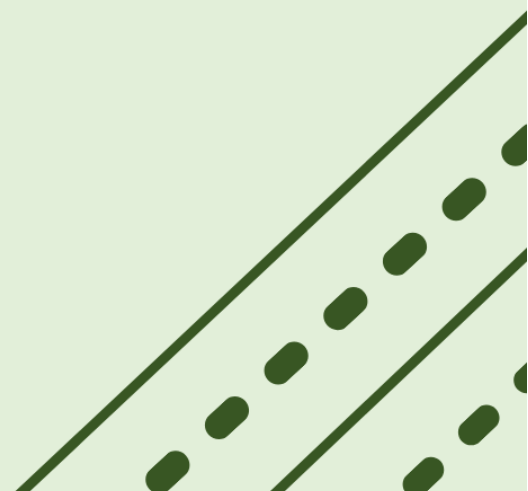


Position paper Learning Communities

Landelijk Netwerk Learning Communities
Werkgroep Kennisbasis

Redactie: Tijmen Schipper, Menno Vos en Christian Wallner



Colofon

Referentie position paper: Schipper, T., Vos, M., & Wallner, C. (Eds.). (2022). *Landelijk position paper Learning Communities (in opdracht van NWO)*. Zwolle: hogeschool Windesheim.

Redactie: Tijmen Schipper, Menno Vos en Chris Wallner

Contact: t.schipper@windesheim.nl

Publicatiedatum: maart 2022

Vormgeving: Vibeke Oenema (hogeschool Windesheim)

Met dank aan

- Stephan Corporaal – Saxion hogeschool
- Rob Heinsbroek – NWO
- Yolande de Heus – Topsector Logistiek
- Paul Preenen – TNO
- Lex Sanou – Regieorgaan SIA
- Ellen Sjoer – De Haagse Hogeschool
- Annemarie Strik – Platform Talent voor Technologie / Katapult
- Marieke van den Tooren – TNO
- Marsha Wagner – Topsector Energie



Deze publicatie valt onder een Creative Commons Naamsvermelding 4.0 Internationaal-licentie. Dit betekent dat de kennis uit deze publicatie hergebruikt mag worden als basis voor de ontwikkeling van nieuwe kennis mits de namen van de auteurs hierbij vermeld worden.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 – Introductie	4
- Tijmen Schipper (Hogeschool Windesheim)	
- Menno Vos (Hogeschool Windesheim)	
- Christian Wallner (Hogeschool Leiden)	
Hoofdstuk 2 – Perspectieven op de inrichting van Learning Communities	11
- Ilya Zitter (Hogeschool Utrecht)	
- Nienke Hofstra (Hogeschool Arnhem Nijmegen)	
- Willem den Ouden (Delta Platform / Centre of Expertise Water & Energy)	
Hoofdstuk 3 – Opbrengsten van Learning Communities	19
- Amber Kornet (Saxion hogeschool)	
- Jessie Koen (Universiteit van Amsterdam / TNO)	
- Ellis Emanuel (Universiteit van Amsterdam)	
- Roy B. L. Sijbom (Universiteit van Amsterdam)	
- Christian Wallner (Hogeschool Leiden)	
Hoofdstuk 4 – Dynamiek en begeleiding van Learning Communities	27
- Sandra Schruijer (Universiteit Utrecht)	
- Miranda Snoeren (Fontys Hogescholen)	
- Marieke Veltman (Hogeschool Windesheim)	
- Lilian Woudstra (Radboud Universiteit)	
- Frans Grobbe (AO Organisatieontwikkeling)	
Hoofdstuk 5 – Vervolgstappen en verduurzaming van Learning Communities	32
- Christian Wallner (Hogeschool Leiden)	
- Tijmen Schipper (Hogeschool Windesheim)	
- Menno Vos (Hogeschool Windesheim)	
Literatuurlijst	37
Over de auteurs	43

Hoofdstuk 1

Introductie

Nederland doet het goed op allerlei internationale ranglijsten, zowel economisch (OECD, 2021) als op verschillende sociale en welzijnsindicatoren (OECD, 2019). Ondanks deze positie staat het land voor grote maatschappelijke, sociale, technologische, ecologische en economische uitdagingen, bijvoorbeeld op het gebied van vergrijzing, duurzaamheid, digitalisering, segregatie en onderwijskwaliteit. Als gevolg van deze uitdagingen wordt er veel geld en energie geïnvesteerd in het behouden en uitbouwen van de toppositie door het stimuleren van het lerende en innovatieve vermogen van de beroepsbevolking die in hun dagelijkse werk steeds meer te maken krijgen met deze uitdagingen (Topsectoren, 2019). Dit vraagt om een ander sociaal systeem, waarin (missiegedreven) innovatiebeleid hand in hand gaat met proactief leren en innovatiemanagement. In toenemende mate wordt daarom ingezet op het bundelen van kennis en expertise van zowel publieke als private organisaties, die elkaar in deze steeds sneller veranderende samenleving nodig hebben om te innoveren en complexe vraagstukken te adresseren. Daarbij worden leren, werken en innoveren steeds minder gezien als louter individuele en geïsoleerde processen en steeds meer als een collaboratief, co-creërend en contextrijk proces waarbij leren, werken en innoveren samenkomen. In dit verband wordt ook wel gesproken van de *quadruple helix* waarbij bedrijven, kennisinstellingen, overheden en burgers een actieve rol spelen in het creëren van nieuwe kennis, technologieën, producten en diensten (MacGergor, Marques-Gou, & Simon-Villar, 2010). In sommige contexten wordt ook de term *quintuple helix* (Carayannis & Campbell, 2009) gehanteerd, waarbij de natuur of omgeving als vijfde ‘actor’ wordt beschouwd.

Een leven lang ontwikkelen en publiek-privaat samenwerken worden al langere tijd als potentiële oplossingen gezien om complexe vraagstukken het hoofd te bieden. Ook in nationale beleidsagenda's komt hier steeds meer aandacht voor. Zo vroeg het Ministerie van Economische Zaken in 2018 al aandacht voor de intensivering van publiek-private samenwerking om de maatschappelijke missies rond o.a. de energietransitie en zorgtransitie te realiseren¹. In dezelfde kamerbrief worden Learning Communities geïntroduceerd met als doel de optimale aansluiting tussen arbeidsmarkt en onderwijs te verbeteren door het structureel verbinden van bedrijven, kennisontwikkeling en innovatie en beroepsonderwijs. Gepleit wordt voor het aanjagen en opzetten van Learning Communities waarin leren, werken en innoveren samenkomen.

In 2019 hebben de landelijke Topsectoren de krachten gebundeld in een actiegerichte Roadmap Human Capital 2020-2023 met als missie “een toekomstbestendige beroepsbevolking als voorwaarde voor een florerende economie en een positieve maatschappelijke dynamiek” (Topsectoren, 2019, p. 10). Onderdeel van de programmering van deze Roadmap is het “inweven van Learning Communities in de Meerjarige Missiegedreven Innovatieprogramma's van de topsectoren en de onderzoeksprogramma's van NWO” (p. 17). Het concept Learning Communities wordt geduid als dé oplossing om leren, werken en innoveren met elkaar te verbinden. In de Roadmap worden Learning Communities gezien als paraplu begrip voor diverse vormen van inter-organisatieel samenwerken zoals Living Labs, Field Labs, hybride leeromgevingen, professionele werkplaatsen, innovatiewerkplaatsen en Centers of Expertise.

¹ <https://open.overheid.nl/repository/ronl-c0379248-8472-4355-ab72-caa676a273d3/1/pdf/Kamerbrief%20Naar%20Missiegedreven%20Innovatiebeleid%20met%20Impact.pdf>



Hoewel het concept van Learning Communities veelbelovend is en landelijk steeds meer belangstelling krijgt van praktijkprofessionals, opleiders en onderzoekers, bestaan er uiteenlopende beelden, misconcepties en vragen over hoe men een Learning Community inricht, begeleidt, verduurzaamt, opschaaft en – meer algemeen - hoe de inzet van Learning Communities het lerend en innovatief vermogen van de beroepsbevolking vergroot en bijdraagt aan maatschappelijke vraagstukken. Ook is er nog veel onduidelijk over de vraag hoe een Learning Community zich verhoudt tot andere vormen van samenwerken, leren en innoveren.

Doel en opbouw Position Paper

Het netwerk Learning Communities is een initiatief van Human Capital Topsectoren en NWO (onder leiding van Regieorgaan SIA). Het doel van het netwerk is het bevorderen van kennisontwikkeling en -toepassing over samenwerkingsverbanden van leren, werken en innoveren. Voor en met dit netwerk is een groep onafhankelijke onderzoekers van een groot aantal Nederlandse kennisinstellingen, in 2021 aan de slag gegaan met een kennissynthese rondom het concept Learning Community. De uitwerking daarvan is verwerkt in voorliggend position paper dat geschreven is voor een brede doelgroep van onder andere beleidsmakers, onderzoekers en (potentiële) deelnemers aan Learning Communities in diverse beroepscontexten. Doel van dit position paper is om de aanwezige theoretische kennis en praktijkkennis op het gebied van Learning Communities te integreren in een breed toegankelijk document dat gebruikt kan worden bij de begripsbepaling van Learning Communities (waar hebben we het precies over bij dit begrip?) en bij het opzetten, doorontwikkelen en verduurzamen van Learning Communities. Ook biedt het position paper handvatten voor onderzoekers om de voorgestelde onderzoeksagenda in hoofdstuk 5 nader aan te vullen en uit te werken.

In dit position paper zal worden ingegaan op de perspectieven op de inrichting van Learning Communities (hoofdstuk 2), wat deelname aan een Learning Community aan opbrengsten kan genereren (hoofdstuk 3), de dynamiek binnen een Learning Community en de begeleiding ervan (hoofdstuk 4) en de vervolgstappen met betrekking tot Learning Communities, met onder andere de vraag hoe een Learning Community kan worden verduurzaamd (hoofdstuk 5). Voorafgaand aan deze hoofdstukken introduceren wij een aantal perspectieven op Learning Communities.

We benadrukken dat dit position paper geen uitputtende kennissynthese bevat, maar een eerste aanzet is om de aanwezige kennis te bundelen. We zien het tevens als een ‘levend document’ dat in de komende tijd verder aangevuld en verrijkt kan worden. Een concrete aanpak hiervoor is eveneens beschreven in hoofdstuk 5.

Learning Communities

In het kader van leven lang leren is in de afgelopen jaren in toenemende mate aandacht voor toepassing van verschillende vormen van samen en samenwerkend leren (sociale leersystemen): zoals Leernetwerken, Learning Labs, (Professional) Learning Communities, Communities of Learners, Communities of Practice. Deze vormen hebben in sommige gevallen een eigen oorsprong en theoretische grondslag. Zo vinden Communities of Practice hun oorsprong in het werk van Etienne Wenger die stelde dat leren sociaal proces is gesitueerd in een bepaalde culturele en historische context (Wenger, 1998) en hebben de (professional) Learning Communities hun oorsprong in het samenwerkend leren van onderwijsprofessionals (Myers & Myers, 1995; Stoll et al., 2006). Terwijl Communities of Practice in hun oorspronkelijke beschrijving “spontaan ontstaan” doordat groepen mensen elkaar opzoeken om kennis en ervaringen rond een bepaald thema te delen en met elkaar te

leren (Wenger, 1998), worden tegenwoordig sociale leersystemen in verschillende sectoren bewust ingezet om samen leren, werken en innoveren te stimuleren.

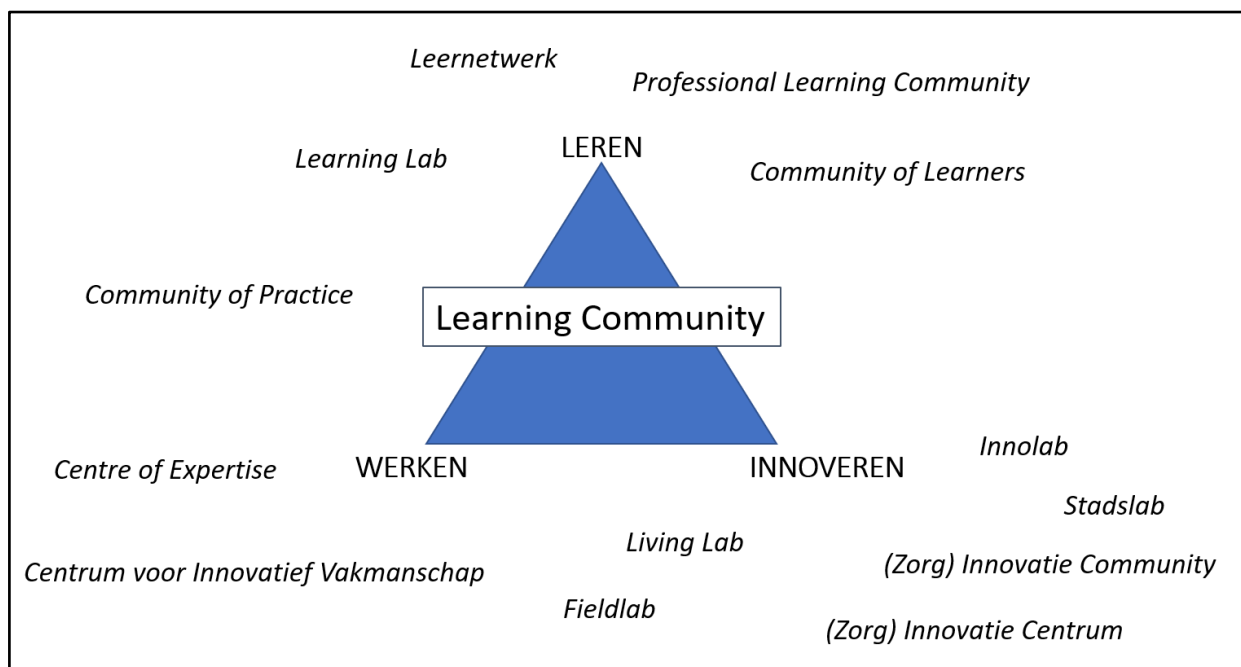
Dergelijke sociale systemen bestaan in velerlei vormen, met een eigen focus, aanleiding, samenstelling en eigenschappen en verschillende benamingen. Afhankelijk van of de nadruk ligt op leren, innoveren of werken, is de vorm, samenstelling en (gekozen) naam van het sociale systeem anders (zoals bijvoorbeeld Leernetwerk, Living Lab, Innovatie Community et cetera (figuur 1). Omdat dergelijke initiatieven in de context van de beroepspraktijk zijn georganiseerd, kunnen ze bijdragen aan anders werken, innoveren en/of (gezamenlijk) leren, wat ook wel de “WIL-driehoek” wordt genoemd (Topsectoren, 2017). Het draait in een dergelijk sociaal (leer)systeem niet alleen om kennisdeling, maar ook om kennisproductie en -toepassing (Wenger, Trayner, & De Laat, 2011). Denk bij anders werken, leren en innoveren bijvoorbeeld aan installateurs die in het kader van de energietransitie nieuwe technologieën en interdisciplinair samenwerken in hun dagelijkse werk moeten inpassen (Hubers et al., 2021). Het adopteren van de term Learning Community biedt mogelijkheden om het samenwerkend leren in verschillende sectoren te bevorderen.

Learning Communities gebruiken wij in deze bijdrage als duiding voor verschillende verschijningsvormen van dergelijke samenwerkingsverbanden tussen organisaties en andere (niet of minder georganiseerde) partijen, die het collectief vermogen vergroten van leren, werken en innoveren. Dit vermogen heeft dan zowel betrekking op het vermogen van de beroepsbevolking om zich aan te passen aan veranderende beroepen en werkpraktijken als het innovatievermogen van partijen en hun onderlinge relaties. Echter, Learning Communities richten zich niet alleen op (aankomende) professionals, ook burgers (denk aan: consumenten, buurtbewoners, cliënten, patiënten, mantelzorgers en ouders) kunnen in Learning Communities worden betrokken met als doel om ander gedrag aan te leren (bijv. meer duurzaam consumeren).

De (maatschappelijke) vraagstukken die aanleiding vormen voor het starten van Learning Communities worden gekenmerkt door wickedness²; een combinatie van complexiteit, onzekerheid en fragmentatie. Dit soort vraagstukken gaat dwars door systeem- en organisatiegrenzen heen en wordt gekenmerkt door onderlinge afhankelijkheden (complexiteit). Er is sprake van voortdurend veranderende omstandigheden, zoals bijvoorbeeld technologische ontwikkelingen (onzekerheid) en er zijn verschillende belangen in het spel. Bovendien is er veelal geen gedeeld beeld over wat het probleem is, en over de oplossingsrichtingen (fragmentatie). In hoofdstuk 2 zullen we nader ingaan op perspectieven op de inrichting van Learning Communities.

² Bij wickedness is sprake van ongestructureerde problemen, waarbij er geen consensus is over de aard en de oorzaak van het probleem, de normen en de waarden die in het geding zijn, noch over welke kennis relevant is voor de oplossing. Hierdoor zijn ze zeer moeilijk oplosbaar (Head & Alford, 2015; Rittel & Webber, 1973).





Figuur 1. Illustratie van de benamingen van verschillende vormen sociale (leer)systemen in relatie tot Learning Communities in de driehoek van werken, innoveren en leren. (aangepast op basis van Dauphin & Wallner, 2021).

Samenwerken binnen de WIL-driehoek

Learning Community is nog geen eenduidig concept. Er zijn meerdere perspectieven van waaruit Learning Communities kunnen worden beschouwd. In hoofdstuk 2 wordt vanuit meerdere invalshoeken, waaronder die van boundary crossing, het concept Learning Community bekeken. Hoewel we geneigd zijn om vooral over de vorm van een Learning Community te spreken (denk aan: hoeveel deelnemers, welke partners, frequentie van samenkomsten etc.), is het in het kader van gezamenlijke waardecreatie (zie hoofdstuk 3) bovendien heel interessant en relevant om na te denken over de gezamenlijke activiteiten, interacties en uitkomsten in de Learning Community. De deelnemers in een leernetwerk hebben namelijk veelal verschillende belangen, doelen, beelden en werelden die allemaal bij elkaar moeten worden gebracht op een manier die zorgt voor een goed functionerend geheel (zie hoofdstuk 3). Dit vraagt van deelnemers op alle niveaus dat er voortdurend gesproken wordt over de samenwerking en dat er continue onderlinge afstemming over de verschillende belangen, doelen, beelden en werelden plaatsvindt (Dauphin & Wallner, 2021; Dingyloudi & Strijbos, 2015; Wenger et al., 2011). Zo kunnen er een gedeelde visie en gedeelde doelen ontstaan en helderheid over wat voor activiteiten er gaan plaatsvinden, wat ieders bijdrage daaraan is en wat iedereen eraan heeft om daaraan deel te nemen. Deze gedachtegang is in lijn met Wenger et al. (2011) die 'netwerk' en 'gemeenschap' duiden als twee componenten van sociale structuren waarbinnen geleerd wordt. De *netwerk*component verwijst naar: de reeks relaties, persoonlijke interacties en verbindingen onder deelnemers die persoonlijke redenen hebben om verbinding te maken. De *gemeenschaps*component verwijst naar: de ontwikkeling van een gedeelde ambitie en/of identiteit rond een onderwerp of gezamenlijke uitdaging. De kracht van sociaal leren zit in de dynamiek tussen netwerk- en gemeenschapsprocessen en zullen we verder in hoofdstuk 4 uiteenzetten. Het position

paper wordt afgesloten met een hoofdstuk gericht op de toekomst (hoofdstuk 5): wat is er voor nodig om Learning Communities te verduurzamen en met welke vervolgstappen gaat dit gepaard. Concreet gaat het dan over een eerste aanzet tot een onderzoeksagenda en hoe de praktijk hierbij kan worden betrokken.

Hoofdstuk 2

Perspectieven op de inrichting van Learning Communities

Learning Communities kennen verschillende verschijningsvormen en kunnen diverse doelen dienen. Echter, het ontbreekt nog aan eenduidige wetenschappelijke concepten (Li et al., 2009). Het ontbreken van eenduidigheid kan komen door de complexiteit van organisatie-overstijgende samenwerkingen (Schruijer, 2021; Snoeren, 2021) in Learning Communities en, meer specifiek, het spanningsveld dat kan ontstaan doordat stakeholders heel verschillende institutionele logica's en organisatiedoelen meebrengen (Ashraf, Ahmadsimab, & Pinkse, 2017). De huidige kennisbasis rond Learning Communities is dan ook gefragmenteerd en dekt verschillende literatuurstromingen. Vanuit onderzoek en de praktijk kunnen uiteenlopende basisconcepten en diverse varianten hierop worden onderkend, die uit verschillende domeinen en onderzoeksparadigma's voortkomen: community (community of learning, community of development en leergemeenschap e.d.); lab (living, urban, social e.d.); werkplaats (professionele werkplaats, ontwikkelwerkplaats e.d.); netwerk (leernetwerk, zorginnovatienetwerk e.d.), systeem (leerecosysteem, missiegedreven innovatiesysteem e.d.) en leeromgeving (hybride leeromgeving, multi-stakeholder leeromgeving e.d.). Ongeacht welk basisconcept of welke variant wordt gehanteerd, er zijn altijd diverse betrokkenen en dat biedt daarom een *doorsnijdend perspectief*, dwars door genoemde concepten en varianten vanuit de verschillende stromingen, domeinen en paradigma's heen. We zullen daarom eerst stilstaan bij *wie* er in dergelijke communities betrokken zijn en de manier waarop tussen betrokkenen verbindingen ontstaan, en daarna ingaan op een aantal bouwstenen die meer duiding kunnen geven over *hoe* een Learning Community kan worden ingericht.

Betrokkenen in een Learning Communities

In een Learning Community zijn verschillende actoren, partijen en groeperingen actief die met elkaar uiteenlopende verbindingen en meervoudige samenwerkingen aangaan. Hoewel er formele organisatievormen zijn betrokken en samenwerkingsverbanden (deels) kunnen worden geïnstitutionaliseerd, gaat het daarnaast ook om vernieuwende vormen van inrichten en fluïde vormen van samenwerken. Werelden die bij elkaar komen, grenspraktijken die ontstaan en verder gaan dan de eigen, wellicht meer omlijnde doelen en belangen. Het krachtenspel van onderlinge verbindingen kan worden beschouwd vanuit de theorie van 'boundary crossing'. Vanuit dit perspectief kunnen betrokken actoren, partijen en groeperingen worden gezien als een *activiteitsysteem* (Bruining, 2016), die ook wel een *praktijk* wordt genoemd. In een Learning Community zijn doorgaans meerdere, verschillende praktijken actief (Carayannis & Campbell, 2009), zoals:

- Overheidspraktijken: onder andere gemeentes, provincies, waterschappen;
- Bedrijfspraktijken: onder andere grootbedrijf, mkb, start-ups; (inter)nationaal of regionaal georiënteerd;
- Semioverheid en instellingspraktijken: onder andere ziekenhuizen, welzijnsorganisaties, uitvoeringsorganen en musea;
- Kennispraktijken: onder andere onderzoeksinstituten, onderzoeksgroepen, lectoraten, practoraten en expertisecentra;
- Onderwijspraktijken: onder andere primair, voortgezet, middelbaar beroeps-, hoger beroeps-, universitair en contractonderwijs;

- Burgerpraktijken: onder andere patiënten(verenigingen/vertegenwoordiging), buurtcoöperaties, consumentencollectieven en sportverenigingen.

In Learning Communities komen praktijken samen, waarin doelgerichte handelingen op individueel en collectief niveau worden uitgevoerd, om zo te komen tot uitkomsten. Er zijn in en tussen praktijken ontwikkelingen en fricties, ofwel vormen van boundary crossing. Boundary crossing speelt zich af op de verschillende systeemniveaus die in Learning Communities bij elkaar komen (Akkerman & Bruining, 2016): tussen organisaties en bredere samenwerkingsverbanden (institutioneel), tussen mensen onderling (interpersoonlijk) en ook binnen een persoon kan er bijvoorbeeld sprake zijn van rolambigüiteit (intrapersoonlijk). Door deze ontwikkelingen en fricties aan te pakken bij de inrichting van een Learning Community, kunnen verbeteringen en transformaties plaatsvinden en kan er worden geleerd.

Tussen praktijken kunnen *grenzen* worden ervaren: sociale of culturele verschillen die kunnen leiden tot problemen in de interactie. Wanneer deze sociale en culturele verschillen inderdaad tot problemen leiden, spreken we ook wel van discontinuïteit. *Boundary crossing* kan worden gezien als het opheffen van discontinuïteiten door het leggen van verbindingen tussen praktijken (met behoud van relevante verschillen), tegelijkertijd institutioneel, interpersoonlijk en intrapersoonlijk (Akkerman & Bakker, 2011; Akkerman & Bruining, 2016). Boundary crossing als activiteit kan een taai en moeizaam proces zijn, maar kan tegelijkertijd veel opleveren: juist op de grens tussen praktijken, op de grens tussen verschillende expertises, ervaringen en gezichtspunten, kan immers worden geleerd. Bij de inrichting van Learning Communities kan het leerpotentieel op de grenzen doelgericht worden benut om sneller en gericht toe te werken naar integrale opbrengsten. De complexiteit van de vraagstukken vraagt om een multi- en interprofessionele en een cross- en transdisciplinaire aanpak. Om fragmentatie te voorkomen, juist bij het inrichten van een Learning Community, kan het perspectief van boundary crossing helpen om te komen tot een daadwerkelijk participatieve manier van werken.

In Learning Communities kan het leerpotentieel op grenzen worden benut door gericht verbindingen te leggen tussen de betrokken praktijken. In een toonaangevende reviewstudie van Akkerman en Bakker (2011) zijn vier vormen van boundary crossing onderkend:

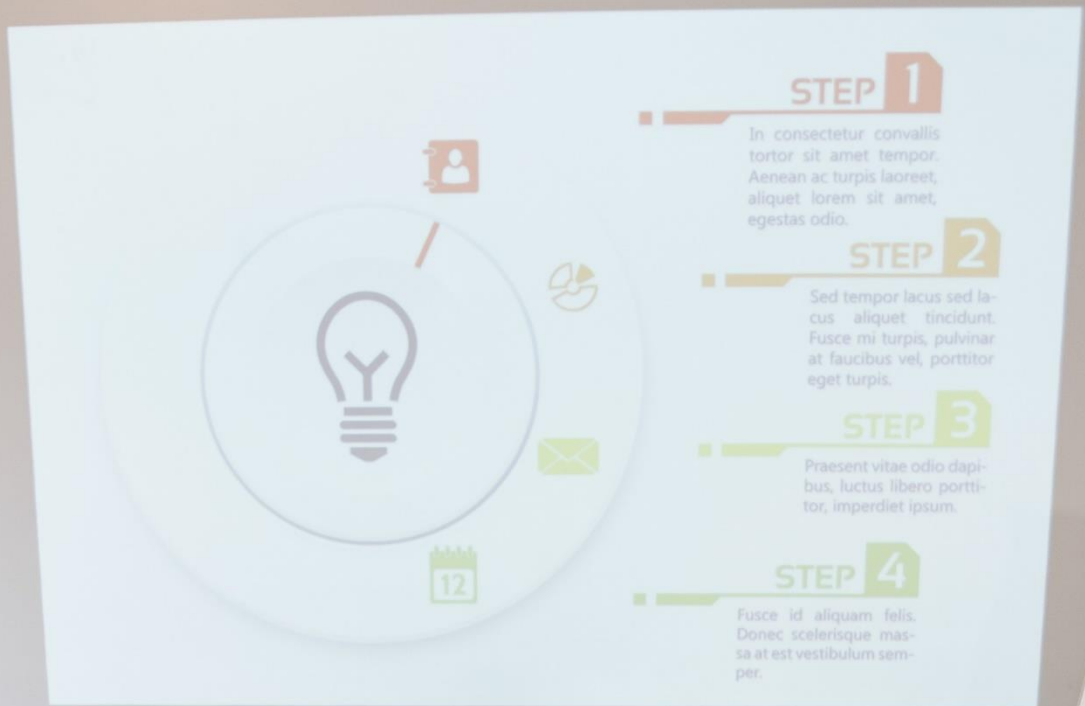
- *Identificatie*: inzicht in hoe de verschillende praktijken zich (complementair) van elkaar onderscheiden, ofwel de specifieke meerwaarde onderkennen van juist de verschillende praktijken in een Learning Community. Zo kan bijvoorbeeld in de samenwerking tussen zorgprofessionals en ICT-ers rond domotica of wearables scherper worden wat de specifieke toegevoegde waarde is van de eigen expertise bij het oppakken van een vraagstuk in de zorgtechnologie en kan inzicht ontstaan in hoe op de grens ruimte komt voor nieuwe, gezamenlijke expertise. Bij de inrichting van een Learning Community is het van belang om stil te staan bij wie er aan tafel zitten en met welke meerwaarde ten opzichte van elkaar;
- *Coördinatie*: bij het inrichten van een Learning Community is het nodig om nieuwe of alternatieve middelen en interactievormen te organiseren om optimale, onderlinge afstemming tussen praktijken mogelijk te maken. Verschillende stakeholders (zoals beleidsmakers, burgers, deskundigen en studenten) acteren vaak in verschillende speelvelden. Participatieve methodes, zoals een consensusconferentie of een participatie-atelier zijn voorbeelden waarmee bij de inrichting van een Learning Community kan worden toegewerkt naar de gewenste onderlinge dynamiek;

- *Perspectiefuitwisseling*: bij de inrichting van Learning Communities is het ook nodig om de reflectie met elkaar aan te gaan, om in dialoog de verschillende perspectieven te expliciteren en daardoor te leren om door de ogen van de ander naar de eigen praktijk te kijken. Bij het inrichten kan worden gezocht naar wederzijdse betekenisverlening en naar het verbinden van verschillende kennis, ervaring en expertise. Door in gelijkwaardigheid de dialoog aan te gaan, samen te werken en te leren, kan bijvoorbeeld een beleidsmedewerker of een aankomend professional zich meer inleven in de ervaringswereld van een buurtbewoner;
- *Transformatie*: bij de inrichting van een Learning Community wordt toegewerkt naar hybridisering. Op de grens tussen betrokken praktijken kan een geheel nieuwe praktijk worden vormgegeven, een hybride tussenpraktijk, een samensmelting van de praktijken waaruit deze is ontstaan. Concrete voorbeelden van Learning Communities die expliciet zijn ingericht voor transformatie, zijn de ‘hybride leeromgevingen’ die binnen het mbo zeer populair zijn (Onderwijskennis.nl, z.d.). Een hybride leeromgeving is een nieuwe tussenpraktijk op de grens tussen onderwijs en de arbeidsmarkt met tegelijkertijd kenmerken van school en van werk en waar door alle betrokkenen samen wordt gewerkt en geleerd aan praktijkprocessen en praktijkvraagstukken (Bouw, Zitter & De Bruijn, 2019; 2021a; 2021b).

Learning Communities gevat in modellen

Om meer duiding aan het concept Learning Community te geven, hebben meerdere onderzoekers getracht op basis van onderzoek om gefragmenteerde inzichten te verbinden en om daarmee te komen tot een conceptualisering van Publiek-Private Learning Communities. Mennens e.a. (2021) deden een integratieve literatuurstudie naar publiek-private Learning Communities. Hierbij kan worden opgemerkt dat er ook conceptualisering zijn gemaakt van vergelijkbare concepten, zoals bij Learning Communities in de zorg, tussen zorgorganisaties en zorgopleidingen (Baronner & Wallner, 2016), Urban Living Lab (Steen & Van Buren, 2017), Professionele werkplaats (Swennenhuis et al., 2021), Leer- en Innovatienetwerk (Albers, Gobbens, Reitsman, Timmermans & Nies, 2021) en Leernetwerken in het hoger onderwijs (Aangenendt & Wallner, 2021).

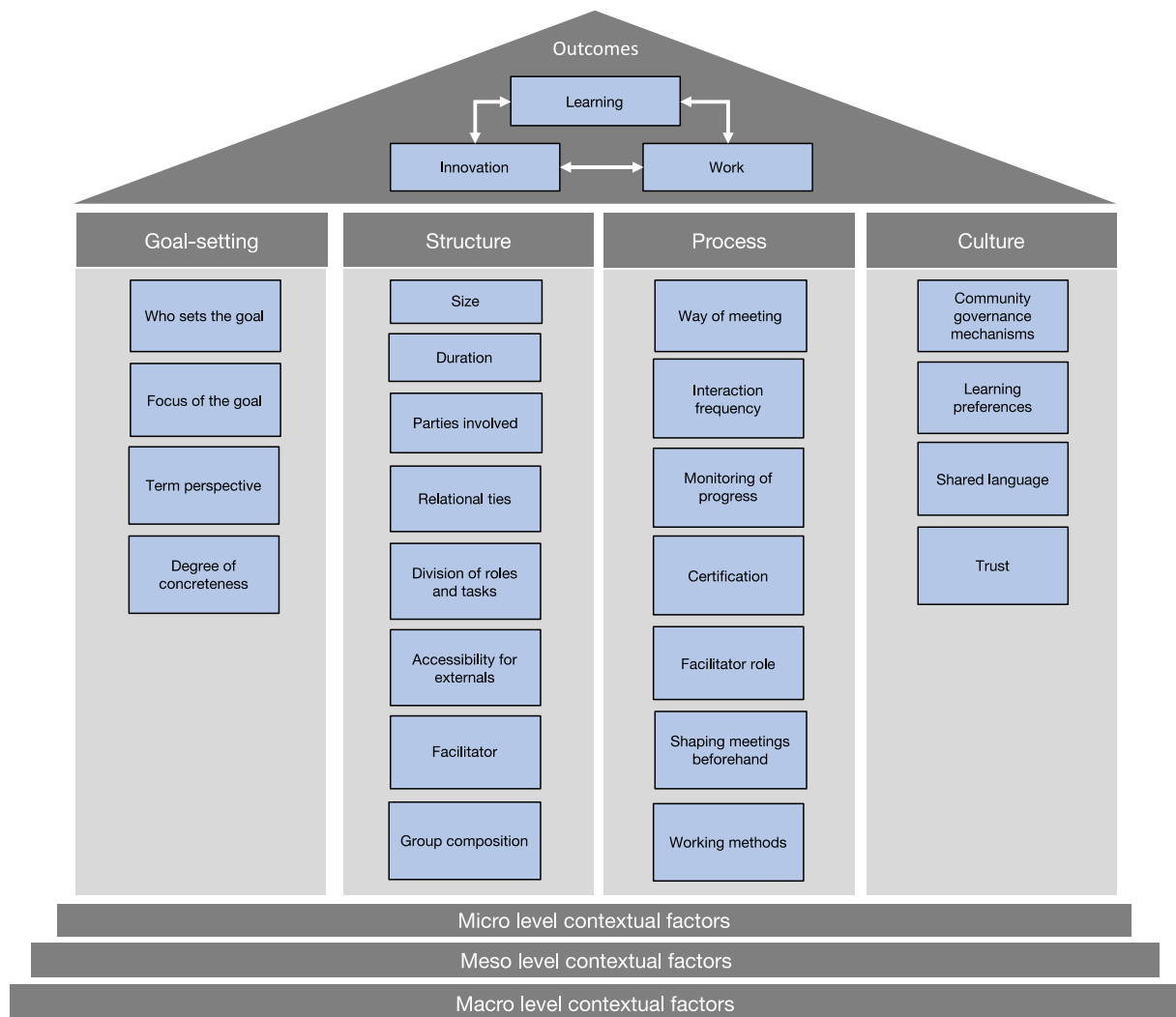
De conceptualisering die in dit position paper wordt uitgelicht, is gestoeld op literatuur op het gebied van publiek-private samenwerking en concepten die relateren aan ‘situated learning theory’, zoals Communities of Practice (Wenger, 1998) en Professional Learning Communities (Stoll e.a., 2006), zoals ook geïllustreerd in figuur 1 van het introductiehoofdstuk. De onderzoekers evalueren diverse concepten en identificeren gedeelde karakteristieken die essentieel kunnen zijn voor het functioneren van dergelijke gemeenschappen. Daarbij concluderen zij dat bestaande concepten nog niet helemaal passend zijn om vernieuwende vormen van publiek-private samenwerking te duiden. Naast dat begrippen vooralsnog niet eenduidig worden gebruikt en het grotendeels ontbreekt aan eenduidige raamwerken, richten de onderzochte concepten zich doorgaans ook op specifieke vakgebieden (o.a. de zorg en het onderwijs) of uitkomsten (o.a. innovatie, ontwikkeling van vaardigheden) en zijn daardoor minder gericht op publiek-private samenwerking die gepaard gaat met een zekere complexiteit (Mennens e.a., 2021). In bestaande literatuur over organisatie-overstijgende samenwerking wordt bovendien nog weinig ingegaan op de diversiteit en dynamiek van inter-organisatiele samenwerking (Schruijer, 2021). In hoofdstuk 4 komt deze dynamiek uitgebreid aan bod.



Business
Meeting



Het Publiek-Private Learning Communities-model van Mennens e.a. (2021), dat in het TKI NWO-project Change Gear is ontwikkeld (zie ook Hofstra et al., 2021 en Preenen et al., 2021), beschrijft een aantal bouwstenen en werkzame elementen (zie figuur 2). Er worden in het conceptuele model dat hier is uitgelicht – en dat overigens niet normatief is – verschillende soorten bouwstenen onderscheiden die relateren aan het organiseren of functioneren van een Learning Community en welke samen kunnen bijdragen aan de realisatie van de doelen (uitkomsten) van de Learning Community. De eerste categorie bouwstenen relateert aan de *beoogde doelstellingen* van een Learning Community. Uitgangspunt van deze bouwsteen is dat Learning Communities die impact weten te creëren in de basis een overkoepelend doel hebben, waarin alle stakeholders – naast hun eigen belangen – dit gezamenlijke belang voorop stellen. De tweede categorie bouwstenen gaat in op de *structuur* van de Learning Community: hoe groot is de community? Wat is de samenstelling van de community en wat zijn de onderlinge relaties? We weten uit eerder onderzoek dat structuuraspecten belangrijke voorspellers zijn voor kenniscreatie en kennisuitwisseling (Schilling & Phelps, 2007). Een derde bouwsteen voor succesvolle Learning Communities is aandacht voor de *procesmatige* kant: hoe frequent en op welke wijze komen stakeholders samen? Als deelnemers vooral de dialoog met elkaar aangaan op een reflectieve manier, dan kan dit een grotere impact hebben op de beoogde uitkomsten (Katz & Earl, 2010; Prenger, Poortman, & Handelzalts, 2017). Ten slotte is er in dit model aandacht voor de *cultuur* binnen een Learning Community, die wordt opgevat als het creëren van een set gedeelde normen en waarden onder de betrokken stakeholders. Denk hierbij aan het stimuleren van een omgeving van wederzijds vertrouwen, ruimte voor experimenteren en het waarderen van verschillende leerprocessen. We weten uit eerder onderzoek dat cultuuraspecten cruciaal zijn voor bredere en diepere kennisdeling (zie ook Xie et al., 2016). Daarnaast wordt in dit model ook het belang van de invloed van verschillende contextfactoren onderkend en die worden gerelateerd aan uitkomsten op micro- (individueel), meso- (organisatie) en macroniveau (bredere samenleving). In hoofdstuk 3 gaan we daar verder op in.



Figuur 2: Conceptueel raamwerk publiek-private Learning Communities (Mennens et al., 2021).

Het conceptuele raamwerk (Mennens et al., 2021) is gevisualiseerd als een bouwwerk, als een Griekse tempel. Deze visualisatie heeft meerdere connotaties en kan (on)verwachte associaties met zich meebrengen. We onderkennen dat het perspectief van boundary crossing waarmee dit hoofdstuk van start is gegaan, evenals het dynamische karakter van Learning Communities (Hoofdstuk 4), zich niet direct laten associëren met deze visualisatie. Echter, de bouwstenen die zijn onderkend in dit model bieden een gefundeerd perspectief op de inrichting van Learning Communities en kunnen daarmee een basis vormen voor verdere dialoog, nader onderzoek en toekomstige ontwikkelingen.

Voorbeeld inrichting Learning Community binnen NWO-project Gas Erop!

Binnen het NWO-project Gas erop! werken installatiebedrijven in de regio Oost-Nederland in Learning Communities samen met een roc en drie kennisinstellingen in 'sprints' van tien weken. Bij Engberink installatietechniek wil men graag (beter) leren werken met de nieuwe technologie van Total Station. De doelen van deze Learning Community: 1) het (beter) leren werken met de technologie van Total Station, 2) de technologie implementeren in de dagelijkse werkzaamheden, en 3) de samenwerking tussen de binnen- en buitendienst verbeteren. Voor de Learning Community wordt een groep gevormd bestaande uit de volgende personen (onderwijs en bedrijf): installatietechnici op de bouwplaats zonder ervaring met Total Station, installatietechnici op bouwplaats met ervaring met Total Station, binnendienst: technisch tekenaar, experts: leverancier (buitenschil – niet in de startbijeenkomst betrekken maar op een later moment), ROC studenten, de facilitator, en eventueel leidinggevenden (indien gewenst). In dit prototype is gekozen voor een afwisselende locatie: de bouwplaats (buitendienst) en het kantoor (de binnendienst), zodat het aansluit bij de – heterogene – groep.

Meer in Corporaal et al. (2021)



Hoofdstuk 3

Opbrengsten van Learning Communities

Learning Communities hebben als doel om bij te dragen aan oplossingen voor grote maatschappelijke vraagstukken. Om dit doel te bereiken dienen er ook opbrengsten te worden gerealiseerd op onderliggende niveaus, zoals opbrengsten voor organisaties en individuen. Kortom, er is sprake van een gelaagdheid aan opbrengsten. Om deze gelaagdheid aan opbrengsten inzichtelijk te maken, zullen we hier onderscheid maken tussen opbrengsten op microniveau (individuele opbrengsten), mesoniveau (opbrengsten voor organisaties en kennisinstellingen) en macroniveau (maatschappelijke opbrengsten).

Om de opbrengsten van Learning Communities op ieder niveau zichtbaar te maken, kan het conceptueel raamwerk van “waardecreatie”, ontwikkeld door Wenger et al. (2011), worden gebruikt. Dit raamwerk is in verschillende sectoren toegepast (zie bijvoorbeeld Heemskerk & Wallner, 2018 en Triste et al., 2018) en leent zich goed als basis om de grote diversiteit van mogelijke opbrengsten inzichtelijk te maken: onmiddellijke opbrengsten, potentiële, toegepaste, gerealiseerde en transformatieve opbrengsten (zie kader onderaan dit hoofdstuk voor meer informatie). Waardecreatie staat voor: de waarde van het leren die ontstaat door activiteiten van een Learning Community en de betrokkenheid van deelnemers daarbij. De waardecreatie zit voor een groot deel in het geleerde (leerrendement), maar is bij een Learning Community multidimensionaal en veel uitgebreider dan enkel leerrendement (Dauphin & Wallner, 2021). Om zowel op microniveau, als op mesoniveau en macroniveau opbrengsten te realiseren, is kennisdeling en samenwerking binnen (bijvoorbeeld tussen individuen of organisaties) én tussen de verschillende niveaus vereist.

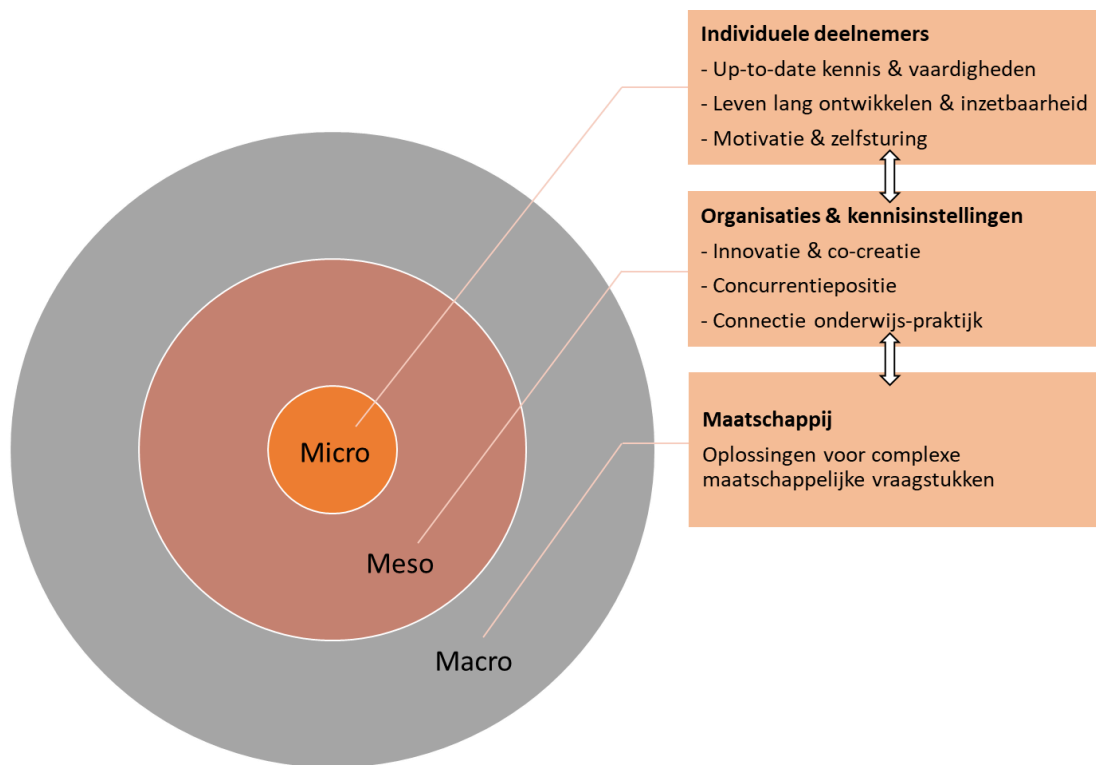
Hieronder bespreken we kort een aantal mogelijke opbrengsten voor de verschillende niveaus die kunnen worden nagestreefd met behulp van Learning Communities (figuur 3). De genoemde opbrengsten zijn niet uitputtend, maar bedoeld om een breed en divers beeld te geven van waar men aan zou kunnen denken als mogelijke opbrengsten van Learning Communities.

Micro: opbrengsten voor individuele deelnemers

Voor individuen brengt deelname aan een Learning Community zowel voordelen met zich mee op korte termijn – voor hun huidige baan – als op langere termijn – voor de ontwikkeling van hun loopbaan. Vanzelfsprekend kunnen de opbrengsten van deelname aan een Learning Community voor individuele actoren verschillend zijn en kunnen zij op uiteenlopende wijze waarde toekennen aan deelname aan de Learning Community. De meest in het oog springende voordelen op korte termijn zijn dat deelnemers nieuwe vaardigheden en bekwaamheden aanleren, hun kennis up-to-date kunnen houden, en hun netwerk kunnen uitbreiden (Bouw et al., 2021a; Knol & Velzing, 2019; Noe, Clarke & Klein, 2014). Daarmee zijn zij beter in staat om te gaan met veranderende taakeisen en leveren zij betere werkprestaties (Quigley, Tesluk, Locke & Bartol, 2007).

Door het dynamische en inter-organisationale karakter van Learning Communities worden er echter ook processen in werking gezet die op langere termijn voordelen opleveren. Zo vormt het gevoel van eigenaarschap over wat er wordt geleerd en de blootstelling aan andere perspectieven en technieken een belangrijke voedingsbodem voor motivatie en proactiviteit in het leerproces, waarbij

werknemers hun kennis, vaardigheden en capaciteiten gedurende hun loopbaan blijven ontwikkelen (Noe et al., 2014; Parker, 2017).



Figuur 3: Schematische weergave van opbrengsten uit Learning Communities op micro-, meso- en macroniveau.

Deze motivatie en proactiviteit, tezamen met de uitbreiding van vaardigheden, kennis en het netwerk, resulteert in een grotere inzetbaarheid of *employability*: “het vermogen om nu en in de toekomst verschillende werkzaamheden en functies adequaat te blijven vervullen, zowel in het eigen bedrijf als in een ander bedrijf of sector” (Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004; Van Vuuren, 2012, p. 402).

Onderzoek laat zien dat dergelijke inzetbaarheid onmisbaar is in een arbeidsmarkt die continu verandert door digitale en technologische innovaties: inzetbaarheid vermindert namelijk de onzekerheid over de toekomst van de (loop-)baan en verhoogt de kans op het vinden van (passend) werk (De Cuyper et al., 2012; Koen, Klehe & van Vianen, 2013).

Met andere woorden, deelname aan een Learning Community biedt voor deelnemers de mogelijkheid om zowel hun huidige werkzaamheden als hun toekomstige loopbaankansen te verbeteren en daarmee hun werkzekerheid en arbeidsmarkt bestendigheid te vergroten. Naast dit werkperspectief kan deelname aan Learning Communities ook bijvoorbeeld veranderingen teweeg brengen in leefstijl en bijdragen aan een gezondere omgeving.

Meso: opbrengsten voor organisaties, onderwijs- en overheidsinstellingen en collectieven

Door middel van de opbrengsten op microniveau kunnen Learning Communities ook op mesoniveau hun vruchten afwerpen. Zoals al eerder genoemd, bestaan Learning Communities uit samenwerkingsverbanden tussen verschillende organisaties die samenwerken aan een bepaald doel;

een maatschappelijke opgave. Deze stakeholders, zoals besproken in Hoofdstuk 1, hebben allen eigen drijfveren om deel te nemen aan Learning Communities. Om maatschappelijke vraagstukken aan te vliegen en optimaal gebruik te maken van de up-to-date kennis, vaardigheden en attitudes evenals de expertise en talenten van de individuele deelnemers, zijn elk van deze stakeholders van belang. Hieronder bespreken we de (potentiële) opbrengsten voor deze stakeholders.

Organisaties

Deelname aan een Learning Community levert ook voor organisaties voordelen op, variërend van een betere concurrentiepositie en een sterkere leercultuur, tot de mogelijkheid om nieuwe medewerkers te werven en antwoorden te vinden op complexe (organisatiele) vraagstukken.

Zoals hierboven beschreven kan deelname aan een Learning Community resulteren in beter inzetbare werknemers die zich een leven lang ontwikkelen. Ook voor organisaties is dat van cruciaal belang: het ontwikkelen van inzetbaarheid zorgt er niet alleen voor dat werknemers minder geneigd zijn om te vertrekken naar een andere organisatie (Rodrigues, Butler & Guest, 2020), maar ook dat organisaties hun concurrentiepositie kunnen behouden. Deelname aan Learning Communities en het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden dat daarmee gepaard gaat, maakt immers ook de introductie en implementatie van innovatieve ideeën mogelijk, waardoor de prestaties van een organisatie verbeteren (Crook et al., 2011; Lopez-Cabrales & Perez-Luno, 2009). Hierbij kan het gaan om een nieuw product of dienst die beter aansluit, maar ook om procesoptimalisatie of een nieuwe manier van werken.

Deelname aan een Learning Community leidt niet alleen tot beter opgeleide medewerkers; ook kan het bijdragen aan de ontwikkeling van een leercultuur van een organisatie, wat een belangrijke voorspeller is van onder andere innovatief gedrag (Sung & Choi, 2014) en prestatie (Van Dam, 2015). Wanneer de focus binnen een organisatie (meer) op leren komt te liggen en het leervermogen en de beschikbare kennis in organisaties versterkt worden, verbetert de ontwikkeling en verkoop van producten en diensten. Meer kennis kan zo namelijk resulteren in betere productontwikkeling en het stimuleren van de creativiteit van medewerkers kan zich vertalen in meer afzet (Argote & Ingram, 2000). Een leercultuur kan er op die manier tevens voor zorgen dat een organisatie blijft experimenteren, leert van fouten en voorop loopt in de markt.

Ook vergroot deelname aan een Learning Community, door de betrokkenheid van verschillende organisaties, het samenwerken over de grenzen van de eigen organisatie heen. Dit vergroot tevens het netwerk van een organisatie. Daarnaast biedt het organisaties de mogelijkheid om nieuwe medewerkers te werven (zeker indien kennisinstellingen deelnemen). Als gevolg van de bottom-up benadering van leren in Learning Communities, kan deelname tenslotte antwoorden bieden op complexe vraagstukken waar organisaties mee kampen.

Onderwijsinstellingen

Roc's, hogescholen en universiteiten zijn via Human Capital agenda's verbonden aan het initieel opleiden, leven lang ontwikkelen en innovatie in de regio. Leeromgevingen die in co-creatie door deze onderwijsinstellingen samen met de buitenwereld ontstaan, kunnen knooppunten worden in de sector en/of regio (Zitter, 2021). De opbrengsten van Learning Communities voor deze onderwijs- en kennisinstellingen zijn tweërlei. Enerzijds dragen Learning Communities bij aan het genereren en

ontsluiten van kennis, of beter gezegd 'de doorwerking' (Franken et al., 2018) naar de beroepspraktijk en de samenleving, onderwijs en professionalisering, en kennisontwikkeling. Anderzijds bieden Learning Communities studenten de mogelijkheid om dichterbij of samen met de praktijk te worden opgeleid. Daarnaast kan door deelname aan een Learning Community de zichtbaarheid van de kennisinstelling worden vergroot, wat potentieel kan leiden tot meer studenten.

Uit onderzoek blijkt dat een leeromgeving op het snijvlak tussen opleiding en praktijk zorgt voor een betere uitwisseling van kennis, vaardigheden en attitudes tussen de opleiding en de beroepspraktijk, ook wel 'boundary crossing' genoemd (Bakker & Akkerman, 2014, Bakker et al., 2016; Bouw et al., 2019; 2021a; 2021b). Door te werken aan complexe problemen met de praktijk, ontwikkelen studenten adaptief vermogen, zelfsturing en samenwerking; competenties die in een veranderende wereld van belang zijn (Van Huffelen-de Boer, 2019). Studenten geven aan dat deze authentieke opdrachten hen motiveert (Veltman et al., 2019). Opdrachten in- of met de beroepspraktijk geven studenten daarnaast een beter beeld van wat er in de praktijk van hen wordt verwacht. Een goed beroepsbeeld en gemotiveerde studenten zorgen er vervolgens voor dat er minder uitval is en minder 'switch'. Tenslotte bieden Learning Communities de mogelijkheid om de contacten met de praktijk te versterken, op de hoogte te zijn van actuele problematieken en een rol te spelen in het leven lang ontwikkelen van de beroepsbevolking (Topsectoren, 2019).

Overheidsinstellingen

Overheden hebben groot belang bij het oplossen van complexe maatschappelijke vraagstukken en om die reden subsidiëren overheden projecten die proberen oplossingen te vinden (Topsectoren, 2019). Daarnaast speelt de overheid zelf ook een rol, naast dat die kennis uit deze projecten haalt, doet die ook kennis op over het eigen functioneren en kan beleid en systeemverandering in gang zetten. Learning Communities bieden overheidsinstanties de ruimte om buiten de gebruikelijke systemen naar oplossingen te kijken (Schütz et al, 2019).

Collectieven

Ook minder geformaliseerde collectieven en groeperingen kunnen deelnemen aan Learning Communities. Participatie aan dergelijke collectieven zet gebruikers centraal en stimuleert de ontwikkeling van innovaties die relevant zijn voor gebruikers; tevens het uitgangspunt van het *quadruple helix* model (Carayannis, & Rakhmatullin, 2014). Opbrengsten van deelname van minder geformaliseerde collectieven kunnen variëren van verhoogde inspraak en gedeeld eigenaarschap tot bijvoorbeeld het creëren van ruimte voor burgerinitiatieven (Carayannis & Campbell, 2009).

Macro: opbrengsten op maatschappelijk niveau

Door de opbrengsten op micro- en mesoniveau is het mogelijk om ook op macroniveau uitkomsten te bewerkstelligen, die kunnen voortkomen uit de inter-organisationale interacties en samenwerkingen die zich binnen Learning Communities vormen. Zo zijn er naast voordelen voor organisaties *an sich* - zoals een betere concurrentiepositie, een vergroot netwerk en een sterkere leercultuur - ook voordelen op inter-organisationeel niveau: (1) co-creatie, (2) bijdrage aan het oplossen van een maatschappelijk vraagstuk, en (3) versterken van publiek/private netwerken.

Een eerste belangrijke meerwaarde betreft co-creatie. Co-creatie is het gezamenlijk creëren van waarde door de verschillende deelnemers van een Learning Community (zoals klanten, leveranciers en distributeurs). Door te zorgen voor voortdurende afstemming tussen de verschillende deelnemers, neemt de kans op productieve interacties en doorwerking van kennis toe. De belangrijkste uitkomst van deze co-creatie is organisatieoverstijgende innovatie (Perks et al., 2012). Oftewel, het kan leiden tot nieuwe ontwikkelingen die organisaties zelfstandig niet hadden kunnen realiseren. Deze innovatie kan betrekking hebben op de ontwikkeling van nieuwe producten of -toepassingen, bijvoorbeeld nieuwe ICT- of AI-toepassingen, maar ook op activiteiten en efficiëntieverbeteringen in de waardeketen, bijvoorbeeld doordat verschillende actoren tezamen een duurzame oplossing ontwikkelen voor een gezamenlijke uitdaging.

Een andere uitkomst kan zijn dat Learning Communities bijdragen aan het oplossen van maatschappelijke vraagstukken. Dit wordt ook wel sociale innovatie genoemd. Organisaties zijn zelf onderdeel van een groter geheel en kunnen zodoende wel verbeteringen doorvoeren, maar de impact hiervan blijft beperkt. Om oplossingen te realiseren voor grote complexe maatschappelijke vraagstukken is het noodzakelijk om een systeemverandering te bewerkstelligen. Door samen te werken met andere stakeholders, en gezamenlijk doelen te stellen voor blijvende verandering, kan er een bijdrage worden geleverd aan deze complexe maatschappelijke vraagstukken. De transitie naar duurzame energie is een voorbeeld waarbij verschillende stakeholders betrokken dienen te worden om tot daadwerkelijke (blijvende) verandering te komen waarbij er dus een verandering in het systeem bewerkstelligd wordt.

Een derde opbrengst op inter-organisatieniveau betreft de verdere uitbreiding en inbedding van organisaties binnen publiek-private netwerken. Door deelname aan Learning Communities komen organisaties in aanraking met andere organisaties. Ter illustratie, een logistieke organisatie komt in contact met andere logistieke organisaties, beleidsmakers werkend bij overheidsinstellingen en kennisinstellingen (zoals hogescholen). Hierdoor neemt ook de diversiteit van het netwerk toe. Een meer divers netwerk geeft ook meer mogelijkheden voor organisaties om problemen en vraagstukken vanuit meerdere invalshoeken te bezien en feedback vanuit meerdere informatiebronnen in te winnen. Deze variëteit van het netwerk zal positief bijdragen aan creativiteit en innovatie (zie bijvoorbeeld Sijbom et al. 2018). Daarnaast draagt het bij aan het versterken van het netwerk en leidt de vorming van een consortium, dat bestaat uit meerdere diverse partijen, tot een sterkere machtspositie om bijvoorbeeld invloed uit te oefenen op beleidsagenda's.

Voorbeeld opbrengsten Learning Community GROZzerdammen

Samen werken aan gezondheid

Om gezondheid te bevorderen en een toekomstbestendige zorg te realiseren, worden in Nederland zogenaamde GROZzerdammen gestart, waarbij 'GROZ' een anagram voor 'ZORG' is. Een GROZzerdam is een grootschalig en regionaal samenwerkingsverband dat beoogt om een transitie in de zorg te bewerkstelligen via sociale en technologische innovaties. Aansluitend bij de situatie en doelen van de regio, leren en werken actoren er samen, met het doel om een betere gezondheid voor burgers te realiseren. Dit krijgt praktisch vorm via het inrichten en faciliteren van één of meerdere learning communities binnen een GROZzerdam, waar burgers, lokale en regionale overheid, zorg- en

welzijnsorganisaties, ondernemers, kennis- en onderwijsinstellingen en zorgverzekeraars in een authentieke leer-, werk- en leefomgeving samenwerken aan vraagstukken die in de betreffende wijk spelen. Denk hierbij aan het ontwikkelen en organiseren van digitale en fysieke (groeps)activiteiten gericht op leefstijlverbetering, waarmee fitcoins kunnen worden verdiend om gezonde producten en andere activiteiten te bekostigen of het met jongeren ontwerpen en aanleggen van beweegtuinen die tot ontmoeting en beweging uitnodigen. Er wordt aangesloten bij bestaande en nieuwe activiteiten en onderwijs- en onderzoeksinfrastructuren om een leven lang ontwikkelen te stimuleren, snelle (re)actie op ontwikkelingen mogelijk te maken en de impact in de wijk te vergroten.

Voor meer informatie: <https://www.groz.nl/>

Samenvattend kan deelname aan een Learning Community voor verschillende stakeholders onmiddellijke waarde, potentiële waarde, toegepaste waarde en gerealiseerde waarde hebben (Wenger et al., 2011). Onmiddellijke waarde vinden we voornamelijk op het niveau van de deelnemer, die leert, geïnspireerd raakt of een nuttige tip krijgt. Daarnaast doen deelnemers ook ideeën en inzichten op binnen de Learning Community die misschien niet onmiddellijk toegepast kunnen worden, maar wel waardevol kunnen zijn in de toekomst. Toegepaste waarde voor organisaties is aan de orde als deelnemers in de Learning Communities 'best practices' van veranderende praktijken zien, waarvan ze leren en die ze kunnen contextualiseren in de eigen organisatie. Denk bijvoorbeeld aan deelnemende bedrijven die heel anders zijn omgegaan met hetzelfde vraagstuk en waar de bewijzen dat het werkt zich opstapelen. Zowel intra- als inter-organisatieel kan er sprake zijn van een gerealiseerde waarde door daadwerkelijke (meetbare) verbetering van prestaties. De transformatieve waarde van een Learning Community kan zich uiten als deelnemende partijen bijvoorbeeld samen een ander perspectief krijgen op een maatschappelijk probleem of de aanpak daarvan. Er ontstaan dan gezamenlijk nieuwe inzichten of geheel nieuwe tussenpraktijken, ook wel 'transformatie' genoemd (zie hoofdstuk 2).



Raamwerk van waardecreatie

Het raamwerk van waardecreatie beschrijft waardecreatie als een dynamisch cyclisch proces. Hoewel er verbanden denkbaar zijn tussen deze cycli, benadrukken Wenger et al. (2011) dat het van belang is om de hieronder beschreven cycli niet te zien als puur hiërarchisch of volgordelijk. De cycli met de daarin besloten typologie van waarden geven vooral een dynamisch raamwerk om de diversiteit en rijkheid van waarden in kaart te brengen (Wenger et al. (2011). Dingyloudi en Strijbos (2015) hebben in een eerder onderzoek de cyclus van verwachte waarde toegevoegd aan het raamwerk. Als model van waardecreatie zijn, na toevoeging van de verwachte waarde, zes cycli te onderscheiden:

1. Verwachte waarde: de reden voor deelname, behoeften en verwachtingen van de deelnemer voorafgaand aan deelname in het leernetwerk;
2. Onmiddellijke waarde: activiteiten en interacties in een leernetwerk die op zichzelf waardevol gevonden worden. Dit kan gaan om het krijgen van een tip, een inspirerende bijeenkomst bijwonen of antwoord krijgen op een praktijkvraag.
3. Potentiële waarde: deze waarde gaat over de kennis die wordt opgedaan in een Learning Community maar niet meteen wordt toegepast. Omdat de deelnemers de kennis wel verworven hebben, kunnen ze die eventueel op een later moment benutten. Dit kapitaal kan weer worden onderverdeeld in de volgende subcategorieën:
 - Menselijk kapitaal: Dit kapitaal komt in de vorm van o.a. nieuwe vaardigheden en perspectieven, (zelf)vertrouwen, persoonlijke en professionele groei, status.
 - Sociaal kapitaal: Sociaal kapitaal draait om de relaties en connecties tussen deelnemers. Door die relaties en contacten kan men laagdrempelig bij iemand terecht en weet ook waarvoor men bij iemand terecht kan.
 - Tastbaar kapitaal: Dit bestaat uit tastbare producten, documenten, tools, procedures maar ook de manieren waarop toegang tot die informatie wordt gefaciliteerd.
 - Reputatie kapitaal: Hierbij gaat het om de reputatie van de gemeenschap, de status van een beroep of om (h)erkenning van de strategische waarde van een domein;
 - Leerkapitaal: Leerkapitaal is het (ontwikkelen) van leervermogen. Het houdt ook in dat deelnemers andere manieren leren zien dan de manieren die gangbaar zijn in iemands praktijk.
4. Toegepaste waarde: uit het leernetwerk opgedane waarde die is toegepast in de praktijk;
5. Gerealiseerde waarde: alleen het toepassen van kennis is niet altijd genoeg. Toepassing leidt niet altijd tot verandering en/of verbetering in de praktijk. De gerealiseerde waarde is waarde in de vorm van daadwerkelijk merkbare/meetbare verandering in de praktijk;
6. Transformatieve waarde: waarde die tot nieuwe inzichten leidt. Bij deze waarde ontstaat bij deelnemers bijvoorbeeld een nieuw inzicht in hun professioneel handelen, ontwikkelen zij een andere kijk op wat leren inhoudt, of verleggen zij hun begrip van de essentie van hun werk. Dit herdefiniëren van succes heeft implicaties voor machtsverhoudingen en bestaande structuren. Er vindt transformatie plaats.

Hoofdstuk 4

Dynamiek, ontwikkeling en begeleiding van Learning Communities

In voorgaande twee hoofdstukken zijn we ingegaan op de inrichting en mogelijke opbrengsten van Learning Communities. Om recht te doen aan de complexiteit van hoe Learning Communities functioneren, is het daarnaast belangrijk om naar de onderliggende dynamieken te kijken binnen de Learning Community (Snoeren, 2021). Een passend (organisatie)ontwerp van Learning Communities is namelijk een noodzakelijke, maar géén voldoende voorwaarde voor het succes ervan. Relationale dynamiek tussen betrokken partijen, vertegenwoordigd door de deelnemers aan de daadwerkelijke ontmoetingen, bepalen mede de processen en resultaten van samenwerking. Met relationele dynamiek bedoelen we de sociale beïnvloedingsprocessen die zich op bewust en onbewust niveau afspelen tussen betrokkenen. Deze dynamiek dient op een adequate manier te worden gehanteerd, zodat de Learning Communities het duurzaam leren en innoveren in samenwerkingsverbanden kunnen bevorderen. Gepaste ondersteuning en begeleiding hiervan is nodig. In dit hoofdstuk karakteriseren we deze relationele dynamiek in en van Learning Communities, geven we aan wat onder ontwikkeling moet worden verstaan en beschrijven we enkele kenmerken van de vereiste begeleiding en die van de begeleider.

Learning Communities als context van meer-partijen samenwerking

De samenwerkingsverbanden (meer-partijen) van leren, werken en innoveren bestaan uit meerdere juridisch onafhankelijke partijen en organisaties (vaak afkomstig uit verschillende sectoren als onderwijs en bedrijfsleven), die onderling wel afhankelijk zijn. Deze verzameling partijen wordt gekenmerkt door een grote diversiteit aan belangen, perspectieven, waarden en professionele en organisatie-identiteiten. Het zijn de individuen, namelijk personen die deze partijen vertegenwoordigen, die moeten leren werken met deze belangen en perspectieven, in de diverse (formele en informele) bijeenkomsten voor onderlinge afstemming, zoals werkconferenties en vergaderingen of andere overlegtafels binnen het verband van samenwerking.

Het werken met de diversiteit aan belangen en perspectieven, de complexiteit van het vraagstuk in kwestie en de ambiguïteit (over de taak en de onderlinge afhankelijkheden), is vooral rond de start geen gemakkelijke opgave. Immers, er is dan nog geen gedeelde probleemdefinitie (ook al heeft elk van de deelnemende partijen wel al vaak een eigen definitie van ‘het probleem’), vertrouwen moet opgebouwd worden (men heeft immers veelal nog niet eerder samengewerkt), onderlinge relaties zijn nog niet ontwikkeld (terwijl de betrokkenen ongetwijfeld allerlei beelden en vooronderstellingen koesteren wat betreft ‘de anderen’), en er is geen partij met positionele macht (het gaat immers om juridisch onafhankelijke partijen).

Met andere woorden, de werksetting is ‘ondergeorganiseerd’ (Gray, 1989; Huxham & Vangen, 2000, 2005; Schruijer, 2020, 2021). De betrokken partijen (vertegenwoordigd door de aanwezige individuen) zullen zichzelf rond hun gezamenlijke opgave moeten organiseren. Zo zal er een gezamenlijke probleemdefinitie ontwikkeld moeten worden, en van daaruit een gemeenschappelijk doel en grondregels moeten worden vastgesteld om de ‘plek van ontmoeting’ minimaal te kunnen organiseren, maar ook om een klimaat van psychologische veiligheid te kunnen realiseren (Snoeren, 2021; Swennenhuis et al., 2021). De betrokkenen dienen hierbij te leren werken met de diversiteit

aan belangen en perspectieven, om zo de maatschappelijke problematiek samen aan te kunnen pakken. En dit op een manier waarbij de belangen van hun eigen ‘partij’ ook kunnen worden behartigd. Immers, samenwerking betreft het realiseren van een gemeenschappelijk doel op een manier dat ook het eigen belang kan worden gediend (Schruijer, 2021).

Verschillende systeemniveaus van samenwerking

In Learning Communities komen verschillende systeemniveaus samen (Curşeu & Schruijer, 2018; Schruijer, 2021; Snoeren, 2021), wat verder bijdraagt aan de eerdergenoemde complexiteit. Deze verschillende systeemniveaus beïnvloeden elkaar bovendien. Zo zijn er organisaties en hun vertegenwoordigers, die ook individu zijn met hun eigen (werk- en persoonlijke) geschiedenis, en er zijn de bijeenkomsten van Learning Communities die een tijdelijke groep vormen. En uiteraard bestaat er daarnaast de grotere maatschappelijke context van maatschappelijke missies. Elk van deze systeemniveaus en hun onderlinge relaties zorgen voor specifieke uitdagingen:

- De verschillende partijen brengen hun eigen belangen, wensen, ideeën en visie in en zoeken naar oplossingen die hen gezamenlijk helpen een grotere problematiek aan te pakken; oplossingen die hen tegelijkertijd ook in staat stellen hun eigen organisatie- (en partij-) belangen en visies te realiseren. Partijen moeten dus omgaan met verschillen en met hun onderlinge afhankelijkheden; men werkt aan het gemeenschappelijke maar ook de eigen belangen.
- Het zijn individuen die de partijen aan overlegtafels vertegenwoordigen en die onderling vertrouwen zullen moeten ontwikkelen en innovatieve oplossingen moeten bedenken; oplossingen die bovendien ook de belangen en perspectieven van de eigen achterban respecteren. Deze individuen brengen, zoals gezegd, ook hun personeigen (werk- en persoonlijke) leergeschiedenissen mee. Deze kleuren en versterken de spanningen die nu eenmaal ontstaan wanneer er gewerkt wordt met diversiteit, complexiteit en ambiguïteit. Het is dus zaak deze vertegenwoordigers daarin goed te equiperen en te steunen, maar tegelijk ook te helpen open te laten staan voor nieuwe ideeën die deze vertegenwoordigers ontwikkelen in interactie met de andere partijen in de Learning Communities.
- Naast het (inter)organisatieniveau en het (inter)persoonlijke niveau, is er ook het (kleine) groepsniveau. Op dit niveau vormen de vertegenwoordigers van de samenwerkende partijen een tijdelijke groep die de samenwerkingstaken in het hier-en-nu aangaan. Het is juist op de plek van de werkelijke ontmoeting, dat de spanningen in het gehele systeem aan het licht komen via het gedrag van de aanwezigen. Dit houdt in dat er ook uitgezocht zal moeten worden of de geuite groepsdynamiek het resultaat is van de eigenaardigheden van individuen, van de belangen en ideeën van de achterliggende partijen, van iets dat speelt in het ‘hier-en-nu’, van beïnvloedingen van buitenaf, of een combinatie hiervan.
- Het laatste systeemniveau is de bredere maatschappelijke context. Deze beïnvloedt ook de activiteiten en relationele processen: zo bestaan er verwachtingen, hoop en zorgen in de samenleving over de maatschappelijke problematiek rond bijvoorbeeld die energietransitie en de zorgtransitie, die waarschijnlijk ook aanwezig zijn in de hoofden van de betrokkenen, al was het alleen maar omdat er financiële middelen en faciliteiten beschikbaar zijn om Learning Communities te ontwikkelen.

Relationele dynamiek bij het ontwikkelen van (werk)relaties tussen partijen

Bij een beginnende samenwerking in Learning Communities staan de betrokkenen voor een aantal met elkaar samenhangende uitdagingen. De (werk-)relaties moeten worden aangegaan om te kunnen komen tot gedeelde innovatieve inzichten en aanpakken. Tegelijkertijd is dat door de aanwezige spanningen die inherent zijn aan inter-organisationale samenwerking niet gemakkelijk. Verschil tussen partijen moet worden benut terwijl juist dat verschil een belangrijke bron van spanning is (Schruijer, 2021). Naast het cognitief kunnen begrijpen en gebruiken wat er speelt aangaande de complexiteit, onzekerheid en fragmentatie van het (maatschappelijke) vraagstuk; het kunnen ontwikkelen van gezamenlijke actie, en het creëren van de noodzakelijke institutionele verandering (Termeer et al., 2015; Veltman et al, 2020), is het dus ook belangrijk de relationele spanningen niet alleen te kunnen verdragen maar tegelijkertijd te proberen hier constructief mee om te gaan (Schruijer, 2021). Of dat lukt is medebepalend voor de ontwikkeling en het succes van Learning Communities.

Wat zijn zoal relationele dynamieken in de zich ontwikkelende samenwerking tussen partijen?

Voorbeelden van negatieve patronen in de meer-partijen interactie die veelvuldig voorkomen zijn:

- a) Stereotypering, wantrouwen, machtspeel, relationeel conflict, win-lose dynamiek, positioneel onderhandelen (met als mogelijk gevolg het afhaken van partijen).
- b) Collusief gedrag, het (onbewuste) groepsfenomeen waarbij groepen niet blijken te handelen overeenkomstig unanieme (maar onderling niet bekende) voorkeuren van de afzonderlijke groepsleden. Soms zelfs juist hieraan tegenovergesteld. Consequenties kunnen zijn dat de opgave niet echt gezamenlijk wordt opgepakt, inter-afhankelijkheden worden genegeerd en een klimaat van conflictvermijding domineert, terwijl de betrokkenen zelf vaak toch de indruk hebben dat ze goed samenwerken (Schruijer, 2021). Soms worden fricties en spanningen gereduceerd door over-simplificatie of het verwerpen van andere, conflicterende perspectieven op een vraagstuk, in plaats van het verkennen ervan (Daviter, 2017), fragmentatie in aanpak, en een (collusief) ontkennen van de onderlinge afhankelijkheden die dus zo geen recht doen aan de dynamiek van een vraagstuk (Veltman et al, 2019, 2021).

Dergelijke patronen ondermijnen de totstandkoming en het succes van Learning Communities en zijn veelal moeilijk aan te pakken zonder adequate begeleiding en ruimte voor ontwikkeling.

Ontwikkelen van een constructief klimaat van samenwerking

Voor een succesvolle Learning Community is een klimaat nodig van samenwerking waarbij er met interafhankelijkheden kan worden gewerkt en op verschil kan worden gekapitaliseerd doordat bijvoorbeeld taakconflicten (constructieve conflicten) aangegaan durven worden (Schruijer, 2021; Swennenhuis et al., 2021). Het is onwaarschijnlijk dat een dergelijk klimaat aan het begin van een Learning Community direct aanwezig is. Relaties tussen de partijen (en de individuen die als vertegenwoordiger aanwezig zijn) moeten worden ontwikkeld, hetgeen tijd, inspanning en geduld vergt. Initieel wantrouwen en allerlei andere aarzelingen dienen te worden overwonnen zodat interafhankelijkheden kunnen worden verkend, met verschil kan worden gewerkt, een gemeenschappelijk doel kan worden geformuleerd en aan gezamenlijke betekenisgeving kan worden gedaan (Snoeren, 2021). Dit is een zich ontwikkelend proces waarvoor de juiste condities moeten worden geschapen en onderhouden (voldoende tijd, het organiseren van reflectieve ruimtes, het gezamenlijk vaststellen van grondregels, het tot stand brengen van een gevoel van psychologische

veiligheid, en, adequate procesbegeleiding (e.g. Amado & Ambrose, 2001; Vansina & Vansina-Cobbaert; Schruijer, 2020).

Facilitering en begeleiding van die ontwikkeling

Het type begeleiding dat belangrijk is om partijen te helpen het contact over taak-, identiteit-, autoriteit- en belangen-grenzen aan te gaan (e.g. 'boundary work', Akkerman & Bakker, 2011), én gezamenlijk een klimaat van samenwerking te bewerkstelligen, is gebaseerd op principes van procesbegeleiding (cf Schein, 1988), systeem psychodynamiek (Vansina & Vansina-Cobbaert, 2008), Organization Development (e.g. Amado & Ambrose, 2001; Cummings & Worley; Schruijer, 2020), actieonderzoek (Snoeren, 2015), en 'collaborative leadership' (e.g. Chrislip & Larson, 1994). De beoogde begeleiding helpt condities te realiseren opdat de betrokkenen zelf hun gemeenschap vorm kunnen geven (Wenger, 1998).

Procesbegeleiders (vaak ook aan gerefereerd met de term 'facilitators') helpen bij het ontwerp van Learning Communities, begeleiden daadwerkelijke ontmoetingen, ondersteunen de follow-up ervan (het betrekken van de achterbannen, het ervoor zorgen dat er sprake is van leren van de ervaringen en het omzetten ervan in acties), en denken in termen van de te realiseren voorwaarden opdat geleerd en geïnnoveerd kan worden. Zo interveniëren procesbegeleiders bijvoorbeeld tijdens bijeenkomsten (door observaties te delen, vragen te stellen, uitnodigen tot reflectie, verkennen van onderliggende vooronderstellingen) opdat deelnemers zich bewust(er) worden van de relationele dynamiek (in de context van de systemische complexiteit), en teneinde hen te helpen om te gaan met deze relationele dynamiek (Snoeren, 2021).

De procesbegeleider neemt verder een actieve rol in het organiseren van reflectieve sessies— deze sessies zijn bestemd voor het delen van ervaringen en voor gezamenlijk leren en zijn niet simpelweg bedoeld voor evaluatie (Vansina & Vansina-Cobbaert, 2008). Een actieve rol is ook benodigd in het creëren van de juiste voorwaarden (ervoor zorgen dat alle stakeholders vertegenwoordigd zijn in de Learning Community; hen helpen hun rol te pakken; follow-up sessies organiseren, helpen de overbrugging te realiseren tussen de Learning Community en het grotere systeem van achterliggende achterbannen en organisaties). Naast vaardigheden voor procesbegeleiding en een neutrale positie zijn inzicht in en gevoeligheid voor multistakeholder-dynamiek essentieel (Snoeren, 2015; Schruijer, 2021). Facilitators spelen zo een belangrijke rol in het creëren van een gedeelde visie op leren en samenwerken en aan een veilig leerklimaat.



Hoofdstuk 5

Vervolgstappen en verduurzaming van Learning Communities

In dit position paper hebben we het complexe concept Learning Communities nader geduid door in te gaan op perspectieven op de inrichting (hoofdstuk 2), de opbrengsten (hoofdstuk 3) en de relationele dynamiek (hoofdstuk 4) van en binnen Learning Communities. We hebben Learning Communities beschreven als duiding voor verschillende verschijningsvormen van sociale leersystemen – samenwerkingsverbanden tussen organisaties en andere (niet of minder georganiseerde) partijen – die het collectief vermogen van leren, werken en innoveren vergroten om daarmee maatschappelijke vraagstukken aan te pakken. Dit vermogen heeft zowel betrekking op het in staat zijn van de beroepsbevolking om zich aan te passen aan veranderende beroepen en werkpraktijken, als het innovatievermogen van partijen en hun onderlinge relaties. We hebben daarbij laten zien dat Learning Communities kunnen bestaan uit verschillende actoren, partijen en groeperingen – die we ook wel *praktijken* hebben genoemd – en dat er juist op de grens tussen deze praktijken geleerd kan worden. Het concept ‘boundary crossing’ is daarbij erg bruikbaar gebleken. Ook zijn we ingegaan op hoe Learning Communities gevat kunnen worden in modellen, waarbij we één model, het zogenoemde ‘tempelmodel’, nader hebben uitgelicht. We hebben verder gezien dat mogelijke opbrengsten van Learning Communities op verschillende niveaus (micro, meso en macro) te beschrijven zijn en dat waardecreatie een belangrijk uitgangspunt is bij het duiden van de opbrengsten van Learning Communities. Vervolgens zijn we uitgebreid ingegaan op de dynamiek en ontwikkeling van Learning Communities. Een Learning Community is immers geen vaststaande samenwerkingsstructuur, maar ontwikkelt zich gaandeweg op verschillende systeemniveaus van samenwerking. Om tot gedeelde innovatieve aanpakken te komen, is bovendien een constructief klimaat van samenwerking en goede begeleiding nodig. Ondanks dat de inrichting, opbrengsten en dynamiek van Learning Communities als losstaande onderdelen beschreven kunnen worden, pleiten wij ervoor om deze thema’s vooral in samenhang te bekijken.

Geeft dit position paper daarmee een antwoord op alle vragen in de context van Learning Communities? Zeker niet. We zijn ons er terdege van bewust dat er nog veel moet gebeuren om meer eenduidigheid te krijgen rondom het begrip Learning Communities en een optimale wisselwerking te vinden tussen theorie en de dagelijkse praktijk van professionals in diverse sectoren.

Verduurzaming van Learning Communities

Een belangrijke, in de praktijk regelmatig terugkerende vraag daarbij is hoe je Learning Communities kunt opschalen en verduurzamen zodat dit leidt tot een continue vruchtbare samenwerking tussen de verschillende belanghebbenden. In diverse projecten merken we immers dat zodra een subsidie afloopt, dit vaak ook het einde betekent van de Learning Community. Dit is vanzelfsprekend een groot aandachtspunt, want dit heeft als risico dat hiermee veel kapitaal verloren gaat, zowel kapitaal in financiële zin, als het gaat om inspanningen van alle betrokkenen en de investeringen die gepaard gaan met het opzetten van Learning Communities, als de potentiële waarde die in hoofdstuk 3 is onderverdeeld in vijf vormen van kapitaal (waaronder menselijk kapitaal).

We spreken bij verduurzaming ook vaak van ‘borging’. In de literatuur over verduurzaming worden meerdere voorwaarden genoemd die aanwezig moeten zijn om tot verduurzaming te komen, zoals commitment van alle partijen, goed contact tussen deelnemers uit de verschillende partijen, een

passende structuur of governance die bestand is tegen veranderingen in de sector, en financiering (Dauphin & Wallner, 2021). Naast deze voorwaarden is er ook echter nog een belangrijk punt: wat kun je verduurzamen, als hetgeen je verduurzaamt “dynamisch” is. Dit vraagt om een andere manier van denken over verduurzaming. In plaats van alleen te focussen op verduurzaming van een Learning Community in de huidige vorm, gaat het dus niet zozeer om het in stand houden van de ‘status quo’, maar het verduurzamen van het proces van samenwerkend leren, werken en innoveren dat in gang is gezet. De voorwaarden die in eerdere hoofdstukken zijn genoemd, blijven dan nog steeds overeind, maar men krijgt wel een heel ander beeld van borging en de aanpak daarvan. Die aanpak ligt veel meer in het verlengde van bestendigen van samenwerking; denk aan herijking van (gezamenlijke) doelen, andere vormen van (samen)werken, aandacht voor laagdrempelige communicatie zodat partijen elkaar kunnen blijven vinden of het aanbrengen van nieuwe financieringsmogelijkheden.

Waardevolle activiteiten en interacties die hun doorwerking of spin-off hebben buiten de Learning Community zorgen ook voor bestendiging en verduurzaming van het proces van samenwerkend leren, al dan niet in een andere vorm en met andere partners. Misschien kunnen we in de toekomst dus beter de term “borging” loslaten, als we spreken over verduurzaming van Learning Community en het meer hebben over ‘doorontwikkelen’ en een continu leerproces van Learning Communities. Dat sluit beter aan bij het dynamische karakter van een Learning Community.

Een onderzoeksagenda voor de toekomst

Op basis van de kennissynthese die ten behoeve van dit position paper heeft plaatsgevonden, zijn de volgende aandachtsgebieden voor vervolgonderzoek te onderscheiden. We gebruiken daarbij de indeling van de hoofdstukken:

Perspectieven op de inrichting van Learning Communities

1. Ondanks dat het conceptuele model een duidelijk overzicht geeft van belangrijke elementen die bij een Learning Community van belang zijn, is het in de basis een statisch en vooralsnog ‘ongeladen’ model. Met andere woorden: het model geeft duidelijk aan welke elementen (bijvoorbeeld structuur- of proceselementen) een rol kunnen spelen bij Learning Communities, maar doet bewust geen normatieve uitspraken over de invulling van deze elementen (bijv.: hoe groot moet een Learning Community zijn). Dit is mede het gevolg van de contextafhankelijkheid van Learning Communities. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de nadere ‘inkleuring’ van bepaalde elementen uit het gepresenteerde conceptuele model en andere modellen die Learning Communities duiden, om toch meer uitspraken te kunnen doen over hoe Learning Communities daadwerkelijk ingericht kunnen worden, met inachtneming van de specifieke context van de Learning Community.
2. Boundary crossing is een bruikbaar construct in de context van Learning Communities zeker gezien het meer-partijen aspect van Learning Communities. Echter, over de vraag hoe transformatie (in relatie tot de andere leermechanismen) als vorm van boundary crossing kan bijdragen aan het verduurzamen (of: doorontwikkelen) van Learning Communities is vooralsnog weinig bekend. Vervolgonderzoek zou zich op deze specifieke vraag kunnen richten.

Opbrengsten van Learning Communities

3. Met de indeling van opbrengsten op macro-, meso- en microniveau en het begrip waardecreatie is er een bruikbaar overzicht ontstaan van wat Learning Communities kunnen opleveren. Aangezien er nog relatief weinig onderzoek is gedaan naar de opbrengsten van Learning Communities – overigens wel veel onderzoek over andere vormen van

communities, zoals Communities of Practice – kan er voor elk niveau van opbrengsten uit hoofdstuk 3 nader worden ingezoomd op hoe deze (en nader te bepalen) opbrengsten binnen Learning Communities tot stand komen. Vooral de macro-vraag is daarbij complex: wanneer en op basis waarvan kunnen we zeggen dat Learning Communities een substantiële maatschappelijke bijdrage hebben geleverd of leveren (in termen van impact, doorwerking en waardecreatie)? Dit is geen onbelangrijke vraag gelet op het ambitieuze doel om in 2023 tot 100 nieuwe Learning Communities³ te komen. Kortom, vervolgonderzoek kan zich richten op monitoring en evaluatie van bestaande en toekomstige Learning Communities en op de ontwikkeling van passende instrumenten hiervoor.

De dynamiek, ontwikkeling en begeleiding van Learning Communities

4. Uit dit hoofdstuk is gebleken dat veel neerkomt op de relationele dynamiek in Learning Communities. Learning Communities zijn daarmee geen statisch gegeven, maar ontwikkelen zich gaandeweg als actoren elkaar beter leren kennen, er bepaalde fricties ontstaan en worden weggenomen en er een constructief klimaat voor samenwerking ontstaat. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de relationele dynamiek van Learning Communities in diverse contexten, met als centrale vraag ‘wat werkt, voor wie, en onder welke condities?’. Een passende methodologie hierbij is de Realist Evaluation die ook eerder is beschreven in de context van Learning Communities in de installatietechniek (Hubers et al., 2021).
5. Een tweede themagebied voor vervolgonderzoek als het gaat om de dynamiek binnen Learning Communities richt zich op de rol van de procesbegeleider die van onmiskenbaar belang lijkt te zijn. De verschillende rollen die een procesbegeleider vervult – enerzijds in het sturen van het proces en anderzijds in het aanbrengen van diepgang via het doorvragen en aanreiken van bronnen en literatuur (Schipper et al., 2017) – maakt deze rol echter complex, zeker als deze rol wordt vervuld in een dynamiek van meer-partijen en diverse contexten. Veel is dan ook nog onduidelijk als het gaat om hoe een procesbegeleider deze complexe dynamische processen met succes kan faciliteren. Het gaat dan onder andere om onderzoek naar de kennis, vaardigheden en attituden voor procesbegeleiders om vanuit een neutrale positie rekening te houden met en in te spelen op de gevoeligheden binnen multistakeholder-dynamieken.
6. Tenslotte is de vraag belangrijk hoe de betrokkenen zelf meer bewust kunnen worden van de relationele dynamiek en hoe ze zelf kunnen interveniëren en de benodigde voorwaarden kunnen creëren opdat Learning Communities kunnen floreren.

Actief betrekken van de praktijk

Learning Communities richten zich op het verbeteren van praktijkvraagstukken en daarmee zijn praktijkprofessionals de primaire ‘stakeholders’ binnen Learning Communities die het verbinden van werken, leren en innoveren in de praktijk handen en voeten moeten geven (in de quadruple helix). Alle auteurs van dit position paper zijn zich daar ten volle van bewust en werken in diverse onderzoeksprojecten samen met een groot aantal praktijkpartners. Dit position paper is daarmee geenszins een theoretische verhandeling, maar is voornamelijk gestoeld op ervaringen en onderzoek in de praktijk.

³ Roadmap Human Capital Topsectoren.

Om het actief betrekken van de praktijk gelijk ‘in de praktijk’ te brengen, zullen er verschillende klankbordsessies worden georganiseerd met praktijkprofessionals⁴ om de inhoud van dit position paper verder te verfijnen. Ondanks dat de term ‘position paper’ veronderstelt dat er duidelijk positie wordt ingenomen, benadrukken wij dat het voorliggende document vooral een resultaat is van kennissynthese en dat er de komende tijd wordt ingezet op het actief betrekken van de praktijk. In 2022 zullen wij het position paper in diverse klankbordsessies met beleidsmakers, praktijkprofessionals en onderzoekers bespreken en op basis van de input die dit oplevert, verder verrijken. We zien dit position paper daarmee als een ‘levend document’. Een doorontwikkeling van Learning Communities vraagt immers ook om een doorontwikkeling van de positiebepaling met betrekking tot Learning Communities.

Mocht je deel willen nemen aan bovengenoemde klankbordsessies of op een andere manier mee willen denken over hoe dit position paper verder verrijkt kan worden, neem dan gerust contact op met de eerste auteur.

⁴ in de breedste zin van het woord: te denken valt aan een brede vertegenwoordiging vanuit de verschillende sectoren in het bedrijfsleven (mkb en groot bedrijf), sociale partners, beleidsmakers, studenten in het mbo en hoger onderwijs etc.



Literatuurlijst

- Aangenendt, M. & Wallner, C. (2021). *4*4 PitStop methode voor pop-up professionele (leer)netwerken. Introductie & handreiking voor facilitators*.
https://www.dehaagsehogeschool.nl/docs/default-source/documenten-onderzoek/lectoraten/duurzame-talentontwikkeling/pitstop-methode-voor-pop-up-professionele-leernetwerken.pdf?sfvrsn=55b95e17_2.
- Abigail, L.K.M. (2016): Do communities of practice enhance faculty development? *Health Professional Education*, 2(2), 61-74.
- Akkerman, S. F., & A. Bakker. 2011. Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. doi:10.3102/0034654311404435.
- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.
- Albers, M., Gobbens, R. R. J., Reitsma, M., Timmermans, O. A. A. M. J., & Nies, H. L. G. R. (2021). Learning and innovation network in nursing: A concept analysis. *Nurse Education Today*, 104988. Doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104988.
- Amado, G., & Ambrose, T. (Eds.), (2001). *The transitional approach to change*. London: Karnac.
- Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 150-169.
- Bakker, A., & Akkerman, S. F. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studiën*, 91(1), 8–23.
- Bakker, A., Zitter, I., Beausaert, S., & de Bruijn, E. (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk, het potentieel van boundary crossing*. Koninklijke Van Gorcum, Assen.
- Baronner, W. & Wallner, C. (2016). Ontwerpcriteria voor een Learning Community - De Learning Community als krachtige praktijkleeromgeving. *Onderwijs en Gezondheidszorg*, 40(3), 30-33.
- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work – A literature review. *Educational Research Review*, 26, 1–15. doi:10.1016/j.edurev.2018.12.002.
- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2021a). Designable elements of integrative learning environments at the boundary of school and work: a multiple case study. *Learning Environments Research*, 24(3), 487-517. doi:10.1007/s10984-020-09338-7
- Bouw, E., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2021b). Multilevel design considerations for vocational curricula at the boundary of school and work. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 765-783. doi:10.1080/00220272.2021.1899290
- Boersma, A., ten Dam, G., Wardekker, W., Volman, M. (2016). Designing innovative learning environments to foster communities of learners for students in initial vocational education. *Learning Environments Research*, 19, 107–131. doi:10.1007/s10984-015-9203-4

- Booth, S.E. & Kellogg, S.B. (2015). Value creation in online communities. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 684-698.
- Bruining, T. (2016). Leren van fricties. Over de waarde van de 3^e generatie activiteitentheorie van Yrjö Engeström. *O&O*, 1, 28-32.
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2009). "Mode 3" and "Quadruple Helix": Toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3-4), 201-234. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2009.023374>.
- Carayannis, E. G., & Rakhmatullin, R. (2014). The quadruple/quintuple innovation helixes and smart specialisation strategies for sustainable and inclusive growth in Europe and beyond. *Journal of the Knowledge Economy*, 5(2), 212-239. <https://doi.org/10.1007/s13132-014-0185-8>.
- Chrislip, D. & Larson, C. (1994). *Collaborative Leadership*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Corporaal, S., Disbergen- van Geloven, M., Endedijk, M., & Hubers, M. (2021). *Gas erop! Ontwerpprincipes van Learning Communities als aanjager voor de energietransitie*. Enschede/Deventer: TechYourFuture.
- Crook, T. R., Todd, S. Y., Combs, J. G., Woehr, D. J., & Ketchen Jr, D. J. (2011). Does human capital matter? A meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance. *Journal of Applied Psychology*, 96(3), 443-456. <https://doi.org/10.1037/a0022147>
- Cummings, T., & Worley, C. (1993). *Organization development and change*. West Publishing Company.
- Curşeu, P., & Schruijer, S. (2018). Cross-level dynamics of collaboration and conflict in multi-party Systems: An empirical investigation using a behavioural simulation. *Administrative Sciences*, 8, 1-14.
- Dauphin, S. & Wallner, C. (2021). *Regionale Leernetwerken Transformatie Jeugd: Welke processen dragen bij aan een krachtig leernetwerk en waardecreatie?* Leiden: hogeschool Leiden.
- Daviter, F. J. P. S. (2017). Coping, taming or solving alternative approaches to the governance of wicked problems. *Policy Studies*, 38(6), 571-588.
- De Cuyper, N., Mäkikangas, A., Kinnunen, U., Mauno, S., & Witte, H. D. (2012). Cross-lagged associations between perceived external employability, job insecurity, and exhaustion: Testing gain and loss spirals according to the conservation of resources theory. *Journal of Organizational Behavior*, 33(6), 770-788.
- Dingyloudi F., Strijbos, J. (2015). Examining value creation in a community of learning practice: Methodological reflections on story-telling and story-reading. Seminar.net - International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning, 11(3), 209-222.
- Franken, A., Andriessen, D., Van der Zwan, F., Kloosterman, E., & Van Ankeren, M. (2018). *Doorwerking praktijkgericht onderzoek van het hoger beroepsonderwijs*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38.

- Gray, B. (1989). *Collaborating: Finding common ground for multiparty problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Head, B. W. 2008. Wicked problems in public policy. *Public Policy* 3(2), 101-118.
- Head, B. W., & Alford, J. (2015). Wicked problems: Implications for public policy and management. *Administration & society*, 47(6), 711-739.
- Heemskerk, W. & Wallner, C. (2018). Het stellen van hogere denkvragen binnen een Learning Community. *Onderwijs en Gezondheidszorg 2018*, 1, 26-28.
- Heemskerk, W.M., Dauphin, S.L.M., van Dorst, M.A., Bussemaker, M., Wallner, C. (2021). A Learning Community within Nursing Practice: the value created by the activities and interactions during the early stage of community development. *Nurse Education in Practice*, 57, 103242.
- Hofstra, N., Vodegel, M., Moeke, D., van den Tooren, M., Preenen, P. T. Y., Mennens, K., & Schipper, T. (2021). Learning Communities in de Logistiek: de TIP-Ontwikkelmethode. *Logistiek+, Special Edition*, 128-142.
- Hubers, M. D., Endedijk, M. D., Schipper, T. M., De Jong, L., & Corporaal, S. (2021). Learning communities: het vormgeven en evalueren van een kansrijke vorm voor een leven lang ontwikkelen. In R. F. Poell & J. W. M. Kessels (Eds.). *Handboek Human Resource Development (H.19)*. Leuven, België: LannooCampus.
- Huxham, C., & Vangen, S. (2000). Leadership in the shaping and implementation of collaboration agendas: How things happen in a (not quite) joined-up world. *Academy of Management Journal*, 43, 1159-1175.
- Huxham, C., & Vangen, S. (2005). *Managing to collaborate*. London: Sage.
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Knol, E., & Velzing, E.J. (2019). Learning communities voor MMIP's: een schakel voor versnelling en opschaling. Verkenning op verzoek Topsector Energie en in opdracht van RVO.
- Koen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. E. (2013). Employability among the long-term unemployed: A futile quest or worth the effort? *Journal of Vocational Behavior*, 82(1), 37-48.
- Lopez-Cabrales, A., Pérez-Luño, A., & Cabrera, R. V. (2009). Knowledge as a mediator between HRM practices and innovative activity. *Human Resource Management*, 48(4), 485-503.
<https://doi.org/10.1002/hrm.20295>
- MacGregor, S. P., Marques-Gou, P., & Simon-Villar, A. (2010). Gauging readiness for the Quadruple Helix: A study of 16 European organizations. *Journal of the Knowledge Economy*, 1, 173-190.
<https://doi.org/10.1007/s13132-010-0012-9>
- Mennens, K., Schipper, T., Hofstra, N., Tooren van den, M., Preenen, P., & Vos, M. (2021). Organizing the Future of Work: A Conceptualization of Public-Private Learning Communities. *Manuscript submitted for publication*.

- Myers, C. B., & Myers, L. K. (1995). *The professional educator: A new introduction to teaching and schools*. Wadsworth Publishing Company.
- Noe, R.A., Clarke, A.D.M., & Klein, H.J. (2014). Learning in the Twenty-First-Century Workplace. *Annual Review of Organizational Psychol and Organizational Behavior*, 1, 245–275.
<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321>
- OECD (2019). *Society at a Glance 2019: OECD Social Indicators*. OECD Publishing, Paris.
https://doi.org/10.1787/soc_glance-2019-en.
- OECD (2021). *National Accounts of OECD Countries, Volume 2021 Issue 1*. OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/5120fdac-en>.
- Onderwijskennis.nl (z.d.). *Thema Hybride Leeromgevingen*. Opgehaald op 30 november 2021, van <https://www.onderwijskennis.nl/themas/hybride-leeromgevingen>.
- Parker, S. K. (2017). *Work design growth model: How work characteristics promote learning and development*. In R. A., Noe & J. E. Ellingson (Eds). *Autonomous Learning in the Workplace*. SIOP Frontiers Book Series. Taylor Francis.
- Perks, H., Gruber, T., & Edvardsson, B. (2012). Co-creation in Radical Service Innovation: A Systematic Analysis of Microlevel Processes. *Journal of Product Innovation Management*, 29(6), 935–951.
<https://doi.org/10.1111/J.1540-5885.2012.00971.X>.
- Preenen, P. T. Y., van den Tooren, M., Waalkens, J., Rietveld, J., Hiemstra, D., Schipper, T., Vos, M., Hofstra, N., Tillie, C., & Mennens, K., (2021). Van taal naar tool: onderbouwd samenwerken via Learning Communities in de Logistiek. *Logistiek+*, 12, 92-99.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 77-90.
- Quigley, N. R., Tesluk, P. E., Locke, E. A., & Bartol, K. M. (2007). A multilevel investigation of the motivational mechanisms underlying knowledge sharing and performance. *Organization science*, 18(1), 71-88.
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 1973 (4), 155-169.
- Rodrigues, R., Butler, C. L., & Guest, D. (2020). Evaluating the employability paradox: When does organizational investment in human capital pay off?. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(9), 1134-1156.
- Schein, E. (1988). *Process consultation: Its role in organization development*. Addison-Wesley.
- Schilling, M. A., & Phelps, C. C. (2007). Interfirm collaboration networks: The impact of large-scale network structure on firm innovation. *Management Science*, 53(7), 1113-1126.
- Schipper, T., Goei, S. L., De Vries, S., & Van Veen, K. (2017). Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study. *Teaching and Teacher Education*, 68, 289-303.

- Schruijer, S. (2020). Developing collaborative interorganizational relationships: An action research approach. *Team Performance Management* Vol. 26 No. 1/2, 2020 pp. 17-28.
- Schruijer, S. (2021). The group dynamics of interorganizational relationships. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology* <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.512>.
- Schütz, F., Heidingsfelder, M. L., & Schraudner, M. (2019). Co-shaping the Future in Quadruple Helix Innovation Systems: Uncovering Public Preferences toward Participatory Research and Innovation. *She Ji*, 5(2), 128–146. <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2019.04.002>
- Seibert, S. (2015). Healthcare Community of Practice. *Nurs Forum*, 50: 69-74.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sijbom, R. B. L., Anseel, F., Crommelinck, M., De Beuckelaer, A., & De Stobbeleir, K. E. M. (2018). Why seeking feedback from diverse sources may not be sufficient for stimulating creativity: The role of performance dynamism and creative time pressure. *Journal of Organizational Behavior*, 39, 355–368. <https://doi.org/10.1002/job.2235>
- Snoeren, M. (2015). *Working = Learning. A complexity approach to workplace learning within residential care for older people*. Dissertatie. Amsterdam: VU University Medical Centre.
- Snoeren, M. (2021). *Professionele werkplaatsen als lerende ecosystemen. De complexiteit van meervoudige samenwerkingen*. Lectorale rede. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Steen, K., & Van Bueren, E. (2017). The defining characteristics of urban living labs. *Technology Innovation Management Review*, 7(7).
- Sung, S.Y., & Choi, J.N. (2014). Do organizations spend wisely on employees? Effects of training and development investments on learning and innovation in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 35(3), 393–412. <https://doi.org/10.1002/JOB.1897>
- Swennenhuis, P., Moresi, S., Duinkerke, M., Bovens, J., Quadackers, D., & Snoeren, M. (2021). Lerend en onderzoekend samenwerken in professionele werkplaatsen: de ontwikkeling van een theoretisch model. *Pedagogische Studiën*, 98(2), 131.
- Termeer, C.J.A.M., Dewulf, A., Breeman, G., & Stiller, S.J. (2015). Governance capabilities for dealing wisely with wicked problems. *Administration & Society* 47(6): 680-710. <https://doi:10.1177/0095399712469195>.
- Topsectoren (2019). *Samen aan de slag. Roadmap Human Capital Topsectoren 2020-2023*. Topsectoren.
- Triste, L., Debruyne, L., Vandenabeele, J., Marchand, F., & Lauwers, L. (2018). Communities of practice for knowledge co-creation on sustainable dairy farming: features for value creation for farmers. *Sustainability Science*, 13, 1427–1442.
- Van Dam, K. (2015). Workplace goal orientation: Development of a measure. *European Journal of Psychological Assessment*, 31(1), 62–68. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/A000207>

- Van Huffelen-de Boer, M., Van Sas, J., & Endedijk, M. (2019). *Aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt: Leren en werken in de techniek en technologie*. Enschede/Deventer: Tech Your Future.
- Vansina, L. & Vansina-Cobbaert, M.-J. (2008). *Psychodynamics for consultants and managers: From understanding to leading meaningful change*. London: Wiley.
- Van Vuuren, T. (2012). Vitaliteitsmanagement: je hoeft niet ziek te zijn om beter te worden!: Vergroot de duurzame inzetbaarheid van werknemers door hun vitaliteit, werkvermogen en employability te versterken. *Gedrag & Organisatie*, 25(4).
- Veltman, M., Van Keulen, J., Voogt, J. (2019). Design principles for addressing wicked problems through boundary crossing in higher professional education. *Journal of Education and Work* 32(2), 135-155. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1610165>
- Veltman, M. E., van Keulen, J., & Voogt, J. M. (2021). Using problems with wicked tendencies as vehicles for learning in higher professional education: towards coherent curriculum design. *The Curriculum Journal* 32(3):559-583 <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/curj.100>
- Veltman, M.E., Verbiest, S, Goudswaard, A., Meulemans, W, & Ballafkih, H. (2020). *Het bevorderen van leren in systeeminnovatie: bouwstenen voor een lerende innovatie community*. Working Paper House of Skills.
- Wallner, C. (2018). Waardecreatie in de Haagse Learning Community Wijkverpleegkunde. *Onderwijs Innovatie*, 1, 24-26.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger E., Trayner B., Laat M. de (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Ruud de Moor Centrum, rapport 18. Open Universiteit.
- Xie, X., Fang, L., & Zeng, S. (2016). Collaborative innovation network and knowledge transfer performance: a fsQCA approach. *Journal of Business Research*, 69, 5210-5215.
- Zitter, I. (2021). *Leeromgevingen in het beroepsonderwijs als knooppunten in onze maatschappij*. [Openbare les]. Kenniscentrum Leren en Innoveren, Utrecht. Geraadpleegd van <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/leeromgevingen-in-het-beroepsonderwijs-als-knooppunten-in-onze-maatschappij>.

Over de auteurs

Tijmen Schipper (redactie) is associate lector Leven Lang Ontwikkelen bij hogeschool Windesheim. Hij is trekker van de werkgroep Kennisbasis van het landelijke Netwerk Learning Communities. Dit netwerk is een initiatief van Human Capital Topsectoren en NWO, onder leiding van regieorgaan SIA. Daarnaast is hij betrokken bij Learning Community-projecten in diverse beroepscontexten, zoals de logistiek en installatietechniek.

Menno Vos (redactie) is lector Leven Lang Ontwikkelen bij hogeschool Windesheim. Hij leidt een onderzoeksgroep die zich richt op de vraag hoe organisaties hun medewerkers kunnen stimuleren om zich te blijven ontwikkelen in de snel veranderende arbeidsmarkt. Hij is medetrekker van de werkgroep Kennisbasis van het landelijke Netwerk Learning Communities.

Chris Wallner (redactie) is lector Verpleegkundige Ouderenzorg bij Hogeschool Leiden. Hij is mede-initiatiefnemer van het landelijke Netwerk Learning Communities van regieorgaan SIA en NWO. Christian zet Learning Communities in op het snijvlak van zorg-welzijn en (hoger) onderwijs. Zijn onderzoek richt zich daarbij op waardecreatie in Learning Communities en het faciliteren van een krachtige leeromgeving.

Ellis Emanuel werkt als promovenda aan de Universiteit van Amsterdam. Haar promotieonderzoek richt zich op leren en leven lang ontwikkelen en heeft als doel mensen en organisaties te stimuleren zich te blijven ontwikkelen; in het bijzonder in learning communities.

Frans Grobbe is adviseur en opleider bij complexe meer-partijen samenwerking rond maatschappelijke transitie-opgaven (AO Organisatieontwikkeling). Daarnaast is hij coördinator van het landelijk Netwerk Learning Communities. Dit netwerk is een initiatief van Human Capital Topsectoren en NWO (onder leiding van Regieorgaan SIA).

Nienke Hofstra is programmacoördinator Behavioral Logistics bij het lectoraat Logistiek en Allianties aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Ze is betrokken bij Learning Community-projecten in de logistiek, waaronder Netwerk DAC waarin professionals, studenten en experts samen werken aan praktische vragen rond datagedreven logistiek.

Jessie Koen werkt als onderzoeker Future of Work bij TNO. Daarnaast is zij verbonden aan de afdeling Arbeids- en Organisationspsychologie van de Universiteit van Amsterdam, waar zij cum laude promoveerde op het onderwerp employability. Jessie leidt verschillende grote onderzoeksprojecten m.b.t. manieren waarop mensen gezond en succesvol kunnen omgaan met arbeidsmarktveranderingen zoals flexibilisering, digitalisering en toenemende baanonzekerheid. Voorbeelden daarvan zijn proactiviteit (eigen regie), leven lang ontwikkelen, learning communities en coaching.

Amber Kornet is onderzoeker bij Universiteit Twente en het Lectoraat Employability Transition van Saxion Hogeschool. Zij is betrokken bij het project Gas erop!, waar ze micro- learning communities in de installatiesector onderzoekt. Daarnaast adviseert zij bij de opzet van learning communities voor de TechnoHub Inclusieve Technologie te Apeldoorn.

Willem den Ouden is directeur Delta Platform, een pps-organisatie om met diverse partners met de juiste expertise en netwerken in actie te komen en antwoorden te vinden voor complexe water-gerelateerde maatschappelijke opgaves. Delta Platform zet in ieder landschapstype in Nederland living labs op als learning community. Zo ontstaan nieuwe inzichten en kennis, die direct terugvloeien in het (hbo) onderwijs en internationale delta-innovaties. www.deltaplatform.nl

Sandra Schruijer is Hoogleraar Organisatiewetenschap aan het Departement Bestuurs- en Organisatiewetenschap, Universiteit Utrecht. Haar onderwijs en onderzoek betreft de dynamiek van interorganisationale samenwerking en -ontwikkeling. Verder is zij directeur van Professional Development International BV, van waaruit zij interorganisationale systemen begeleidt.

Roy B.L. Sijbom is universitair docent bij de programmagroep Arbeids- en Organisationspsychologie aan de Universiteit van Amsterdam. Hij is projectleider van een door NWO gesubsidieerd onderzoeksproject dat inzicht probeert te geven in de effectiviteit van leren binnen Learning Communities. Specifieke aandacht daarbij gaat naar de rol van leermotivatie, leerklimaat en leiderschap.

Miranda Snoeren is lector Professionele Werkplaatsen bij Fontys Hogescholen. Zij houdt zich bezig met onderzoek naar interorganisationale samenwerkingsverbanden in het sociale en gezondheidsdomein en de professionele werkplaatsen, een vorm van learning communities, daarbinnen. Haar specifieke aandacht gaat uit naar de werkzame elementen voor en facilitering van samenwerking in professionele werkplaatsen en de impact ervan voor de ontwikkeling van actoren, dienstverlening en omgeving.

Marieke Veltman is senior onderzoeker bij het lectoraat Onderwijsinnovatie & ICT van Windesheim. Haar onderzoek richt zich op (interdisciplinaire) samenwerking van (hbo) studenten aan complexe maatschappelijke praktijkvraagstukken. Ze is betrokken bij diverse (publiek-private) learning communities op het snijvlak van onderwijs en arbeidsmarkt, zoals innovatietrainingen en digitale werkplaatsen, die zij ondersteunt met lerende monitoring en evaluatie.

Lilian Woudstra is postdoctoral researcher aan de Radboud Universiteit. Zij houdt zich bezig met onderzoek naar succes- en faalfactoren voor de ontwikkeling van learning communities. Dit doet zij binnen de context van professionele ontwikkeling in de transport & logistiek.

Ilya Zitter is lector Leeromgevingen in het beroepsonderwijs bij het lectoraat Beroepsonderwijs (Kenniscentrum Leren en Innoveren, Hogeschool Utrecht). Focus is op het ontwerpen van leeromgevingen als (potentiële) knooppunten in missiegedreven opgaven. Kernconcept hybride leeromgevingen en aanverwante concepten zoals learning community, lab, werkplaats en ecosysteem worden hierbij gehanteerd.