



THEORETISCHE EN METHODISCHE VERANTWOORDING

TeamingScan voor leerwerkomgevingen

Nienke Boere, Lotte Bus, Josien Engel, Aimée Hoeve, Ilya Zitter

30 januari 2024

Versie 4 (definitief)



Teaming in de Tussenruimte: Grensoverstijgend samenwerken in leerwerkomgevingen voor wendbare professionals (TinT) is medegefinancierd door Regieorgaan SIA, onderdeel van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO)".

Vooraf

Door onze snel veranderende samenleving, samen met de complexe vraagstukken van deze tijd, groeit de behoefte aan wendbare professionals. Leerwerkomgevingen, de sociaal-culturele, fysieke en sociale omgeving waarin mensen kunnen leren (Goodyear, 2001), in het middelbaar- en hoger beroepsonderwijs (mbo/hbo) op de grens tussen school en de buitenwereld kunnen hierin een rol spelen. Bij leerwerkomgevingen in het mbo/hbo zijn wendbare teams betrokken met een dynamisch, grensoverstijgend karakter: *cross-boundary teaming*.

Het praktijkgerichte onderzoeksproject 'Teaming in de Tussenruimte' (zie ook: [Teaming in de Tussenruimte](#)) onderzoekt hoe dynamische samenwerkingsvormen, zoals *cross-boundary teaming*, in leerwerkomgevingen op de grens tussen onderwijs en werkveld kunnen worden vormgegeven en versterkt, met als uiteindelijk doel de wendbaarheid van (aankomende) professionals positief te beïnvloeden (Khaled et al., 2021). Dit onderzoek wordt uitgevoerd in vier verschillende leerwerkomgevingen. De context van deze leerwerkomgevingen is variërend van zorg tot techniek of een combinatie van beiden.

Cross-boundary teaming is een relatief nieuw fenomeen waar nog weinig onderzoek naar is gedaan, zeker in de context van het beroepsonderwijs (mbo/hbo). Door kennis over dit fenomeen te ontwikkelen, willen we beter begrijpen hoe *cross-boundary teaming* er in de praktijk uit kan zien en zicht krijgen op de concrete mogelijkheden om *cross-boundary teaming* te versterken.

In de eerste fase van het onderzoeksproject is een verkennende veldstudie uitgevoerd met als leidende vraag: hoe kunnen in een leerwerkomgeving gericht op wendbaarheid de mogelijkheden voor het versterken van *cross-boundary teaming* inzichtelijk worden gemaakt?

In dit verantwoordingsdocument beschrijven we het onderliggende theoretisch kader en de aanpak van de uitgevoerde veldstudie.

Opbrengst van deze verkennende veldstudie is de TeamingScan waarmee *cross-boundary teaming* in leerwerkomgevingen (gericht op wendbaarheid) in kaart kan worden gebracht. De TeamingScan kent vier verschillende onderdelen: (1) Teamanalyse; (2) Grensanalyse; (3) Identificeren van hefboomen voor versterking, en (4) De eerste stap naar interventie. Inzichten worden vastgelegd op het [TeamingCanvas](#). Een meer gedetailleerde beschrijving van deze onderdelen is terug te vinden in de [Handreiking voor procesbegeleiders: TeamingScan voor leerwerkomgevingen](#).

Inleiding

Van professionals wordt verwacht dat zij kunnen omgaan met de groeiende dynamiek op de arbeidsmarkt (Chan, 2014). Dit betekent dat zij in staat moeten zijn om bij te dragen aan de ontwikkeling en verbetering van het werk én in staat zijn zelf te blijven leren tijdens het werk, met andere woorden: wendbaarheid (Mazereeuw et al, 2021). Dat uit zich bijvoorbeeld in het gezamenlijk oplossen van problemen, nieuw ontwikkelde, gedeelde kennis en opvattingen of het ontwikkelen van andere gezamenlijke routines.

Een belangrijke strategie om wendbaarheid te ontwikkelen, is door sterke verbindingen tussen leren, werken en innoveren te creëren (Vissers, 2019; Ministerie van OCW, 2019). Deze ambitie is omarmd vanuit het beroepsonderwijs. Het beroepsonderwijs is de afgelopen jaren één van de

drijvende krachten achter veel onderzoek en ontwikkelwerk rond leerwerkomgevingen met een combinatie van leren, werken en innoveren, zoals hybride leeromgevingen (Zitter & Hoeve, 2012), (regionale) leerwerkplaatsen (Oonk, 2016) en labs en werkplaatsen (Hoeve et al., 2019).

Intensieve samenwerking op de grens tussen school en de beroepspraktijk is een belangrijke succesfactor voor de ontwikkeling en bestendigheid van leerwerkomgevingen. De samenwerking op het raakvlak van onderwijs en het (regionale) werkveld is te typeren als 'grensoverstijgende samenwerking' (Bouw et al., 2021). Grensoverstijgende samenwerking houdt in dat professionals vanuit minimaal twee verschillende praktijken – bijvoorbeeld één opleiding en één zorginstelling of techniekbedrijf – samenwerken om een leerwerkomgeving te ontwerpen en uit te voeren. In leerwerkomgevingen zijn ook studenten aan het werk. Studenten die medeverantwoordelijk zijn voor de uitvoering van het werk en worden gezien als collega-in-opleiding. Idealiter functioneren betrokken professionals uit het onderwijs, het werkveld én de studenten gezamenlijk als één team. Een team met onderlinge afhankelijkheid en gedeelde verantwoordelijkheid van de teamleden.

Een grote opgave is om binnen deze samenwerking tot teamontwikkeling te komen. Een complicerende factor voor deze teamontwikkeling is namelijk dat het niet gaat om vaststaande, vastomlijnde teams: de betrokken docenten wisselen, bedrijfs- en instellingspartners waarmee wordt samengewerkt veranderen en ook de studenten worden niet volcontinu als collega gezien. Dit leidt tot een dynamiek, waarbij samenwerken meer 'on the fly' wordt, zonder een vast, stabiel team dat is ingebed in één organisatiestructuur en zich moet zien te verhouden tot verschillende organisatiepraktijken.

In de verkennende veldstudie is geprobeerd zicht te krijgen op deze dynamiek van grensoverstijgend samenwerken door in vier praktijkcontexten in kaart te brengen hoe dat grensoverstijgend samenwerken er in de dagelijkse praktijk uit ziet.

Theoretisch kader

Om het fenomeen van grensoverstijgend samenwerken in leerwerkomgevingen in het beroepsonderwijs te beschouwen, is een kijkkader ontwikkeld dat is gebaseerd op de volgende theoretische concepten: leerwerkomgeving, wendbaarheid, *cross-boundary* en *teaming*. Deze concepten werken we hieronder verder uit.

Leerwerkomgeving

Onder een leeromgeving verstaan we de sociaal-culturele, fysieke en sociale omgeving waarin mensen kunnen leren (Goodyear (2001). Zitter en Hoeve (2012) beschrijven dat een leeromgeving bestaat uit fysieke en digitale omgevingen waarin lerenden actief zijn, inclusief alle instrumenten, documenten en andere artefacten die te vinden zijn in de omgeving. Naast de fysieke en digitale context omvat een leeromgeving de sociaal-culturele context voor bedoelde activiteiten. Een leerwerkomgeving speelt zich af op het grensvlak tussen school en werk (waar wordt geleerd en gewerkt) (Zitter & Hoeve, 2012).

Systematisch literatuuronderzoek laat zien dat er drie soorten leeromgevingen op de grens tussen school en werk te onderscheiden zijn: a) leeromgevingen gebaseerd op afstemming; b) leeromgevingen gebaseerd op incorporatie en c) leeromgevingen gebaseerd op hybridisering (Bouw et al., 2019). De focus van dit praktijkgerichte onderzoek ligt op leeromgevingen gebaseerd

op incorporatie en hybridisering, die we samen *leerwerkomgevingen* noemen.

Leerwerkomgevingen gebaseerd op incorporatie kenmerken zich door inkapseling van een deel van het werk op school of inkapseling van een deel van school op het werk. Leerwerkomgevingen gebaseerd op hybridisering kennen meer eenvoudige vormen, waarbij wordt samengewerkt tussen één opleiding en een beperkt aantal werkveldpartners (monoprofessioneel); of complexere vormen met verschillende opleidingen, van verschillende niveaus en een groter aantal (werkveld)partners, die ook meer van elkaar verschillen (interprofessioneel of transdisciplinair) (Bouw et al., 2021).

Samengevat, een leerwerkomgeving is gesitueerd op het grensvlak tussen school en werk (waar wordt geleerd én gewerkt) door diverse professionals (onderwijsprofessionals en professionals uit het werkveld) én hun studenten. De professionals (onderwijsprofessionals en professionals uit het werkveld) én hun studenten zijn grensgangers in deze leerwerkomgevingen: zij steken de grenzen van hun eigen opleiding en/of organisatie over om bruggen te bouwen tussen verschillende werken/of opleidingspraktijken (Bakker & Gobbens, 2019).

Uit onderzoek blijkt dat iedereen in deze omgevingen lerende is (Swennenhuis et al., 2021). Daarom heeft participeren in een grensoverstijgend team, niet alleen voor studenten, maar juist óók voor onderwijsprofessionals en professionals uit het werkveld, potentieel voor het ontwikkelen van de wendbaarheid die wordt vereist in het huidige en toekomstige werk. Dat brengt ons bij het tweede centrale concept. Het gaat in dit praktijkgerichte onderzoek dus niet alleen over het leren van aankomende professionals (studenten), maar ook om het leren van de meer ervaren professionals die zijn betrokken (uit het onderwijs en uit het werkveld).

Wendbaarheid

Wendbaarheid gaat over het vermogen van (aankomende) professionals om bij te dragen aan de ontwikkeling en verbetering van het werk én in staat zijn zelf te blijven leren tijdens het werk. Hierbij gaat het om het zichtbare gedrag van een individu om te kunnen handelen in voor hen nieuwe of onbekende situaties, waarbij je beroepsspecifieke expertise kunt inzetten en opnieuw beschouwt. Dit betekent soms dat je dingen moet afleren (Mazereeuw et al., 2021). Deze definitie van wendbaarheid raakt aan de concepten van adaptief presteren (*adaptive performance*) en adaptieve expertise (*adaptive expertise*). Adaptief presteren betreft het vermogen van professionals om zich snel aan te passen aan snel veranderende werksituaties (Park & Park, 2019). Het gaat hierbij dus om het laten zien van bepaald gedrag. Om dit gedrag te laten zien heb je een bepaald vermogen nodig. Dit vermogen wordt ook wel adaptieve expertise genoemd. Adaptief experts zijn in staat hun kennisbasis toe te passen en ook nieuwe kennis te ontwikkelen en snel benodigde nieuwe vaardigheden te ontwikkelen (Pelgrim et al., 2022). Ze beschikken over vaardigheden als probleemoplossend vermogen, creativiteit, innoverend vermogen, veerkracht, etc. (Hoeve et al., 2021; Carbonell et al., 2014).

Bovenstaande beschrijvingen maken duidelijk dat de concepten wendbaarheid, adaptief presteren en adaptieve expertise dicht bij elkaar liggen. Ze verwijzen alle drie naar een type professional die in staat is te anticiperen op en/of in te spelen op de dynamiek in werk en samenleving. Alle drie de concepten omvatten een breed spectrum aan vaardigheden, kennis, attitudes of vermogens die deze professionals daarbij inzetten, zoals creativiteit, probleemoplossend vermogen, om kunnen gaan met onvoorspelbaarheid, stressbestendigheid, bereidheid om nieuwe technologie aan te leren, etc. (Pulakos et al., 2000). Een verschil is dat adaptieve expertise met name gericht is op het vermogen van mensen om flexibel om te gaan met nieuwe situaties en dat adaptief presteren

gericht is op aantoonbaar flexibel werkgedrag. Het concept wendbaarheid maakt dit onderscheid niet expliciet en kijkt naar allebei. Een ander verschil is dat het concept wendbaarheid vooralsnog vooral in een mbo-context is onderzocht (Khaled & Mazereeuw, 2022), terwijl adaptiviteit als concept meer in onderzoek in hoger onderwijs contexten wordt ingezet (zie De Jong & Fluit, 2023). In deze studie wordt wendbaarheid als uitgangspunt genomen, omdat het zowel naar vermogen als gedrag kijkt en het ook van bewezen waarde is in mbo-settings waarvan in drie van de vier onderzoekslocaties sprake is.

Wendbare professionals passen zichzelf en hun werkomgeving continu aan: ze brengen daarmee tegelijkertijd het werk en zichzelf verder (Harteis & Goller, 2014). Wendbaarheid is op te vatten als reactief en proactief verbetergericht werken. Dit proces van verbetergericht werken is een leerproces dat zich dagelijks, tijdens het werk voor kan doen (Khaled & Mazereeuw, 2022). Wendbare professionals hebben de volgende drie kenmerken: (1) zij kunnen routinematig werk makkelijker oppakken, (2) zij hebben beter ontwikkelde meta-cognitieve vaardigheden, en (3) zij onderscheiden zich door vaardigheden zoals flexibiliteit, innovatievermogen, continu leren, uitdagingen zoeken en creativiteit (Carbonell et al., 2014).

Samengevat betreft wendbaarheid het vermogen van een (aankomende) professional om zichzelf en het werk dat die doet, blijvend te ontwikkelen. Hierdoor zijn (aankomende) professionals in staat om mee te bewegen met veranderende werkomstandigheden en in staat om die veranderingen mede vorm te geven (Coenders & Mazereeuw, 2020).

Cross-boundary

De theoretische lens die we leggen op het grensoverstijgende karakter van het samenwerken door de (aankomende) professionals in leerwerkomgevingen is *cross-boundary*, een begrip geïntroduceerd door Edmondson en Harvey (2018). *Cross-boundary* gaat om het overkomen van discontinuïteit ten gevolge van de heterogene samenstelling van de groep door de relevante (semantische, syntactische, pragmatische en fysieke) verschillen te identificeren, te begrijpen en te integreren (Edmondson & Harvey, 2018).

Belangrijk bij *cross-boundary* is dat het gaat om (actoren uit) verschillende werelden die elkaar nodig hebben. Bijvoorbeeld bij een vraagstuk rondom het inzetten van ICT in verzorgingstehuizen voor het verhogen van de bewonerstevredenheid. De werelden ICT en zorgorganisatie moeten dan samenkomen. Hierbij kunnen discontinuïteiten worden ervaren. Bijvoorbeeld in taal, waarden en ook heel praktisch fysiek. Deze discontinuïteiten vormen vaak een belemmering voor samenwerking, terwijl ze ook leerzaam kunnen zijn (Akkerman & Bakker, 2011). Door interacties op grenzen van verschillende werelden te ondersteunen kunnen verschillende leermechanismen in gang worden gezet. Akkerman en Bakker (2011) onderscheiden vier typen leermechanismen: (1) identificatie, (2) coördinatie, (3) reflectie en (4) transformatie. Bij identificatie is het doel om elkaar ten opzichte van de ander te begrijpen. Er ontstaat een hernieuwd inzicht in hoe verschillende praktijken of rollen zich van elkaar onderscheiden of elkaar aanvullen. Bij coördinatie draait het om afstemmen op elkaar. Er wordt gezocht naar manieren om samenwerking te verbeteren of mogelijk te maken. Bij reflectie gaat het om (het ontwikkelen van) een wederzijds perspectief (ook wel *perspective making* en *perspective taking* genoemd). Je wordt je bewust van je eigen perspectief, en dat van de ander. Bij transformatie ten slotte ontstaat er een gedeelde nieuwe werkwijze, praktijk of tussenpraktijk. Er wordt nieuwe kennis ontwikkeld, er ontstaan nieuwe manieren van werken en een nieuwe taakverdeling (Akkerman & Bakker, 2011; Bakker & Akkerman, 2019; Van Vlokhoven & Aalsma, 2021).

Samengevat spreken we binnen deze studie van *cross-boundary* wanneer (aankomende) professionals vanuit minimaal twee verschillende praktijken – bijvoorbeeld één opleiding en één zorginstelling of techniekbedrijf – samenwerken over de grenzen van de eigen functie/domein/organisatie heen om een leerwerkgeving te ontwerpen en uit te voeren. De discontinuïteiten die worden ervaren worden niet uit de weg gegaan, maar benut om gezamenlijk tot gewenste resultaten te komen.

In deze studie zijn we vooral geïnteresseerd in samenwerking tussen verschillende partijen over de grenzen van verschillende professies (interprofessioneel) en van meerdere organisaties heen, een samenwerking die meer fluïde is, doordat deelnemers van zo'n team ook wisselen. Dat brengt ons bij het laatste concept in ons kijkkader, het concept *teaming*.

Teaming

Teaming is een relatief nieuw concept in de wetenschappelijke literatuur en wordt opgevat als (tijdelijke) samenwerking tussen professionals op de grens van verschillende expertises en praktijken of organisaties, gericht op het ontwikkelen van een goed presterend team dat nieuw of niet vertrouwd werk moet uitvoeren (Edmondson, 2012; Edmondson & Harvey, 2018). Het concept is in plaats van het meer statische concept *team*, geformuleerd als een werkwoord, namelijk *teaming*, waardoor de focus wordt verlegd van wat teams zijn, naar wat professionals kunnen doen om zo optimaal mogelijk samen te werken aan complexe problemen en uitdagingen (Decuyper et al., 2019).

Kenmerkend aan *teaming* is het dynamische karakter dat ook meteen een complicerende factor voor teamontwikkeling vormt. Er is geen sprake van vaststaande, vastomlijnde teams en er is een grotere heterogeniteit in de samenstelling. Teams worden expliciet gezien als meer fluïde en dynamisch: ze kennen een wisselende samenstelling en veranderen door de tijd heen. Sommige teamleden zitten dicht bij de (primaire) werkprocessen, andere teamleden zitten hier verder vanaf.

Edmondson en Harvey (2018) conceptualiseren deze dynamische samenwerkingsprocessen in termen van teamleren (activiteiten en reflectie) om in (voor hen) onbekende situaties (wendbaar) te kunnen handelen. Ook benadrukken zij de diversiteit van betrokken (aankomende) professionals; zij hebben te maken met verschillende expertises, rollen en taken. Van belang is dat er ondanks alle onderlinge verschillen wel sprake is van een gedeelde verantwoordelijkheid.

Samengevat, bij *teaming* (Edmondson, 2012; Edmondson & Harvey, 2018) is er sprake van een dynamisch team met mensen die uit verschillende (thuis)teams komen, die samen een (nieuw) dynamisch team vormen rondom gedeelde inhoudelijke opgaves en gedeeld werk. Deze teamleden vliegen in en uit, sommigen van hen bewegen zich meer rondom de kern van het team, anderen bewegen zich meer langs de randen. Samenwerking tussen (aankomende) professionals rondom een gedeelde opgave gebeurt hier meer 'on the fly', zonder één vastomlijnd, stabiel team: betrokkenen wisselen, bedrijfs- en instellingspartners waarmee wordt samengewerkt veranderen en studenten worden niet volcontinu als collega gezien. Omdat het in deze studie gaat over dynamische samenwerking over grenzen van minimaal twee verschillende praktijken (hiervoor gedefinieerd als *cross-boundary*) worden deze beide concepten vaak gekoppeld en spreken we over *cross-boundary teaming*.

Methodologische aanpak

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag 'Hoe kunnen in een leerwerk omgeving gericht op wendbaarheid de mogelijkheden voor het versterken van *cross-boundary teaming* inzichtelijk worden gemaakt?' is een verkennende veldstudie gedaan bij vier leerwerk omgevingen in de contexten zorg & welzijn en techniek.

Case-study

Er is gekozen voor een aanpak van case studies in 'guerrilla stijl'. Guerrilla-onderzoek is een vorm van onderzoek waarin in korte tijd data wordt verzameld. In ons geval door tijdens een veldbezoek aan elke praktijklocatie ter plekke te gaan kijken wat er voor handen is en direct ook alvast een deel van de inzichten terug te koppelen (Verdonschot et al., 2006). Guerilla-onderzoek is een laagdrempelige manier om een langer traject op te starten en past bij het participatieve karakter van het onderzoeksproject. Iedere leerwerk omgeving wordt beschouwd als één case.

Bij iedere case is een veldbezoek afgelegd dat is voorbereid door de onderzoekers samen met de sleutelactoren van de leerwerk omgeving en bijbehorende team(ing). Het veldbezoek nam een dagdeel in beslag, waarin zoveel mogelijk data is verzameld over:

- Context: kenmerken van de leerwerk omgeving;
- *Cross-boundary*: grensoverstijgend samenwerken (deze grenzen kunnen betrekking hebben op mensen (uit verschillende organisaties) met verschillende achtergronden, functies, culturen, etc.)
- *Teaming*: dynamisch team dat geen vaste samenstelling kent maar waarbij rollen en taken steeds worden vervuld door andere personen.

Er zijn schriftelijke veldnotities gemaakt, informele gesprekken met aanwezigen gevoerd en documenten en aanwezige materialen bekeken. De verzamelde data zijn gedurende het bezoek ter plekke door het onderzoeksteam en betrokken sleutelactoren globaal geanalyseerd en de duiding is aan het einde van het bezoek gedeeld met de vertegenwoordigers (en eventuele andere geïnteresseerden) van de leerwerk omgeving.

De opbrengsten van de vier veldbezoeken zijn verwerkt in een teamportret (case-report) per leerwerk omgeving. In deze portretten zijn de volgende thema's beschreven (Bouw et al., 2021): (1) Context en gedeelde opgave van het team; (2) Ontwerpperspectieven (inhoudelijk, sociaal, temporeel, ruimtelijk en instrumenteel) en (3) Reflectie.

Waar bleek dat er niet voldoende data verzameld was tijdens een veldbezoek en informatie miste om een bepaald thema goed uit te werken, is aanvullende informatie opgevraagd via de sleutelactoren van de betreffende leerwerk omgevingen. Na verwerking van alle input is het teamportret via de sleutelactoren voorgelegd aan de leerwerk omgeving ter validatie.

Cross-case analyse – ontwikkeling TeamingScan

De verschillende teamportretten zijn vervolgens naast elkaar gelegd om cruciale thema's te identificeren om (een gedeelte van) de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Deze thema's vormen de hoofdonderdelen van de TeamingScan. Er is gezocht naar passende werkvormen bij de verschillende onderdelen. Voor het onderdeel Teamanalyse is voortgebouwd op werkvormen ontwikkeld door Van der Loo en Davidson (2022). De eerste werkvorm van het onderdeel

Grensanalyse is gebaseerd op het sociogram. Na contact met het lectoraat Co-design (Hogeschool Utrecht) en onderzoekers die eerder hebben gewerkt met het sociogram, zijn we gekomen tot een handzame werkvorm die ook in korte tijd uitgevoerd kan worden. De tweede werkvorm van de Grensanalyse (leermechanismen) is gebaseerd op de *Boundary Crossing Rubric* van Gulikers en Oonk (2016). De beschrijvingen van de *Boundary Crossing Rubric* zijn hier en daar aangepast en vertaald naar stellingen in concrete, minder abstracte taal om beter aan te sluiten bij de betrokken leerwerk omgevingen.

Per onderdeel zijn steeds twee onderzoekers verantwoordelijk geweest voor de uitwerking van de concrete werkvormen. Deze zijn ingebracht in gezamenlijke ontwikkelsessies voor feedback door de andere onderzoekers. Dit resulteerde in een eerste concept van de TeamingScan, die is getest met vijf sleutelactoren van de betrokken leerwerk omgevingen. Deze testsessie werd geleid door één van de hoofdonderzoekers. De andere hoofdonderzoeker had de rol van observator. Het eind van de doorloop was evaluatief van aard en zijn gewenste aanscherpingen besproken. Op basis van de vastgelegde ervaringen zijn laatste aanpassingen gedaan. Het uiteindelijke prototype is vervolgens nogmaals voorgelegd aan de sleutelactoren van de betrokken leerwerk omgevingen voor validatie.

In het najaar van 2023 is de TeamingScan bij alle betrokken leerwerk omgevingen van dit project ingezet. Hoewel de TeamingScan zelf geen object van onderzoek was in deze sessies, zijn de ervaringen besproken in het projectteam (onderzoekers en sleutelactoren) en benut voor aanscherping van de handreiking.

Referenties

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Bakker, A., & Gobbens, R. (2019). De hybride docent: een grensganger. *Onderwijs en Gezondheidszorg*, 7, 22-25.
- Bakker, A., & Akkerman, S. (2019). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. In D. Guile & L. Unwin (Eds.), *The Wiley handbook of vocational education and training* (pp. 349-372). Wiley Blackwell.
- 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), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>
- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2021). Exploring Co-Construction of Learning Environments at the Boundary of School and Work Through the Lens of Vocational Practice. *Vocations and Learning*, 14, 1-30. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09276-2>
- Carbonell, K. B., Stalmeijer, R. E., Könings, K. D., Segers, M., & Van Merriënboer, J. J. (2014). How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise. *Educational Research Review*, 12, 14-29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.03.001>
- Coenders, M. J. J., & Mazereeuw, M. (2020). *Wendbaar vakmanschap: Leren in beroepscontexten*. NHL Stenden Hogeschool, Lectoraat Wendbaar Vakmanschap.
- Decuyper, S., Raes, E., & Boon, A. (2019). *High impact teaming: Bewust, effectief, efficiënt samenwerken*. Business Contact.
- De Jong, R., & Fluit, L. (2023). Themanummer Adaptieve Expertise. *Onderwijs en Ontwikkeling*, 52 (3).
- Edmondson, A. C. (2012). *Teaming. How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the*

Knowledge Economy. Jossey-Bass.

- Edmondson, A. C., & Harvey, J. F. (2018). Cross-boundary teaming for innovation: integrating research on teams and knowledge in organisations. *Human Resource Management Review*, 28(4), 347-360. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.03.002>
- Goodyear, P. (2001). Effective networked learning in higher education: Notes and guideline. *Networked Learning in Higher Education Project (JCALT)*, 3 (Deliverable 9), 1-167.
- Gulikers, J., & Oonk, C. (2016). Het waarderen van leren met partijen buiten de school. *OnderwijsInnovatie*, 17-26.
- Harteis, C., & Goller, M. (2014). New skills for new jobs: Work agency as a necessary condition for successful lifelong learning. In T. Halttunen, M. Koivisto, & S. Billett (Eds.), *Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning* (pp. 37-56). Springer.
- Hoeve, A., Kuijjer-Siebelink, W., & Nieuwenhuis, L. (2019). Innovative work based learning for a Responsive VET: Lessons from Dutch higher VET. In D. Guile & L. Unwin (Eds.), *The Wiley International Handbook on Vocational Education and Training* (pp. 415-432). Wiley Blackwell.
- Hoeve, A., Nieuwenhuis, Verhoef, M., & Van der Werf, W., m.m.v. Berendsen, S., & Leenaarts-Van Gunnewijk, E. (2021). *Prepareren voor innoveren. Open eind leeromgevingen als hefboom voor toekomstbestendig onderwijs*. HAN University of Applied Sciences.
- Khaled, A., Hoeve A., & Zitter, I. (2021). *Projectvoorstel: Grensoverstijgend samenwerken in leerwerk omgevingen voor wendbare professionals*. Hogeschool Utrecht, Utrecht.
- Khaled, A. & Mazereeuw, M. (2022). *Begeleiden van wendbaar vakmanschap in hybride leerwerk omgevingen in het mbo*. Hogeschool Utrecht
- Mazereeuw, M., Khaled, A., & Van Duuren, A. (2021). De ontwikkeling van wendbaar vakmanschap van mbo-studenten. In A. Hoeve, H. Van Vlokhoven, L. Nieuwenhuis & P. den Boer (Reds.), *Handboek Beroepsgerichte didactiek*. Pica.
- Ministerie van OCW (2019). *Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek. Houdbaar voor de toekomst*. Opgehaald op 27 augustus 2023 van <https://open.overheid.nl/repository/ronl-24dfc024-bfd8-4a4b-b3b1-77f94abc16d9/1/pdf/Strategische%20agenda%20hoger%20onderwijs%20en%20onderzoek%20Houdbaar%20voor%20de%20toekomst.pdf>
- Oonk, C. (2016). *Learning and teaching in the Regional Learning Environment. Enabling students and teachers to cross boundaries in multi-stakeholder practices*. [Proefschrift, WUR]
- Swennenhuis, P., Moresi, S., Duinkerke, M., Bovens, J. Quadackers, D., & Snoeren, M. (2021). Leren en onderzoekend samenwerken in professionele werkplaatsen: de ontwikkeling van een theoretisch model. *Pedagogische Studiën*, 98(2), 112-131.
- Verdonschot, S., De Jong, T., & Van Rooij, M. (2006, 2 november). Guerrilla-onderzoek: aanpak ontwikkeld door de onderzoekspraktijk. <http://www.onderzoekspraktijk.net/files/guerillaonderzoek.pdf>
- Park, S., & Park, S. (2019). Employee adaptive performance and its antecedents: Review and Synthesis. *Human Resource Development Review*, 18(3), 294-324. <https://doi.org/10.1177/1534484319836315>
- Pelgrim, E. A. M., Hissink, E., Bus, C. L., Van der Schaaf, M., Nieuwenhuis, A. F. M., Van Tartwijk, J. W. F., & Kuijjer-Siebelink, W. (2022). Professionals' adaptive expertise and adaptive performance in educational and workplace settings: an overview of reviews. *Advances in Health Sciences Education*, 27, 1245-1263. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10190-y>
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(4),

612-624. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.4.612>

Van Vlokhoven, H., & Aalsma, E. (2021). Het extended opleidingsteam. In A. Hoeve, H. Van Vlokhoven, L. Nieuwenhuis en P. Den Boer (Red.), *Handboek beroepsgerichte didactiek* (pp. 174-188). Uitgeverij Pica.

Visser, S. (2019) *Roadmap Human Capital Topsectoren 2020 – 2023*.

<https://www.topsectoren.nl/publicaties/kamerstukken/2019/november/12-11-19/roadmap-hc-topsectoren>

Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). *Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions*. OECD Education Working Papers, No. 81, OECD Publishing. [Hybrid Learning Environments : Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions | OECD Education Working Papers | OECD iLibrary \(oecd-ilibrary.org\)](#)