breder is dan directe resultaten of producten, en zich manifesteert op meerdere niveaus. Op organisatieniveau betreft dit onder meer nieuwe kennis, nieuwe relaties, en toegang tot financieringsmogelijkheden (Van Steenvelt et al., 2026). Op individueel niveau gaat dit om transformatieve leerervaringen van studenten (Tabak et al., 2026), en om persoonlijke zingeving en professionele betekenis voor grenswerkers (Van Steenvelt et al., 2026). Waarde blijkt niet uitsluitend verbonden aan concrete resultaten, maar ontstaat ook door het samenwerkingsproces zelf. *Flow* wordt ervaren door zowel behaalde prestaties als effectieve samenwerking, waarbij nieuwe ideeën en werkwijzen kunnen ontstaan (Van Breukelen & Crasborn, 2026). Eveneens benadrukken Woolfitt et al. (2026) dat deelnemers waarde ontleen aan relationele en leergerichte aspecten van samenwerking, zoals betrouwbaarheid, openheid, ruimte voor experimenteren, het omgaan met onzekerheid, en gezamenlijk leren. Deze procesmatige opbrengsten worden soms zelfs als waardevoller ervaren dan het realiseren van een optimaal eindproduct door studenten.

Waardecreatie blijkt een geleidelijk en relationeel proces. Stevens et al. (2026) laten zien dat het zichtbaar maken van kleine resultaten bijdragen aan draagvlak, terwijl stra-

tegische ambities niet altijd aansluiten bij de waardecreatie in de dagelijkse praktijk. De studies beschrijven bovendien een terugkerende spanning tussen verschillende waardeoriëntaties of opvattingen: als ontwikkelproces of als meetbaar resultaat. Daarmee sluiten ze aan bij de spanning tussen ruimte voor leren en ontwikkelen enerzijds en productie en prestatie anderzijds uit het cluster 'leren'. Veltman et al. (2026) duiden dit als de spanning tussen interne waardecreatie, gericht op leren en ontwikkeling, en externe waardecreatie in de vorm van maatschappelijke impact. Hoewel beide concurreren om dezelfde tijd aandacht en middelen, versterken zij elkaar tegelijkertijd doordat interne ontwikkeling externe impact mogelijk maakt, aldus Veltman et al. (2026).

Temporaliteit

Het cluster *temporaliteit* richt zich op de rol van tijd, versnellen en vertragen in samenwerking en leren. Temporaliteit manifesteert zich in de samenwerking via cyclische en dynamische processen van groei, reflectie, heroriëntatie, versnelling, en vertraging. Stevens et al. (2026) benoemen bijvoorbeeld dat samenwerkingen zich ontwikkelen in processen waarin versnelling, vertraging en terugkerende bewegingen voorkomen. Tevens vormt de spanning tussen opschalen en het behouden van de kracht van kleinschalige experimenten in deze studie een terugkerend vraagstuk. Veltman et al. (2026) beschrijven hoe cyclisch leren wordt verbonden aan bestaande ritmes en sleutelmomenten waarop ervaringen, aannames en keuzes gezamenlijk worden herijkt.

Een paradoxale spanning in dit cluster is de spanning tussen urgentie en vertragen. Custers et al. (2026) en Van Breukelen & Crasborn (2026) wijzen bijvoorbeeld op tijdsdruk als belangrijke bron van frictie. Maatschappelijke opgaven, *deadlines*, en dagelijkse werkzaamheden vragen om snel handelen. Leren, betekenisgeving, relatievorming, en gezamenlijke koersbepaling vragen juist om tijd voor reflectie en dialoog. Dit spanningsveld tussen urgentie en vertragen komt ook tot uiting bij snelle groei of schaarste aan middelen, tijd, en onzekerheid over het voortbestaan (Veltman et al., 2026). Van Steenvelt et al. (2026) expliciteren dit spanningsveld in de 'verduurzamingsparadox': continuïteit van samenwerkingen is vaak afhankelijk van opschaling, terwijl diezelfde opschaling bestaande spanningen kan versterken en nieuwe paradoxen kan oproepen die samenwerking onder druk zetten en de hoeveelheid grenswerk vergroten.

Vraag 2: Op naar pedagogisch productieve samenwerking

Uit de synthese van de studies komt naar voren dat multistakeholdersamenwerkingen pedagogisch productief worden wanneer onzekerheid en spanningen niet worden weggenomen of genegeerd, maar expliciet worden gemaakt, gezamenlijk worden besproken, en relationeel worden gehanteerd. Ook eerdere studies o.a. (Friberg, 2019; Ungureanu, et al., 2018) benadrukken het belang van het niet steeds willen oplossen van complexiteit in de samenwerking, maar om juist te leren van de samenwerking. Leren samenwerken kan dan ook gezien worden als onderdeel van het oplossen van het vraagstuk (Biffi et al., 2017; Ungureanu et al., 2018). Leren is dan ook niet alleen één van de zes clusters waarbinnen

eigenstandige spanningen ontstaan, maar lijkt daarbij ook te fungeren als cluster dat voorwaardelijk is voor het exploreren en omgaan met onzekerheden en spanningen in de samenwerking.

Expliciteren, bespreken en relationeel hanteren van onzekerheid en spanningen

Uit de studies in dit themanummer blijkt, dat door eerdergenoemde spanningen te herkennen, te expliciteren, en relationeel te exploreren er ruimte ontstaat voor leren, vernieuwing, en duurzame ontwikkeling. Uit het artikel van Custers et al. (2026) blijkt bijvoorbeeld, dat wanneer deze spanningen niet of onvoldoende worden herkend, geëxpliciteerd of relationeel geëxploreerd, dit het bereiken van de noodzakelijke collectiviteit in de weg staat. Stevens et al. (2026) beschrijven hoe het expliciteren van waarden, belangen en doelen ruimte creëert voor nieuwe mogelijkheden in de samenwerking. Zij illustreren met name hoe in het begin van de samenwerking (pionieren) het bespreekbaar maken van impliciete verwachtingen tot gezamenlijke betekenisgeving kan leiden, terwijl Van Steenvelt et al. (2026) aangeven dat paradoxen voortdurend relationeel moeten worden gehanteerd via afstemming, vertaling, en het onderhouden van relaties. Het herkennen en exploreren van *flow*- en frictiesituaties vanuit paradoxale oriëntaties kan een concreet handelingskader bieden voor ontwikkeling van de samenwerking, aldus Van Breukelen & Crasborn (2026). In verschillende studies (Bouw et al., 2026, Woolfitt et al., 2026, Van Breukelen & Crasborn, 2026, Custers et al., 2026) werd duidelijk dat de kwaliteit van de dialoog en gezamenlijke betekenisverlening essentieel is. Objecten of *tools* kunnen behulpzaam zijn aan dit iteratieve en relationele proces van kennismaken, afstemmen en gezamenlijk betekenis construeren, doordat deze bijvoorbeeld helpen bij het verkennen van spanningsvelden (Veltman et al., 2026, Stevens et al., 2026) of helpen gezamenlijke afspraken of werkwijze expliciteren binnen de leeromgevingen (Bouw et al., 2026).

Bovenstaande bevindingen sluiten aan bij eerder onderzoek uit onderwijs en praktijk, waaruit blijkt dat samenwerking in complexe netwerken veelal vraagt om het herzien van bestaande professionele routines, en om een sterke relationele oriëntatie (o.a. Thijssen et al., 2023; Weijzen et al., 2024). Het werk van Edwards (2017), zou daarom helpend kunnen zijn in de verdere ontwikkeling van multistakeholdersamenwerking. Zij beschrijft samenwerking als relationeel werk: het vermogen om over professionele, organisatorische en institutionele grenzen heen gezamenlijk betekenis te geven aan vraagstukken, en daarop te handelen. Volgens Edwards ontstaat succesvolle samenwerking niet doordat partijen consensus bereiken, maar doordat zij relationele expertise (het vermogen om niet alleen de eigen expertise in te brengen, maar ook te begrijpen wat voor andere professionals relevant is, en hoe hun perspectieven bijdragen aan het vraagstuk), gedeelde kennis (een gedeeld begrip van elkaar doelen, motieven, verantwoordelijkheden en kennis), en collectief handelingsvermogen (*relational agency*) ontwikkelen rond een gezamenlijk vraagstuk.

Het belang van grenswerk en een grensinfrastructuur

De juiste condities creëren voor een dergelijke samenwerking is cruciaal, en vraagt om gezamenlijke inspanning van alle *stakeholders* (Doosje et al., 2025). Naast relationeel werk blijkt een ondersteunende grensinfrastructuur essentieel om deze gezamenlijke inspanning mogelijk te maken.

Bouw et al. (2026) laten zien dat *grensruimtes* (fysieke ruimtes in de beroepspraktijk waar *stakeholders* elkaar fysiek kunnen ontmoeten en samenwerken), en gezamenlijke *grensobjecten* (documenten, afspraken en governance-structuren) samenwerking stabiliseren en collectief leren ondersteunen. *Grensobjecten*, bijvoorbeeld vanuit studentenwerk, kunnen ondersteunend zijn aan het bespreekbaar maken van verschillende perspectieven, en komen tot gezamenlijke werkwijzen. Veltman et al. (2026) benoemen het belang *werkwijzen* in deze infrastructuur: van programmeren, vooruitlopend agenderen een gelaagde aanpak of twee-sporen aanpak waarin parallelle inspanningen plaatvinden. Hierbij richt een deel van de mensen zicht op vraaggestuurd werken of directe activiteiten en resultaten, en een andere groep op stil staan bij agendering of de koers, legitimiteit, en betekenisgeving.

De *rol* van grenswerkers lijkt cruciaal in deze grensinfrastructuur. Waar Stevens et al. (2026) spreken over het belang van informele bruggenbouwers, benadrukken Van Steenvelt et al. (2026) en Bouw et al. (2026) het belang van erkennen en institutioneel verankeren van dergelijke rollen om continuïteit en stabiliteit in de samenwerking te waarborgen. Grenswerkers verbinden actoren, vertalen tussen en brengen verschillende perspectieven samen, maken spanningen bespreekbaar, onderhouden relaties, en bewaken de continuïteit van samenwerking. Ze organiseren en faciliteren de dialoog en activiteiten voor gezamenlijke betekenisgeving, schakelen tussen verschillende logica's, en maken paradoxen zoals tussen leren en produceren hanteerbaar. Uit de studies in dit themanummer blijkt dan ook dat grenswerkers unieke, eigenstandige rollen vervullen. Dit blijkt ook uit eerder onderzoek naar bruggenbouwers die vanuit onderwijs in dergelijke samenwerkingen participeren (o.a. Barry, 2022; Hoeve & Vos-Stribosch, 2022; Oonk et al., 2020). Van Steenvelt et al. (2026) benadrukken dat omgaan met de spanningen nadrukkelijk mentale inspanningen van grenswerkers vragen, en dat met opschaling van de samenwerking, ook de intensiteit van grenswerk toeneemt. Ze benoemt daarom ook het belang van het bewaken van de relationele infrastructuur.

Studentparticipatie

Studenten kunnen als *tijdelijke grenswerkers* vaak nieuwe perspectieven en vernieuwing inbrengen, mits studenten kunnen 'onderdompelen in' en verbinden met de lokale context. De studies van Bouw et al. (2026), Woolfitt et al. (2026), en Tabak et al. (2026) geven aan dat studenten ondersteund moeten worden in hun (tijdelijke) rol als grenswerker. Studentbetrokkenheid zet bepaalde dynamieken in de samenwerking ook op scherp. De educatieve waarde van het 'niet weten' en de noodzaak voor het zijn van een betrouwbare

partner komt als paradoxale spanning naar boven (Woolfitt et al., 2026, en Tabak et al., 2026).

Studenten leren in deze samenwerkingen vooral door lokale inbedding, relationeel vertrouwen, en het begeleid omgaan met onzekerheid. De studies van Woolfitt et al. (2026) en Tabak et al. (2026) laten vanuit de perspectieven van *place-based learning* en *community-engaged learning* zien dat betekenisvol leren ontstaat wanneer studenten zich verbinden met de lokale context, samenwerken met lokale stakeholders, en verantwoordelijkheid krijgen in authentieke vraagstukken. Woolfitt et al. laten zien dat studenten eerst de sociale, culturele, en ruimtelijke kenmerken van een gemeenschap moeten leren begrijpen voordat zij tot handelen overgaan. Duurzame relaties met gemeenschapsleden ontstaan door herhaalde aanwezigheid, betrouwbaarheid, en tijdsinvestering. Tabak et al. (2026) laten zien dat het vertrouwen dat externe partners studenten geven, samen met de verantwoordelijkheid die daarbij hoort, hen stimuleert om eigenaarschap te nemen en hiermee te experimenteren. Dit draagt bij aan persoonlijke ontwikkeling en een herziening van hun zelf- en toekomstbeeld. Deze bijdragen illustreren dat participeren in dergelijke omgevingen ook studenten in staat stellen om competenties te ontwikkelen die nodig zijn om te kunnen werken in en bijdragen aan een dynamische en snel veranderende wereld. Ook eerder onderzoek heeft de potentie laten zien voor dergelijke competentieontwikkeling (Bouw et al., 2024; Groenier et al., 2025; Kuijer-Siebelink et al., 2022; Pelgrim et al., 2022).

Het werken aan vraagstukken in de praktijk roept gevoelens van ongemak, twijfel en onzekerheid op bij studenten. Juist in combinatie met positieve ervaringen van empathie, verbondenheid, en verwondering blijken deze emoties krachtige aanjagers van reflectie, leren, en transformatie. Het opbouwen van relaties, het winnen van vertrouwen, en het leren navigeren in onzekere situaties blijken belangrijke voorwaarden te zijn voor leren. Docenten hebben hierin een belangrijke rol, zoals ook blijkt uit andere studies (o.a. Bohm et al., 2025; Bonnet & Glazier, 2025; Kennedy et al., 2026).

Discussie

Er wordt achtereenvolgend ingegaan op de implicaties voor het onderwijs en het onderzoek.

Implicaties voor het onderwijs

De acht bijdragen uit verschillende regio's van Nederland laten zien dat onderwijsinstellingen steeds vaker partner zijn in maatschappelijke transitieopgaven. Daarmee sluiten zij aan bij de internationale ontwikkeling naar de zogenoemde vierde generatie kennisinstellingen, waarin onderwijs niet alleen kennis ontwikkelt en overdraagt, maar ook mede vormgeeft aan maatschappelijke verandering (Malkov et al., 2024). Recente toekomstverkenningen voor het middelbaar beroepsonderwijs, hoger onderwijs, en wetenschap

benadrukken dat deelname aan een dergelijke multistakeholdersamenwerking geen keuze meer is, maar een noodzakelijke voorwaarde om maatschappelijke relevantie te behouden (van der Meulen et al., 2023). Tegen deze achtergrond rijst de vraag in hoeverre het huidige onderwijs – dat nog sterk is georganiseerd rond disciplines, curricula, kwalificaties, en voorspelbare leertrajecten – studenten, docenten, en andere onderwijsprofessionals voldoende voorbereidt op en in staat stelt om in een multistakeholdersamenwerking te participeren. Vanuit de bevindingen uit deze synthese beschouw ik enkele implicaties voor het onderwijs.

Onderwijs als ontwikkelingsgerichte partner in transities

Het onderwijs vervult in de onderzochte dynamische samenwerkingen *niet* primair de rol van kennisleverancier voor regionale vraagstukken of aanbieder van leeromgevingen voor studenten. De studies laten juist zien dat onderwijs een ontwikkelingsgerichte partner is in maatschappelijke transitieopgaven. Deze rol krijgt vorm door gezamenlijk vraagstukken te agenderen, netwerken op te bouwen en te onderhouden, leer- en ontwikkelprocessen binnen de multistakeholdersamenwerking te ondersteunen, en studenten te begeleiden in hun verbinding met de lokale context. Daarmee draagt het onderwijs niet alleen kennis over, maar helpt het actief de samenwerking, de betrokken actoren, en de transitieopgave verder te ontwikkelen. Deze bevindingen sluiten aan bij eerder internationaal onderzoek, waaruit blijkt dat onderwijsinstellingen vanwege hun relatief onafhankelijke positie en brede netwerk een belangrijke verbindende en ontwikkelende rol kunnen spelen in transities (Kuijer-Siebelink et al., 2022).

Het kunnen vervullen van een ontwikkelingsgerichte rol in transities vraagt om nieuwe rollen, structuren, en organisatievormen. Adviezen uit eerder onderzoek (Kuijer-Siebelink et al., 2020) zijn in lijn met de bevindingen vanuit de synthese in dit themanummer. Deze richten zich op een netwerk te organiseren, de eigen interne organisatie aan te passen, alsook zorg te dragen voor grensrollen op verschillende niveaus in de samenwerking om de ambities te borgen.

Gezien het belang van grenswerk en grensrollen in de samenwerking, is een rol als grenswerker niet iets wat je voor ‘zo maar een paar weken’ kan of moet willen oppakken. Daarom raad ik aan de ontwikkeling van eigenstandige grenswerker-profielen te sturen op stabiliteit in inzet van dergelijke grenswerkers (meerjarig), en deze grenswerker te waarderen, te ondersteunen, en te legitimeren in deze rol in lijn met resultaten uit het onderzoek van Barry (2022).

Transformatie van opvattingen over leren en professionele ontwikkeling

De synthese van de verschillende studies maakt zichtbaar dat de rol van onderwijs als partner in maatschappelijke transities niet kan worden gerealiseerd met alleen nieuwe structuren. Zij vereist tevens een transformatie van onderliggende opvattingen over leren en professionele ontwikkeling. Dominante opvattingen over leren en ontwikkelen berusten sterk op de acquisitiemetafoor (leren als kennisverwerving) en de participatie-

metafoor (leren door deelname aan een bestaande gemeenschap). In transitieopgaven blijken deze opvattingen onvoldoende. De studies laten een fundamentele verschuiving zien van individuele competentieontwikkeling naar collectieve betekenisgeving en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor complexe maatschappelijke vraagstukken. Studenten en professionals leren niet alleen door kennis te verwerven of deel te nemen, maar vooral door gezamenlijk nieuwe kennis te creëren, vraagstukken te herdefiniëren, over grenzen heen betekenis te geven, en nieuwe praktijken te ontwikkelen. Dat sluit aan bij de *knowledge creation metaphor* van Paavola, Lipponen en Hakkarainen (2005), waarin leren wordt gezien als het gezamenlijk ontwikkelen van nieuwe kennisobjecten, praktijken, en oplossingen.

Leren vindt in dergelijke samenwerkingen plaats in interactie met en tussen verschillende actoren in de samenwerking. Daarbij wordt leren en ontwikkelen in dergelijke samenwerkingen als voorwaardelijk gezien om de samenwerking tot wasdom te laten komen. Dat betekent dat leren niet alleen is voorbehouden aan studenten die participeren vanuit formele leertrajecten, maar dat in dergelijke omgevingen meerdere *stakeholders* van, met en over elkaar leren (Gulikers et al., 2025). Deze samenwerkingen kunnen dus ook beschouwd kunnen worden als leeromgevingen voor professionele ontwikkeling van allerlei *stakeholders*. Gezien de mogelijke verbreding van de wettelijke taak van het onderwijs met betrekking tot leven lang ontwikkelen, is het interessant te onderzoeken welke plek dergelijke multistakeholdersamenwerkingen kunnen krijgen in dit leerlandschap.

Naar een nieuwe generatie werkplekleren

In mijn lectorale rede (Kuijer, 2022, p. 29) stelde ik al dat we participatie van studenten vanuit initiële opleidingen in deze dynamische samenwerkingen kunnen beschouwen als een vorm van werkplekleren, wat fundamenteel andere ontwerp- en leerprocessen vraagt dan traditionele vormen van werkplekleren, zoals stages. Op basis van de inzichten uit deze synthese wil ik daaraan toevoegen dat niet alleen de vorm, maar ook de doelstellingen van werkplekleren veranderen. Waar werkplekleren in het initieel onderwijs traditioneel gericht is op (a) oriëntatie op de beroepspraktijk, (b) het verwerven van beroepsvaardigheden, en (c) participatie in een beroepsgemeenschap (van Vlokhoven & Hoeve, 2022), verschuift in de dynamische, multistakeholdersamenwerking de focus naar (a) oriëntatie op maatschappelijke ontwikkelingen en hun betekenis voor beroep en domein, (b) het ontwikkelen van adaptieve, collaboratieve, en transformatieve vermogens, en (c) het bijdragen aan maatschappelijke vraagstukken en lokale gemeenschappen. In die zin kunnen deze multistakeholdersamenwerkingen worden opgevat als een nieuwe generatie werkplekleren, waarin leren niet primair gericht is op individuele competentieontwikkeling, maar op collectieve kenniscreatie, maatschappelijke transitie, en het gezamenlijk dragen van verantwoordelijkheid voor complexe vraagstukken die de grenzen van afzonderlijke beroepen en disciplines overstijgen.

Deze verschuiving brengt ook belangrijke pedagogisch-didactische verschuivingen met zich mee, zoals ook bleek uit de studies in dit themanummer. Studenten moeten leren omgaan met complexe vraagstukken waarvoor oplossingen nog niet bestaan, in nauwe samenwerking met (lokale) *stakeholders*. Dat vraagt om pedagogisch-didactisch handelen ten aanzien van 'leren voor verandering' waarin adaptieve expertise ontwikkeling (Groenier et al., 2025; Pelgrim et al., 2022), kunnen omgaan met onzekerheid (Bowman et al., 2024), relationele expertise- ontwikkeling (Edwards, 2017), en *boundary crossing* centraal staan. (Akkerman & Bakker, 2011; Veltman et al., 2024).

Responsief beroepsonderwijs als eigenstandige transitieopgave

Onderwijs in transitie

Onderwijs is niet zomaar te kantelen naar *onderwijs voor transitie*, en de vraag is ook sterk of dat helemaal wenselijk is. Een belangrijke publieke taak van het initiële onderwijs is van oudsher het voorbereiden van jongeren op een autonome en authentieke bijdrage aan de maatschappij, en hen een startkwalificatie bieden voor een beroep of wetenschapsdomein waartoe wordt opgeleid. (Nieuwenhuis, 2012). Meer recent hebben we betoogd dat hierin tevens een belangrijke taak besloten ligt in het voorbereiden van studenten op de dynamiek en onzekerheid waarmee ze te maken krijgen in het werkveld (Nieuwenhuis & Kuijer-Siebelink, 2022). De verwachting is tevens dat we altijd een vorm van domeinspecifieke inhoud nodig hebben (Buisman et al., 2017; Pelgrim et al., 2022). Het initieel onderwijs in mbo, hbo en wo kent dan ook een paradoxale spanning in opleiden voor relatief stabiele sferen van werk, versus leren voor verandering en bijdragen aan transities.

Opleidingen proberen middels de ontwikkeling van responsief beroepsonderwijs deze paradoxale spanning hanteerbaar te maken (Van Bommel et al., 2025a, 2025b; Vreuls et al., 2022). Responsief beroepsonderwijs wordt door van Van Bommel et al. (2025a en b) geduid als onderwijs dat tijdig kan inspelen op ontwikkelingen in het beroep en de maatschappij, en aansluit bij de student. Een responsief opleidingscurriculum is open, flexibel en authentiek, en wordt gezamenlijk, als team en met belanghebbenden ontwikkeld. (Hoeve & Nieuwenhuis, 2021; Vreuls et al., 2025). Uit de studies in themanummer blijkt dat het niet gemakkelijk is om andere *stakeholders* te betrekken in dit vraagstuk. In de studie van Custers et al. (2026) heerste handelingsverlegenheid bij docenten om werkveldpartners te betrekken. Ook heersten er vooronderstellingen over (het niet zien van) de nut en noodzaak van stakeholderbetrokkenheid. In de studie van Van Breukelen & Crasborn (2026) waren wel partners uit het bedrijfsleven betrokken, maar deze hadden allen reeds een primaire focus op leren, ontwikkelen, en trainen.

In lijn met de eerder beschreven veranderingen die nodig zijn om *onderwijs voor transitie* mogelijk te maken, vraagt de ontwikkeling van responsief beroepsonderwijs om een fundamentele heroriëntatie van de doelen, organisatie, relaties, en onderliggende waarden van het beroepsonderwijs. Responsief beroepsonderwijs zie ik als meer dan het vermogen om tijdig op ontwikkelingen in te spelen. Mijns inziens betreft responsief

onderwijs ook onderwijs, waarin ontwikkelteams – onderwijsprofessionals en andere *stakeholders* – positie innemen en verantwoordelijkheid nemen voor gewenste ontwikkelrichtingen. Daarbij, zoals hierboven benoemd, heeft responsief beroepsonderwijs de taak lerenden voor te bereiden op verandering in werk en samenleving.

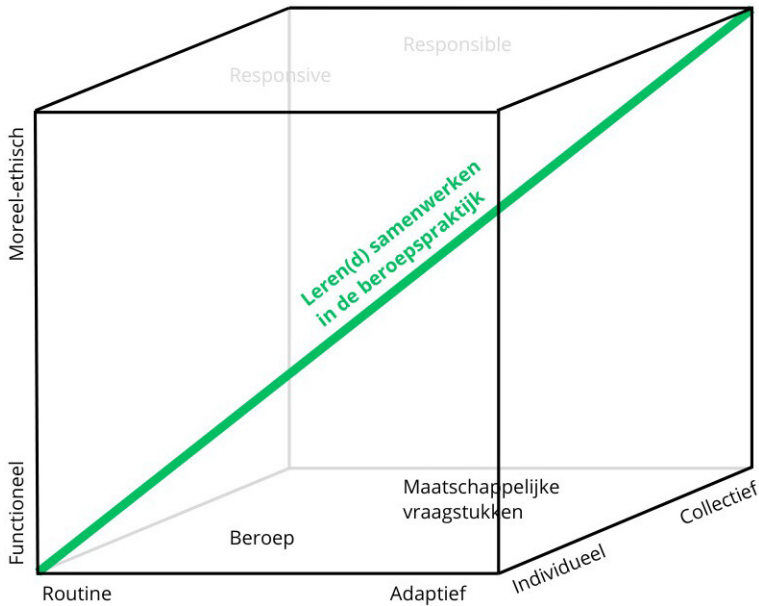
Responsief beroepsonderwijs duid ik dan ook als een eigenstandige transitieopgave in lijn met het transitiedenken van Geels & Schot (2007). Zij stellen dat er sprake is van een transitie wanneer veranderingen niet alleen betrekking hebben op technieken of werkwijzen, maar ook op onderliggende normen, rollen, instituties, netwerken, en dominante logica's binnen een sociotechnisch regime. Vanuit dit perspectief, is het verklaarbaar waarom het zo moeilijk om *stakeholders* te betrekken in de samenwerking. In plaats van te denken hoe we vanuit het onderwijs *stakeholders* kunnen betrekken, kunnen we mijns inziens beter responsief beroepsonderwijs als transitieopgave beschouwen, waar multistakeholdersamenwerking voor nodig is. De geïdentificeerde clusters van aandachtsvelden, onzekerheden en spanningen vanuit de synthese, en de lessen hoe dit productief te maken, kunnen mogelijk helpen in de ontwikkeling van multistakeholdersamenwerking voor responsief beroepsonderwijs. Zo kan bijvoorbeeld de bevinding vanuit de studie van Veltman et al. (2026) over de twee-sporen aanpak, of het expliciteren hoe concrete activiteiten bijdragen een langere ontwikkellijn en focus in de samenwerking, ook benut kunnen worden in de transitie naar responsief beroepsonderwijs.

Multistakeholdersamenwerking in het opleidingscontinuüm

Vanuit transitieperspectief voor responsief beroepsonderwijs kunnen dynamische leer- en samenwerkingsomgevingen worden opgevat als niches: relatief beschermde ruimtes waarin nieuwe praktijken, relaties en handelingsperspectieven kunnen worden ontwikkeld (Geels & Schot, 2007). Dergelijke dynamische samenwerkingspraktijken laten dan ook niet alleen de noodzaak voor de onderwijstransitie zien, maar door positionering ervan in het opleidingscontinuüm, kan dit wellicht ook bijdragen aan de realisatie ervan.

Figuur 2 kan helpen om bewuste afwegingen te maken in de ontwikkeling en positionering van samenwerking in en met de praktijk in dit leercontinuüm.

In de verschillende samenwerkingen horen eigenstandige pedagogisch-didactische principes (Bowman et al., 2024; van der Wee et al., 2024). Een toelichting: Een eerste ontwerpafweging betreft de vraag of de samenwerking in en met de praktijk primair gericht is op voorbereiding op het beroep of wetenschapsdomein of ook op het bijdragen aan maatschappelijke vraagstukken. Vervolgens onderscheid ik drie redeneerlijnen. De eerste (horizontale as) loopt van routine-expertise naar adaptieve expertise. De tweede (verticale as) loopt van een functionele (in de zorg bijvoorbeeld infuus prikken) naar een meer moreel-ethische oriëntatie, bijvoorbeeld bij het samen beslissen over passende zorg of het werken aan een leefbare wijk. De derde (z-as) betreft de focus op individueel versus collectief leren. De diagonale lijn representeert een leercontinuüm waarin verschillende vormen van samenwerking in de praktijk gestalte krijgen. In dit continuüm is het dus belangrijk dat geëxpliciteerd wordt wat in deze samenwerkingen wordt beoogd,



Figuur 2 Ontwerpafwegingen voor leren(d) samenwerken in de praktijk in de realisatie van responsief beroepsonderwijs. Overgenomen uit: Kuijer-Siebelink, W. (2025)

en hoe de rollen van betrokkenen daarbij verschuiven. De metamoderne benadering en het raamwerk van Bowman et al. (2024) biedt een interessant vertrekpunt om verder te onderzoeken hoe opleiders pedagogisch-didactisch kunnen omgaan met de paradoxale spanning tussen voorbereiding op relatief stabiele sferen van werk en het leren bijdragen aan verandering en transitie.

Implicaties voor verder onderzoek

Ik heb in deze *qualitative evidence synthesis* geen zoekstrategie opgesteld en uitgevoerd voor het identificeren van relevante studies, maar ben uitgegaan van de beschreven studies die zijn opgenomen in dit themanummer. Daarbij heb ik geen gebruik gemaakt van de originele, ruwe data, maar van de beschrijvingen in de studies. De rijkheid en diepte van de onderzoeksdata verschilde per studie, wat ik niet heb meegewogen in de synthese. Dit gegeven, samen met de beperkte aantal bijdragen en de heterogeniteit tussen studies, maakt dat deze synthese een interpretatief karakter kent. Het zou waardevol zijn om middels vervolgonderzoek de geïdentificeerde clusters verder empirisch te laden.

Hoewel we vanuit de verschillende studies in dit themanummer zicht krijgen op hoe waarde wordt geduid, en welke onzekerheden en spanningen ontstaan ten aanzien van waarde, is het zichtbaar maken van meervoudige waardecreatie in geen van

de studies de centrale focus van het onderzoek geweest. Vervolgonderzoek naar meervoudige waardecreatie is nodig, en richt zich wat mij betreft dan ook zowel op externe, alsook interne waarde. Het is interessant de voorwaarden te onderzoeken waaronder verschillen en spanningen in de geïdentificeerde clusters tussen *stakeholders* bijdragen aan meervoudige waardecreatie. Daarbij verdient de invloed van potentiële machtsverhoudingen en dynamieken speciale aandacht, gezien het ontbreken van dit perspectief in de opgenomen studies.

Een veelbelovende richting voor vervolgonderzoek is het expliciet verbinden van organisatorische en leertheoretische perspectieven in onderzoek naar dynamische multistakeholdersamenwerking. Het samenbrengen van deze perspectieven kan bijdragen aan een beter begrip van het exploreren en relationeel omgaan met paradoxale spanningen in de samenwerking, omdat het verschillende perspectieven geeft op eenzelfde vraagstuk.

Het type onderzoek wat nodig is voor verder verdiepen van de dynamiek van multistakeholder-samenwerking, kunnen we destilleren vanuit deze synthese: onderzoek naar dynamische samenwerkingen vraagt om langdurig en fijnmazig procesonderzoek in en met de praktijk. Ondanks verschillen in onderzoeksopzet benadrukken vrijwel alle studies het belang van het volgen van samenwerkingen in de tijd. Daarbij vervullen betrokken partners een actieve rol in dialoog, betekenisgeving en kennisproductie, en zijn ze niet alleen object van het onderzoek, maar dragen ze daadwerkelijk bij aan kennisproductie. Deze bevinding sluit aan bij Endedijks pleidooi in 'The Rhythm of Learning': om nieuwe vormen van leren en werken in tijden van transitie werkelijk te begrijpen, is langdurig, praktijknaabij procesonderzoek noodzakelijk (Endedijk, 2026). Ook sluit deze bevinding aan bij de door Carayannis et al. (2026) ontwikkelde de modus 3 van kennisontwikkeling. Vanuit een Mode 3-perspectief ontstaat kennis niet uitsluitend binnen de wetenschap of in afzonderlijke praktijkcontexten, maar in voortdurende interactie tussen onderwijs, onderzoek, beroepspraktijk, overheid, en samenleving. Kennisontwikkeling is daarmee een collectief en transdisciplinair proces dat gericht is op het adresseren van complexe maatschappelijke vraagstukken en het realiseren van maatschappelijke transitities.

Een opvallende bevinding betreft de afwezigheid van een transdisciplinair perspectief in de geïncludeerde studies. Hoewel leer- en ontwikkelonzekerheid een terugkerend spanningsveld vormt, en de onderzochte dynamische samenwerkingen worden gekenmerkt door een grote diversiteit aan betrokken partners, worden de samenwerking en de leerprocessen nergens expliciet geduid vanuit transdisciplinaire samenwerking. Dat vind ik opmerkelijk, omdat leren in transdisciplinaire samenwerking juist betrekking heeft op het gezamenlijk leren van, met en over elkaar, en het ontwikkelen van kennis over de grenzen van disciplines, organisaties en kennisdomeinen heen. Hierbij worden wetenschappelijke, professionele, en ervaringskennis met elkaar verbonden rond complexe maatschappelijke vraagstukken (Gulikers et al., 2025; Klein, 2018). Het ontbreken van dit kennisdomein in dit themanummer roept de vraag op welke aanvullende inzichten

een transdisciplinaire lens kan bieden op de wijze waarop actoren leren, omgaan met verschillen, onzekerheid, en gezamenlijke kenniscreatie in dynamische samenwerkingen. Vervolgonderzoek zou daarom expliciet kunnen verkennen hoe transdisciplinaire leerprocessen zich ontwikkelen, en hoe deze bijdragen aan het herkennen, exploreren, en relationeel omgaan met dynamieken in de samenwerking.

Tot slot zou ik graag meer en diepgaand onderzoek zien op hoe de dynamische multi-stakeholdersamenwerking vorm te geven voor responsief onderwijs als transitieopgave. Tevens welke waarde wordt gecreëerd en voor wie, als verschillende vormen van samenwerking in het opleidingscontinuüm worden gepositioneerd.

Tot slot

In deze bijdrage heb ik inzichten uit acht studies samengebracht, en daarmee laten zien dat dynamische multistakeholdersamenwerking worden gekenmerkt door zes samenhangende en terugkerende spanningen en onzekerheden. Het productief hanteren daarvan vraagt om voortdurende dialoog, explicitering en relationeel handelen, ondersteund door een passende grensinfrastructuur. Door deze inzichten te verbinden aan responsief beroepsonderwijs betoog ik dat onderwijs voor transitie onlosmakelijk verbonden is met een transitie van het onderwijs zelf. Door verschillende vormen van dynamische samenwerking te positioneren in een opleidingscontinuüm, bied ik een perspectief op hoe onderwijs om kan gaan met de paradoxale spanning in opleiden voor relatief stabiele sferen van werk, versus leren voor verandering en bijdragen aan transitie. Deze synthese roept tevens nieuwe vragen op die vragen om vervolgonderzoek – een uitnodiging die ik graag aan de lezer meegeef.

Dankwoord

Met dank aan Miranda Snoeren en Frits Simon voor hun kritische blik op eerdere versies van deze bijdrage.

Noten

- 1 Een inleiding op het thema wordt gegeven door Snoeren, M. en Simon, F. (2026). Inleiding op het thema: Samenwerking als dynamische praktijk: Leren, werken en innoveren in authentieke multistakeholderomgevingen, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 44, 1–12, DOI: 10.59532/fc4pm427. De acht studies betreffen:
Bouw, E.L., van Beest, W.J., Ketelaar, E., Verbiest, C.M. en Wijma, E. (2026). Co-constructie in het hbo: Samen werken en leren op en over de grenzen van praktijken, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 44, 1–17, DOI: 10.59532/otq9yh72.

- Custers, M., Ros, A. en McKenney, S. (2026). Co-design van hoger beroepsonderwijs: Een complex leer- en innovatieproces, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 44, 1–19, DOI: 10.59532/qn07y p46.
- Stevens, M., Swennenhuis, P., Spreeuwenberg, L., Riemers, T. en Snoeren, M. (2026). Innovatieve leerwerkomgevingen in beweging: Fricties en leerpotentieel, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 44, 1–19, DOI: 10.59532/zkfywh40.
- Tabak, A., Schutjens, V.A.J.M., van Aalst, I. en Tabernal, C. (2026). Met vertrouwen in het diepe: Condities voor transformatieve leerervaringen in CEL onderwijs, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 44, 1–19, DOI: 10.59532/65kjjz804.
- Van Breukelen, D.H.J. en Crasborn, F.J.A.J. (2026). Grensoverstijgend samenwerken om bèta-onderwijs te promoten: Een casestudy, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 44, 1–18, DOI: 10.59532/7cvc3896.
- Van Steenveld, A., El Maanni, N., van Essen, W., Haneveld, A. en Berkers, F. (2026). Verduurzamen of uitputten? Paradoxen en grenswerk in een hybride leeromgeving, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 44, 1–21, DOI: 10.59532/ssv44r55.
- Veltman, M., Bos, P., Braad, E., Plass-Oude Bos, D. en Endedijk, M. (2026). Navigeren van spanningsvelden in gelaagde samenwerking in learning communities, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 44, 1–19, DOI: 10.59532/eng96s14.
- Woolfitt, Z., Stompff, G., Gerritsma, R. and van den Hee, M. (2026). Navigating uncertainty: Facilitating collective learning in an urban living lab through co-design with multiple stakeholders, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 44, 1–18, DOI: 10.59532/w2jma494.
- 2 Appendix 1 is op te vragen bij de auteur.
- 3 Appendix 2 is op te vragen bij de auteur.

Literatuur

- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Barry, M. (2022). Dual-role Professionals as Knowledge Brokers: Their added value, visibility and professional development. Heerlen: Open Universiteit.
- Biffi, A., Bissola, R., & Imperatori, B. (2017). Chasing innovation: a pilot case study of a rhizomatic design thinking education program. *Education+ Training*, 59(9), 957–977.
- Bohm, N.L., Klaassen, R.G., den Brok, P., & van Bueren, E. (2025). Adaptive guidance for uncertainty: how teachers use scaffolding in transdisciplinary courses. *Higher Education Research & Development*, 44(6), 1444–1461. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2514513>
- Bonnet, A., & Glazier, J. (2025). The conflicted role of uncertainty in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching*, 31(2), 201–217. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2272650>
- Bouw, E., Bruijning, J., Overkamp, E., van Ewijk, L., Van Harn, R., & Zitter, I. (2024). *Onderwijs over disciplinaire grenzen heen. Ontwerpen van grensoverstijgende leeromgevingen in zorg en welzijn*. Geraadpleegd juni 2026 via <https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-file>

- s/eindrapport_-_onderwijs_over_disciplinaire_grenzen_heen_ontwerpen_van_grensoverstijgende_in-society_leeromgevingen_in_zorg_en_welzijn.pdf
- Bowman, S., Salter, J., Stephenson, C., & Humble, D. (2024). Metamodern sensibilities: toward a pedagogical framework for a wicked world. *Teaching in Higher Education*, 29(5), 1361–1380.
- Buisman, M., Van der Velden, R., Groeneveld, M.-J., Smulders, H., & Westerhuis, A. (2017). *De toekomst van vakmanschap*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut i.s.m. ROA, AMCIS en echo
- Carayannis, E.G., Campbell, D.F.J., & Rehman, S.S. (2016). Mode 3 knowledge production: systems and systems theory, clusters and networks. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 5(1), 17. <https://doi.org/10.1186/s13731-016-0045-9>
- Doosje, I., Vanlommel, K., Koeslag-Kreunen, M., & Beausaert, S. (2025). Teamleren: Als je wilt innoveren, doe het samen: Systematische review naar condities en teamleerprocessen. ORD Conference.
- Edwards, A. (2017). *Working relationally in and across practices: A cultural-historical approach to collaboration*. Cambridge University Press.
- Endedijk, M. (2026). *The Rhythm of Learning: Het samenspel van leren, werk en technologie in tijden van transitie*. Enschede: University of Twente.
- Flemming, K., & Noyes, J. (2021). Qualitative evidence synthesis: where are we at? *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/1609406921993276>
- Friberg, T. (2019). The phenomenon of collaboration in a life science network. *Journal of Organizational Ethnography*, 8(2), 171–184.
- Geels, F.W., & Schot, J. (2007). Typology of sociotechnical transition pathways. *Research Policy*, 36(3), 399–417. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.respol.2007.01.003>
- Groenier, M., Khaled, A., Kamphorst, J., Tankink, T., Endedijk, M., Fluit, C., & Kuijer-Siebelink, W. (2025). Adaptive Expertise Development during Work-Based Learning in Higher Education: A Realist Review. *Vocations and Learning*, 18(1), 11.
- Gulikers, J., Khaled, A., Visscher, K., & Visscher-Voerman, I. (2025). Transdisciplinary learning environments that stimulate co-creation and co-learning between students and external partners: an empirical exploration. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1768. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-06079-x>
- Hoeve, A., van Vlokhoven, A., Nieuwenhuis, L. (2021). Het vizier op buiten: leerplanontwikkeling voor een dynamisch beroep. Nijmegen: HAN University of Applied Sciences.
- Hoeve, A., & Vos-Strijbosch, L. (2022). *Een aanzet tot een competentieprofiel voor wijkdocenten in een multi-level context*. <https://agendastad.nl/een-aanzet-tot-het-profiel-van-de-wijkdocent/>
- Kennedy, M., Alterator, S., Morse, M., Rudner, J., & Hodge, B. (2026). Co-creative pedagogies: learning through uncertainty in higher education. *Higher Education*, 91(2), 805–824. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01444-w>
- Klein, J.T. (2018). Learning in Transdisciplinary Collaborations: A Conceptual Vocabulary. In D. Fam, L. Neuhauser, & P. Gibbs (Eds.), *Transdisciplinary Theory, Practice and Education: The Art of Collaborative Research and Collective Learning* (pp. 11–23). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93743-4_2

- Kuijer-Siebelink, W. (2025). *Overbruggen. Leren(d) samenwerken in de beroepspraktijk*. Nijmegen: Radboud University Press.
- Kuijer-Siebelink, W., Cuperus, J., Weijzen, S., & Hoeve, A. (2022). *De lerende regio: werkzame mechanismes in de samenwerking tussen hoger onderwijs en partners in de regio. Een overzichtsstudie*. https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/eindrapport_de_lerende_regio_werkzame_mechanismes_in_de_verankering_van_hoger_onderwijs_in_de_regio.pdf
- Kuijer-Siebelink, W., Tankink, T., Nieuwenhuis, L., & de Vries, E. (2020). Strategisch organiseren van werken in de driehoek onderwijs-onderzoek-praktijk. In. Arnhem: HAN University of Applied Sciences.
- Malkov, D., Domoulin, M., & Westenbrink, R. (2024). Towards the 4th Generation University: The Transformative Role of TU/e in Delivering Innovation and Impact in the Eindhoven Region.
- Nieuwenhuis, L., & Kuijer-Siebelink, W. (2022). Beroepspedagogiek als maatschappelijke opdracht. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 40(3-4), 69-83.
- Nieuwenhuis, L.F.M. (2012). *Leven lang leren on the roc's. Een visie op werken en leren in het mbo*. https://meesterschap.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/oratie_nieuwenhuis-leven-lang-leren-on-the-rocs-2012.pdf.
- Oonk, C., Gulikers, J.T.M., den Brok, P.J., Wesselink, R., Beers, P.J., & Mulder, M. (2020). Teachers as brokers: adding a university-society perspective to higher education teacher competence profiles. *Higher Education*, 80(4), 701-718. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00510-9>
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14(6), 535-557. <https://doi.org/10.1007/s1191-004-5157-0>
- Pelgrim, E., Hissink, E., Bus, L., van der Schaaf, M., Nieuwenhuis, L., van Tartwijk, J., & Kuijer-Siebelink, W. (2022). Professionals' adaptive expertise and adaptive performance in educational and workplace settings: an overview of reviews. *Advances in Health Sciences Education*, 27(5), 1245-1263.
- Thijssen, M., Graff, M.J., Lexis, M.A., Nijhuis-van der Sanden, M.W., Radford, K., Logan, P.A., Daniels, R., & Kuijer-Siebelink, W. (2023). Collaboration for developing and sustaining community dementia-friendly initiatives: a realist evaluation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4006.
- Thomas, J., Harden A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Ungureanu, P., Bertolotti, F., & Macri, D. (2018). Brokers or platforms? A longitudinal study of how hybrid interorganizational partnerships for regional innovation deal with VUCA environments. *European Journal of Innovation Management*, 21(4), 636-671.
- Van Bommel, R., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2025a). Exploring the concept of a responsive curriculum in teacher education from the perspective of students and teacher educators. *The Curriculum Journal*, 36(2), 274-293. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/curj.295>
- Van Bommel, R., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2025b). How does responsiveness manifest within the enacted curricula of teacher education in the Netherlands: a multiple case study. *Pedagogische Studiën*, 102(3), 236-265. <https://doi.org/10.59302/7ezw2e90>

- Van der Meulen, B.J.R., Jongbloed, B., Kaiser, F., Eimers, T., den Boer, P., Leest, B., Raaijman, J., van der Vegt, J., van den Berg, D., & Vereijken, I. (2023). Vandaag is het 2040: Toekomstverkenning voor middelbaar onderwijs, hoger onderwijs en wetenschap. Deel 2-Verdieping en bijlagen.
- Van der Wee, M.L., Tassone, V.C., Wals, A.E., & Troxler, P. (2024). Characteristics and challenges of teaching and learning in sustainability-oriented Living Labs within higher education: a literature review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 25(9), 255–277.
- Van Montfort, C., & Rietdijk, W. (2021). Literatuuronderzoek samenwerkingsverbanden. Amsterdam: Vrije Universiteit van Amsterdam.
- Van Montfort, C., van Schoonhoven, R., de Graaf, D., & de Vijlder, F. (2022). Verduurzaming van publieke waarde door samenwerking in het MBO. Amsterdam: Vrije Universiteit van Amsterdam.
- Van Vlokhoven, H., & Hoeve, A. (2022). Versterken van leren in de beroepspraktijk. Overzichtsartikel. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/versterken-van-leren-in-de-beroepspraktijk>
- Veltman, M.E., van Keulen, J., & Voogt, J.M. (2024). Teacher strategies that foster students' boundary-crossing expertise when addressing problems with wicked tendencies. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(4), 963–990. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2138509>
- Vreuls, J., Koeslag-Kreunen, M., van der Klink, M., Nieuwenhuis, L., & Boshuizen, H. (2022). Responsive curriculum development for professional education: Different teams, different tales. *The Curriculum Journal*, 33(4), 636–659.
- Vreuls, J., van der Klink, M., Koeslag-Kreunen, M., Stoyanov, S., Boshuizen, H., & Nieuwenhuis, L. (2025). Responsive curriculum development: which factors support breaking through institutional barriers? *Journal of Vocational Education & Training*, 77(3), 582–610.
- Weijzen, S.M., Onck, C., Wals, A.E., Tassone, V.C., & Kuijer-Siebelink, W. (2024). Vocational education for a sustainable future: Unveiling the collaborative learning narratives to make space for learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(2), 331–353.
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications* (Vol. 6). Sage Thousand Oaks, CA.

Learning together for change: Lessons from a qualitative evidence synthesis of eight studies on dynamic multi-stakeholder collaboration

Abstract This special issue on 'collaborating and learning together in authentic multi-stakeholder collaborations' contains eight articles. These have been selected because they offer insights into the dynamics of collaboration, or into how collaboration evolves over time. In this article, I examine recurring clusters of issues, uncertainties and tensions in multi-stakeholder collaboration, drawing on a qualitative evidence synthesis of the eight studies. My aim is to contribute to the development of theory regarding collaboration as a relational and multi-layered practice. Two questions are central to this:

1. What characterizes dynamic collaboration?
2. How can such collaborations be made pedagogically productive?

Across the studies, I have identified six clusters of recurring uncertainties and tensions that manifest themselves in such collaborations, centering on direction, governance, network development, learning, value and temporality. A key lesson is that explicitly identifying, discussing and relational exploring these inherent tensions as

an iterative and continuous process appears to be decisive for the development of the collaboration, whilst also highlighting the importance of ensuring a boundary infrastructure. I elaborate on what the findings mean for the developmental direction in vocational and academic education, both from the perspective of education for transition and from the perspective of education's own transition challenge. I conclude with some research implications.

Keywords cooperation, interpersonal relationship, synthesis, education