

Boundary crossing als sleutel voor onderwijsvernieuwing



Masterthesis
Master Leren en Innoveren
C. Palfenier
Studentnummer: 3026273
Cohort: 2017
Opdrachtgever: Marieke Kersten
M.kersten@aeres.nl
Pinkenbergseweg 5F, 6881 BA Velp
Studiecoach: J. van Beek

Samenvatting

Wanneer vraagstukken in organisaties in docententeams belegd worden, wordt vaak verondersteld dat er op een lerende manier wordt samengewerkt. Samenwerken en leren rondom vraagstukken is niet vanzelfsprekend. Hinderlijke grenzen zorgen voor stagnatie, waardoor het gewenste resultaat niet bereikt wordt. Een eerste stap is het opheffen van hinderlijke grenzen of sociaal-culturele verschillen om te komen tot een samenwerking waarin geleerd wordt rondom vraagstukken. Er wordt onderzocht hoe moet worden omgegaan met sociaal-culturele grenzen binnen Aeres MBO Velp. Boundary crossing is hierbij ingezet als sleutel om te komen tot het opheffen van deze grenzen. De focus lag op het leermechanisme identificatie en reflectie, aangevuld met 'common ground'. Naast begrip, en elkaar beter begrijpen, droeg het onderzoek ook bij aan een gemeenschappelijke aanpak om grenzen te overbruggen. Het resultaat van dit onderzoek laat zien dat positieve ontwikkelingen zichtbaar zijn in het overbruggen van hinderlijke grenzen door de inzet van leermechanismen. Het onderzoek liet tevens zien dat er een gemeenschappelijke visie 'common ground' is gevormd door de manier waarop er aan grenzen gewerkt kan worden. Hieruit kan voorzichtig de conclusie getrokken worden dat de interventies bijgedragen hebben als sleutel om een eerste stap te zetten richting een meer lerende samenwerking binnen Aeres MBO Velp.

Abstract

When query's arise within teaching teams in the organization, it is often assumed that they work together in a learning manner. Collaboration and learning however does not occur naturally. Annoying limits cause stagnation and unachieved results. The first step, therefore, is to remove boundaries or social-cultural differences to come make collaborative learning possible. In this study we researched how to deal with these social-cultural boundaries within Aeres MBO Velp. Boundary crossing has been used as a key to remove the boundaries to work and learn together around these query's. The main focus of the study was the identification and reflection learning mechanisms. This was supplemented with "common ground". Besides improving comprehension and understanding, the research helped in crossing the communal boundaries. The result of this study shows that there are positive developments where boundaries were experienced, as obstacles could be overcome by using the learning mechanism. The research also shows that a common vision "common ground" is formed enabling the teaching teams to work on the boundaries. Therefore it can be concluded that the interventions contributed as a key to allow the first steps to create in a learning cooperation within the Aeres MBO Velp.

Inleiding

Aanleiding

Aeres MBO Velp (hierna Aeres genoemd) staat bekend als een groene en creatieve school. Binnen het groene domein leidt team Aeres studenten op binnen de vakgebieden Groen, Bloem en Styling. Er is binnen Aeres een sterke behoefte om te werken aan onderwijsvernieuwing. De behoefte aan verbetering heeft een aantal directe aanleidingen:

Als eerste is Aeres gevestigd in een krimpregio en dalen de studentenaantallen sterk. Het is daarom noodzakelijk na te denken over het onderwijsprogramma en de aangeboden opleidingen in relatie tot het realiseren van de gewenste groei van het studentenaantal om het onderwijs betaalbaar te houden (Kruijer, 2018).

Ten tweede heeft Aeres te maken met nieuwe ontwikkelingen binnen het groene domein. De brancheverenigingen Hoveniers en Groenvoorzieners (VHG) en vereniging Bloemist Winkeliers (VBW) zijn volop in beweging met de doorontwikkeling van het vakmanschap om het vak toekomstbestendig te maken en stellen nieuwe eisen aan toekomstige medewerkers. De brancheverenigingen verwachten niet alleen een samenwerking met opleidingsinstituten, maar ook een vertaling van deze ontwikkelingen binnen de onderwijsprogramma's.

Ten derde geven teamleden van Aeres (het team) aan dat een professionaliseringsslag nodig is in didactische vaardigheden om deze vertaling mogelijk te maken (Aeres, 2018). Om de genoemde onderwijsvernieuwingen mogelijk te maken, wenst de organisatie van Aeres Velp dat professionals samen gaan leren en werken aan deze ontwikkelingen om hun ambitie waar te maken: Aeres als dé hoveniers- en bloem vakschool van Nederland. De afzonderlijke vakgroepen (opleidingen) en de vakgroep Algemeen Vormend Onderwijs (AVO) zijn te klein om de veranderingen van deze complexe vraagstukken door te kunnen voeren. Onder het overkoepelend team vallen alle vakgroepen binnen Aeres MBO Velp en de teamleider. Samenwerken is daarom noodzakelijk. Daarnaast maakt samenwerking efficiënter leren en werken mogelijk. Uit eerder onderzoek (Batten, Palfenier & Laureijs, 2019) blijkt dat het team vernieuwingen wil doorvoeren, maar niet blij wordt van de huidige manier van werken en leren. Respondenten uit het vooronderzoek zijn overtuigd van de noodzaak om op een lerende manier samen te werken aan onderwijsontwikkeling, maar het lukt niet om deze veranderingen in praktijk te brengen. Men ervaart drempels om tot een efficiënte samenwerking te komen. Een voorbeeld is mail etiquette.

Ondanks de afspraak om binnen drie werkdagen te reageren duurt een reactie veel langer. Akkerman & Bakker (2011a) definiëren dit soort drempels in de communicatie als ‘grenzen’: sociaal-culturele verschillen die leiden tot discontinuïteit in actie of interactie. Dat wil zeggen dat acties en/of interacties niet de gewenste voortgang (een vlot antwoord), of een niet-vanzelfsprekende inspanning (frequent achteraan mailen) nodig hebben. Sociaal-culturele verschillen zorgen voor verschillen in verwachtingen. Dit kan leiden tot frustraties, conflict of stagnatie. Professionals geven aan ieder op een eigen eiland te werken en geen ruimte te voelen voor samenwerkingsverbanden omdat ze “alle ballen” in de lucht proberen te houden. Door het eigen onderwijs zo goed mogelijk te organiseren, worden collega's uit het oog verloren (Batten et al., 2019). De conclusie van het onderzoek van Batten et al. (2019) stelt dat het team grenzen ervaart in gelijkgerichtheid of gemeenschappelijkheid tussen vakgroepen. Vakgroepen hebben hun eigen wereld en systemen ontwikkeld. Samenwerking wordt pas gezocht op momenten dat het mis lijkt te gaan of al misgelopen is. De afgelopen drie jaar heeft het team van Aeres zeven verschillende teamleiders gehad. Dit grote aantal wisselingen van teamleiders wordt door professionals aangewezen als aanleiding voor deze verschillen tussen vakgroepen. Geïnterviewden geven aan niet langer inzicht te hebben in het handelen van andere vakgroepen, omdat gezamenlijke visie (Senge, 2017) en concrete doelen ontbreken. Volgens Jutten (2013) is het ontbreken van gemeenschappelijkheid één van de meest belemmerende factoren om te komen tot leren.

Al het leren kent grenzen (Akkerman & Bakker, 2011a; 2017). Grenzen zoals hierboven beschreven worden door professionals gezien als hindernissen die weggenomen moeten worden om te komen tot een lerende samenwerking. Anderzijds stellen Bakker en Akkerman (2011a; 2017) dat grenzen de aanzet kunnen zijn tot een lerende organisatie. Zij gebruiken de term *'boundary crossing'* om te verwijzen naar de actieve inspanning die mensen leveren om positief en productief met grenzen om te kunnen gaan. Het uitgangspunt is om middels de ervaren grenzen mogelijkheden te creëren om grenzen te overbruggen en door samenwerking te komen tot leren en het leerpotentieel van grenssituaties tussen de vakgroepen te benutten.

Dit brengt ons tot de praktijkvraag: “Hoe kunnen we de grenzen benutten om van en met elkaar te leren om zo het onderwijs te vernieuwen binnen Aeres MBO Velp?”

Theoretisch kader

Op basis van de praktijkvraag richt dit onderzoek zich op het verbeteren van de samenwerking tussen de vier vakgroepen van Aeres om zo tot onderwijsvernieuwing te komen. Hierbij ligt de focus op het inzetten van grenzen op een positieve en productieve manier om zo grenssituaties te benutten en te komen tot leren. Door een vernieuwde manier van samenwerking tussen de vakgroepen ontstaat er een nieuwe *'werkpraktijk'*. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een interventie bestaande uit verschillende bijeenkomsten met professionals om deze nieuwe *'werkpraktijk'* te creëren. De theorie van *'boundary crossing'* verwijst naar verbindingen tussen professionals waarbij sociaal-culturele verschillen overbrugd worden en vormt het uitgangspunt van de interventies. Tijdens de interventies wordt informatie besproken over gemeenschappelijke, gedeelde of gezamenlijke kennis, overtuigingen en aannames”, hierbij wordt Senge (2017) ondersteund door Clark (1996). *'Boundary crossing'* heeft daarmee de functie toegang te verlenen tot informatie en werkt daarmee probleemoplossend en draagt bij aan samenwerking (Long, Cunningham & Braithwaite, 2013). Hierdoor wordt een nieuwe *'werkpraktijk'* gevormd. Deze gemene delers vormen de basis van de of uitgangspunten over samenwerken, *'common ground'*, ondanks grenzen. Het proces van de totstandkoming van een *'common ground'* is belangrijk. Wanneer *'boundary crossing'* op de juiste manier wordt ingezet, draagt het bij aan het accepteren van verschillen (Engeström, Engeström, Kärkkäinen, 1995) en werkt het onderwijsinnovatie in de hand. Dit is een effectieve manier om grensoverstijgend te werken.

Grenzen zijn herkenbaar omdat ze niet de gewenste voortgang hebben of vergen een niet-vanzelfsprekende inspanning. Grenzen zijn niet statisch, eenduidig en algemeen geldend, maar dynamisch, partieel en situationeel (Akkerman & Meijer, 2011). Akkerman & Bakker (2011b; 2014; 2017) stellen dat grenzen sociaal-culturele verschillen zijn die leiden tot discontinuïteit in (inter)actie. Bij *'boundary crossing'* vinden verschillende praktijken een manier om samen te leren en te werken (Akkerman, 2012). *'Boundary crossing'* heeft betrekking op de acties en interacties van personen tussen verschillende omgevingen, disciplines of werkpraktijken (Engeström, et al., 1995; Suchman, 1993). Elke praktijk heeft een eigen handelingsrepertoire ontwikkeld om onderwijs vorm te geven en bepaalde doelen te bereiken (Bakker, Zitter, Beausaert & De Bruijn, 2016). Elke vakgroep vertegenwoordigt een praktijk, waarbij het complete docententeam kan worden gezien als een vijfde praktijk. Cohen en Bailey (1997) stelt de definitie van een *'team'* als een groep individuen waarbij sprake is van een onderlinge afhankelijkheid in taken en verantwoordelijkheden voor de resultaten die hieruit voortvloeien. Deze groep ziet zichzelf en wordt door andere gezien, als een sociale eenheid binnen één of meerdere praktijken (Akkerman, 2012). Hierdoor worden elementen van de ene praktijk uitgewisseld met de andere praktijk. Deze uitwisseling maakt samenwerking en afstemming tussen de verschillende praktijken mogelijk. Bovendien wordt men in staat gesteld van elkaar en met elkaar te leren. *'Boundary crossing'* is een belangrijke schakel in het werken aan onderwijsvernieuwing. Het verleent toegang tot informatie, genereert innovatieve ideeën, verbetert kwaliteit van werken, werkt

probleemoplossend en draagt bij aan samenwerking (Long et al., 2013). Het helpt professionals buiten de kaders van de eigen praktijk te treden, zodat men vrij komt van de houding 'zo doen wij dat' (Konkola, 2001).

Alle activiteiten, interne communicatie en samenwerking die plaatsvinden binnen het team rondom onderwijsvernieuwing noemen we grensinteractie (Wenger, 2000 in De Haas & Mazereeuw, 2016). Wanneer men hierbij expliciet of impliciet problemen of uitdagingen ervaart, spreekt men over 'grenzen of discontinuïteiten' (Akkerman et al, 2016). Dit wil zeggen dat sociaal-culturele verschillen tussen praktijken elkaar in de weg staan en de gewenste voortgang niet wordt bereikt. Wenger (1998) en Christiansen & Rump (2008) benadrukken dat in veel werk- en leerprocessen grenzen spelen, zoals conflicterende perspectieven op opdrachten en onderwerpen. Men spreekt van 'continuïteit' bij een lerende samenwerking als activiteiten en communicatie soepel verlopen en er geen hinderlijke of problematische grenzen worden ervaren (Akkerman et al, 2016). Boundary crossing verwijst naar de inspanningen die professionals leveren om continuïteit in (inter)actie tussen praktijken vorm te geven of te waarborgen. Professionals moeten elkaars taal en perspectieven willen en kunnen begrijpen, verbanden tussen de verschillende perspectieven zien om deze te combineren tot nieuwe oplossingen of nieuwe praktijken. Daarbij kunnen '*boundary objecten*' worden gezien als "iets" dat gebruikt kan worden in verschillende praktijken om deze met elkaar te verbinden. Met een boundary object kan binnen verschillende praktijken worden gewerkt.

De boundary crossing theorie benadrukt dat '*grenssituaties*' niet alleen hinderlijk zijn, maar juist veel leerpotentieel bieden. Juist op die plekken waar mensen en praktijken in staat zijn om elkaars grenzen te overbruggen en gezamenlijkheid te vinden, zullen de meest innovatieve en duurzame resultaten ontstaan (Bakker & Akkerman, 2016). Dit betekent dat professionals aangemoedigd moeten worden grenzen te verkennen, in het onbekende te stappen en '*grenservaringen*' op te doen (Weick en Westley, 1996) om zo te komen tot onderwijsvernieuwing. Er wordt onderscheid gemaakt tussen vier leermechanismen '*identificatie*', '*coördinatie*', '*reflectie*' en '*transformatie*' (Bakker, et al., 2016; Akkerman & Bakker, 2011a). Inspanningen die plaatsvinden bij boundary crossing worden hiermee samengevat. De definities van de leermechanismen (Bakker, et al., 2016) zijn:

1. Identificatie
Een hernieuwd inzicht in de manier waarop verschillende praktijken zich van elkaar onderscheiden of hoe individuen zich verhouden tot verschillende praktijken. Hierbij worden grenzen expliciet gemaakt en wordt een manier gezocht om met grenzen om te gaan zonder verschillen op te heffen.
2. Coördinatie
De inzet van nieuwe of bestaande middelen en procedures om effectieve afstemming tussen vakgroepen mogelijk te maken. Het gaat hier om het samenwerken bij het oplossen van problemen.
3. Reflectie
Het verwoorden van een eigen perspectief of het innemen van het perspectief van een ander. Leren door kennis te verbinden. Het verschil met identificatie zit hem erin dat identificatie de focus legt op de huidige praktijk terwijl bij reflectie de focus ligt op de toekomstige praktijk.
4. Transformatie
Transformatie staat voor de vorming van nieuwe praktijken of identiteiten. Voorwaarden voor transformatie zijn daadwerkelijke samenwerking en integratie van perspectieven.

Een '*leermechanisme*' is een type inspanning dat het leerpotentieel van grenssituaties in werking kan zetten. Deze leermechanismen zetten leren in gang (Bakker et al. 2016; Maxwell 2004). Bakker et al. (2016) beschrijven leren als het ontwikkelen van nieuwe manieren van betekenisgeving en handelen. Dit begint met praktijkoverstijgende samenwerking, waarbij het mogelijk is om het leermechanisme '*reflectie*' in te zetten om te komen tot '*identificatie*' (Bakker et al., 2016). '*Identificatie*' wordt hierbij gezien als meditatiemiddel om bepaalde grenzen te definiëren en overwinnen (Akkerman, 2011). De leermechanismen vormen het startpunt van dit onderzoek.

Het leermechanisme '*identificatie*' kent twee karakteriserende processen: '*othering*' en het '*legitimeren van co-existentie*'. Othering is het proces waarbij een professional een door hem uitgevoerde praktijk met andere praktijken vergelijkt. De verschillen tussen de eigen en de andere praktijk worden duidelijk en helpen bij het ontwikkelen van een definitie voor de eigen praktijk. Het definiëren van de eigen praktijk is een oneindig proces van interpretatie en re-interpretatie van ervaringen (Beijaard et al., 2004). Othering vindt plaats in een sociale context waarmee de professional leert en zijn of haar werken beschrijft (Kegan, 1982). Door verhalen te vertellen (her)construeren professionals hun identiteit en integreren ze oude en nieuwe ervaringen tot een samenhangend geheel. 'Waarom doe je wat je doet?' Bij het antwoorden van die vraag zijn professionals met zichzelf in tweespraak over hun identiteit. De dialoog met anderen biedt kansen om hun eigen identiteit steeds verder te ontwikkelen. Hughes & Greenhough (2008) geeft aan dat daarbij ook identiteiten van praktijken betwist worden. Normen, waarden en gemeenschappelijke praktijken kunnen van elkaar overgenomen worden (Edwards & Mutton, 2007). Bij dialoogvormen rondom othering bestaan drie risico's: Ten eerste moet het er niet voor zorgen dat professionals in categorieën ingedeeld worden. Ten tweede moet er niet genivelleerd worden, diversiteit moet behouden blijven en ten slotte moet niet worden gekwalificeerd (Alsup, 2006).

Bij het legitimeren van co-existentie definiëren professionals hun identiteit door te kijken naar verschillen en overeenkomsten tussen de eigen identiteit en de identiteit van anderen binnen verschillende organisaties. Waar bij othering een definitie van de eigen praktijken wordt ontwikkeld, worden bij het legitimeren van coëxistentie, verschillen tussen praktijken naar elkaar gerechtvaardigd. Suthers, (2005); Stahl, Koschmann, & Suthers, (2006) geven aan dat deze betekenisgeving van verschillende praktijken de kern vormt van samenwerkend leren. De hierbij ontstane groeps kennis is de uitkomst van een proces van onderhandelen tussen verschillende opvattingen waarbij professionals vanuit verschillende standpunten naar voorkeuren en zienswijzen van collega's kijken. Dit alles draagt bij aan het accepteren van verschillen (Engeström, et al., 1995). Wat typerend is in processen van 'identificatie' is dat grenzen worden aangetroffen en worden gereconstrueerd.

Dialogoog wordt gezien als de methode om 'othering' en het 'legitimeren van co-existentie' binnen identificatie toe te passen. Marková (2003) stelt dat de dialoog niet gezien moet worden als een proces van homogeniteit. Volgens hem is dialoog een proces van continuïteit binnen sociaal-culturele verschillen. Hij stelt dat diversiteit juist gevangen wordt in een dialoog. Akkerman & Bakker (2011b) vullen daarin aan dat professionals zich bewust worden van grenzen en deze grenzen overwonnen kunnen worden wanneer ze in een dialoog expliciet gemaakt worden. Deze dialoogvorm vormt een 'constructief conflict' (Decuyper, Dochy & Van den Bossche, 2010): Een conflict of uitgebreide discussie die voortkomt uit diversiteit en open communicatie en leidt tot verdere communicatie en (tijdelijke) overeenstemming. Door diepere communicatie is het conflict constructief en kan het als interventie bijdragen aan 'boundary crossing'.

Het leermechanisme 'reflectie' kan ook leiden tot 'identificatie' (Bakker et al., 2016). Kerosuo (2001) stelt dat 'identificatie' en 'reflectie' tussen de verschillende grenspraktijken kunnen leiden tot nieuwe betekenissen. Daarnaast kan op basis van 'reflectie' worden vastgesteld wat over grenzen heen is ontwikkeld. Door samen te kijken naar vraagstukken worden patronen zichtbaar en kan de samenwerking binnen het team in beeld gebracht worden, bijvoorbeeld door middel van een 'historielijn' (Tjepkema, Verheijen & Kabalt, 2016). Bij het opstellen van een historielijn wordt gezamenlijk teruggekeken op interventies en de gebeurtenissen die hieruit zijn voortgekomen. Om tot 'boundary crossing' te kunnen komen is het essentieel dat hierbij een 'reflectieproces' ontstaat waarbij het eigen perspectief verwoord wordt of dat van een ander ingenomen wordt (Bakker et al., 2016). Om zo te komen tot nieuwe inzichten voor collectieve ontwikkeling (Akkerman & Bakker, 2011a). Het doel van een 'dialoog' is meer te begrijpen dan een persoon alleen kan. Wanneer een professional in staat is om te reflecteren op het (onbewuste) handelen (Houchens & Stewart, 2017; Houchens & Keedy, 2009), ontstaat de gelegenheid tot leren (Schön, 1983). Zonder voorafgaand te expliciteren kan niet gereflecteerd worden (Woerkom, 2010). Daarnaast is groepsreflectie nodig om de discrepantie tussen huidige en gewenste situatie te bereiken en doelen te stellen. Interactie maakt het mogelijk om in dialoog impliciete kennis expliciet te maken zodat deze kennis toegankelijk wordt voor anderen (Van Staveren, 2007; Mittendorff, 2004). Discussie en dialoog kunnen hierbij helpen (Senge, 2017).

Professionals gaan met een bepaalde intentie met elkaar in gesprek (Clark, 1996; Clark & Wilkes-Gibbs, 1986; Austin, 1962). Om elkaar te begrijpen moet de luisteraar de achterliggende intenties van zijn gesprekspartner doorzien. Dit proces van het delen van kennis en overtuigingen wordt aangeduid met het concept 'grounding' (Clark, 1996; Clark & Brennan, 1991). Wanneer gesprekspartners elkaar voldoende hebben begrepen is aan het *grounding-criteria* voldaan (Clark & Brennan, 1991). 'Grounding criteria' zijn doorlopend nodig om vast te stellen hoeveel bewijs er van de ander nodig is om zeker te zijn dat de gesprekspartner zijn uitingen begrijpt.

Bewijs van begrip kan een positieve- of negatieve lading hebben. Negatief bewijs duidt erop dat de luisteraar de ander niet verstaan of begrepen heeft (Brennan, 1998). Wanneer geen negatief bewijs wordt geconstateerd, veronderstelt de gesprekspartner dat men elkaar correct en volledig heeft begrepen. Positief bewijs duidt er tevens op dat de gesprekspartners elkaar begrijpen. Positief dan wel negatief bewijs zijn onder te verdelen in vijf verschillende categorieën zie tabel 1 (Schegloff & Sacks, 1973; Sacks, 1992; Clark & Brennan, 1991; Clark & Schaefer, 1989).

Tabel 1: Grounding categorieën

1	<i>Aandacht van de luisteraar vasthouden/ luisteraar raakt afgeleid.</i> De luisteraar kan door het vertonen van non-verbaal gedrag aangeven dat hij aandacht heeft voor de spreker. Voorbeelden hiervan zijn knikken met het hoofd en het hebben van oogcontact met de spreker. Echter, als de luisteraar wegstapt, of een gesprek start met iemand anders, roept dit bij de spreker onzekerheid op of zijn gedrag nog wel wordt opgemerkt
2	<i>De luisteraar doet wel/niet een relevante uiting.</i> De luisteraar doet een relevante uitspraak wanneer deze aan de beurt is te spreken en levert daarmee positief bewijs dat men elkaar begrijpt, bijvoorbeeld door antwoord te geven op een door de spreker gestelde vraag. Vragen en antwoorden vormen een manier van eenheid
3	<i>Wel/niet actief luisteren.</i> Signalen van actief luisteren kunnen zowel non-verbaal als verbaal worden gegeven. Bij non-verbale luistersignalen worden ogen, mond, wenkbrauwen, neus of voorhoofd bewogen. Verbale luistersignalen zijn korte uitingen die de spreker aanmoedigen door te gaan zoals “hm”, “oké” of “ja”.
4	<i>Wel/niet parafraseren.</i> De luisteraar vertelt in eigen woorden wat gezegd is en geeft zo aan dat de spreker correct is begrepen. Dit positieve bewijs van begrip is sterker dan de voorgaande methodes.
5	<i>Wel/niet herhalen.</i> De luisteraar herhaalt letterlijk de woorden van de spreker. Deze manier van bevestigen heeft de voorkeur bij gecompliceerde uitingen waarbij woorden moeten worden begrepen en onthouden.

Voorbeeld: Als er gesproken wordt over een ‘hond’ roept dit een veelvoud aan verschillende beelden van honden op. Wanneer je hier meer woorden aan geeft, en beelden benoemt, om samen één beeld te vormen van dezelfde hond begrijp je elkaar en wordt er overeenstemming bereikt over wat je samen onder de term hond verstaat. Inhoud of betekenis wordt toegevoegd aan de ‘*common ground*’ van de gesprekspartners. Clark (1996) definieert ‘*common ground*’ als het “gemeenschappelijke, gedeelde of gezamenlijke kennis, overtuigingen en aannames”. Om tot een ‘*common ground*’ te komen is het noodzakelijk dat professionals hun kennis en overtuigingen delen (Senge, 2017). Op basis van ‘*grounding*’ wordt de ‘*common ground*’ aangepast (Clark, 1996; Clark & Brennan, 1991) wanneer aan de ‘*grounding criteria*’ wordt voldaan. Overeenstemming tussen gesprekspartners kan bijdragen aan acceptatie van verschillen (Engestrom et al, 1995). Bijvoorbeeld: In een gesprek over de ideale hond kunnen gesprekspartners het erover eens zijn dat ze beide verschillende beelden hebben over de ideale hond. Waar voor de één de ideale hond klein is en op schoot kan liggen, ziet de ander een grote waakhond voor zich die het erf bewaakt.

Toespitsing in de onderzoeksvragen

Transformatie naar veranderende- of nieuwe praktijken lijkt niet mogelijk zonder de bevestiging van bestaande praktijken zoals gebeurt in het identificatieproces (Akkerman & Bakker, 2011b). Om perspectieven te begrijpen is het belangrijk dat gesprekspartners achterliggende intenties begrijpen. Discussie en dialoog helpen om meer te begrijpen dan een persoon alleen kan (Senge, 2017). In gesprekken wordt daarom gestreefd naar overeenstemming over gedeelde informatie om zo te komen tot een ‘*common ground*’. Dit vormt de basis van ‘*common ground*’ over het samenwerken met en aan grenzen. Aan de andere kant hebben juist verschillen een belangrijke toegevoegde waarde om groepen mensen met elkaar te laten samenwerken. Dit sluit aan bij de resultaten uit eerder onderzoek binnen Aeres, waaruit bleek dat professionals verschillen willen benutten om van en met elkaar te leren (Batten et al., 2019). Als het team van Aeres niet op een lerende manier gaat samenwerken, komt de onderwijsvernieuwing in gevaar, waardoor de opleiding niet langer toekomstbestendig is.

Gezien de duur van dit onderzoek (zes maanden) is het logisch om het onderzoek op één van de leermechanismes te richten. Uit (eigen) vooronderzoek bleek het leermechanisme ‘*identificatie*’ de meeste potentie te hebben om grenzen op te heffen (Batten et al., 2019) en aan te sluiten bij de wens van het team om mee aan de slag te gaan. Identificatie wordt gezien als meditatiemiddel om grenzen te overwinnen om zo te komen tot samenwerking (Akkerman, 2011a). Vermeld moet worden dat in de praktijk vaak een samenhang is tussen de verschillende leermechanismen. Het is mogelijk het leermechanismen reflectie in te zetten om te komen tot identificatie. Om erachter te komen hoe in deze context de interventies bijdragen aan het opheffen van discontinuïteiten is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: “*In hoeverre dragen de interventies met leermechanismen bij in het opheffen van discontinuïteiten in de samenwerking tussen vakgroepen van Aeres?*”

Deze onderzoeksvraag is verder uitgesplitst in deelvragen, te weten:

1. *In hoeverre ontstaat ‘common ground’ naar aanleiding van de interventies met leermechanismen, die door professionals worden ervaren als bijdragend aan het opheffen van grenzen?*
2. A) *Wat zijn de opbrengsten van de interventies met leermechanismen in termen van grenzen in de samenwerking?*
B) *Wat hebben de interventies met leermechanismen opgeleverd in termen van leren?*

Methodie

Onderzoeksopzet

In het onderzoek is gewerkt met de vijf fasen van actieonderzoek: De pre-oriëntatiefase, oriëntatiefase, planningsfase, actie- en observatiefase, reflectie en evaluatiefase (Lieshout et al., 2017). De vijf fasen worden in drie delen uitgevoerd (bijlage 1). In de eerste periode (pre-oriëntatie- en oriëntatiefase) is het vooronderzoek gedaan (Batten et al. 2019). In de tweede periode (planningsfase) is het ontwerp van interventies tot stand gekomen. In periode drie (actie- en evaluatiefase) zijn deze interventies uitgevoerd en geëvalueerd. Hierbij hebben professionals deelgenomen aan vier opeenvolgende interventies en zijn middels een constructieve dialoog met elkaar in gesprek gegaan. In deze thesis wordt verslag gedaan van deze laatste periode.

Periode één (Vooronderzoek) is uitgevoerd van december 2018 tot en met maart 2019 (Batten, Laureijs, & Palfenier, 2019). In het vooronderzoek is de huidige en gewenste situatie binnen Aeres onderzocht met betrekking tot discontinuïteiten. Zeven diepte-interviews binnen het team van 19 professionals werden afgenomen en op basis van het vier-ogenprincipe gecodeerd om op een betrouwbare en navolgbare wijze tot inzichten te komen. De onderzoeksvraag luidde: "Welke grenzen hebben leerpotentieel in de beleving van de teamleden van Aeres om tot een lerende samenwerking te komen in de ontwikkeling naar een lerende organisatie". Op basis hiervan is de onderzoeksopzet van het huidige onderzoek opgesteld. Om de kans op blijvende veranderingen te vergroten zijn professionals vanaf fase één betrokken bij het onderzoek (Lieshout et al., 2017). Tijdens het vooronderzoek zijn professionals verzocht mee te denken in vervolgstappen door samen interventies te bedenken die aansluiten bij de wensen van het team.

In periode twee (ontwerpfase) van maart 2019 tot en met mei 2019 zijn interventies ontworpen waarbij de input uit het vooronderzoek is meegenomen. De interventies zijn ontworpen op basis van het leermechanisme 'identificatie'. De concepten 'othering' (het benoemen van de eigen praktijk en die van de ander) en het legitimeren van co-existentie (rechtvaardigen van verschillen) waren hierbij leidend. De interventies zijn zo ontworpen dat 'identificatie', 'othering' en 'legitimeren' kan ontstaan, met de hypothese dat dit bijdraagt aan het opheffen van discontinuïteiten van grenzen met betrekking tot samenwerking.

In de derde periode (onderzoeksfase) zijn de interventies uitgevoerd binnen het team en is de daarbij verzamelde data verwerkt en geanalyseerd. De interventies zijn zo vorm gegeven dat het voltallige team kan deelnemen. Waarbij niet verwacht wordt dat het team in zijn volledigheid deelneemt. Het aantal actieve participanten kan variëren en participanten kunnen meer of minder actief zijn/deelnemen op basis van behoeften, mogelijkheden en beschikbaarheid (Lieshout et al., 2017). Dit hoeft niet ten koste te gaan van de impact van de interventie: De grootte van de groep staat meestal niet in verhouding tot de omvang van de impact (Reason & Bradbury, 2008). Daarom is besloten aanwezigheid van teamleden niet te verplichten. Echter, hoe meer professionals participeren, hoe meer perspectieven voor discussie en debat op tafel komen en des te sterker de gegenereerde kennis (Lieshout et al., 2017). Voor de planning van de bijeenkomsten is in het team jaarrooster gezocht naar momenten waarbij de meeste professionals beschikbaar waren. Deze data zijn middels een agenda uitnodiging in Microsoft Outlook verstuurd waarbij professionals hun beschikbaarheid konden aangeven.

Voor de vier bijeenkomsten is gekozen voor een interventie met vraagstukken die dicht bij de beroepspraktijk van de professionals liggen. Alle betrokkenen zijn gedurende het onderzoek zorgvuldig geïnformeerd over doelen, (vervolg)stappen en kregen de mogelijkheid om hierop te reageren. Het team is middels een teamvergadering op de hoogte gebracht van de resultaten uit periode één en twee. In deze vergadering werden de thema's van de bijeenkomsten voorgesteld. Er zijn daarnaast afspraken gemaakt over de aanwezigheid bij de bijeenkomsten. Wanneer mogelijk is men aanwezig bij de bijeenkomsten. Middels de genoemde aanpak verwacht de onderzoeker antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag. Het team bleek bereid om samen na te denken over interventies waarbij de samenwerking tussen vakgroepen verbetert. Naast de bijeenkomsten zijn zes interviews afgenomen onder de professionals die minimaal 2 of 3 bijeenkomsten hebben bijgewoond. Doordat deze mensen vaker aanwezig waren en bijeenkomsten met elkaar konden vergelijken, is aangenomen dat deze professionals de meest complete input konden leveren.

De interventies spelen zich af in de beroepspraktijk en het onderzoek wordt samen met onderwijsprofessionals uitgevoerd. Dit draagt bij aan de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek. Onder betrouwbaarheid wordt hierbij het vertrouwen in de werkwijze tijdens het onderzoek verstaan. Het gaat om de nauwkeurigheid en zorgvuldigheid in de manier van werken (Migchelbrink, 2018). Tijdens dit onderzoek is er ten behoeve van de betrouwbaarheid regelmatig contact geweest tussen onderzoeker en collega-onderzoekers. Daarbij werden met name de methodiek, data verzameling en de dataverwerking besproken. Deze manier van werken borgt de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van dit onderzoek (Verschuren & Doorewaard, 2015) en is daarom in het hele onderzoek toegepast. Daarnaast is een belangrijkste criterium voor een betrouwbaar actieonderzoek het praktisch nut, de bruikbaarheid of het voordeel dat betrokkenen hebben van de interventies (Migchelbrink, 2018).

Onderzoekseenheden

Dit onderzoek richt zich op een serie van vier interventies uitgevoerd binnen het team van Aeres Velp (mbo-team). Het team bestaat uit 19 professionals en vier vakgroepen die samen onderwijs verzorgen voor 260 studenten, waarvan 83 bol (Beroeps Opleidende Leerweg) en 177 bbl (Beroeps Begeleidende Leerweg) binnen het groene domein. De studenten worden in één, twee of drie jaar opgeleid voor de richting Bloem, Styling of Groen. De opleidingen variëren van mbo-niveau 1 tot en met 4. Onder begeleiding van een teamleider zijn acht mannen en elf vrouwen werkzaam binnen het team. Teamleden zijn tussen de 26 en 60 jaar oud. Een drietal professionals geeft uitsluitend les binnen het algemeen vormend onderwijs (AVO). Vijf professionals hebben een fulltime aanstelling, de overige professionals werken op basis van een deeltijdaanstelling. De onderwijsprofessionals hebben een hbo- achtergrond of komen uit het werkveld en hebben een didactische aantekening behaald om les te geven binnen het mbo- onderwijs. Het team is verdeeld in drie vakgroepen die ieder een opleidingsrichting vertegenwoordigen. Daarnaast is er een vakgroep voor AVO. De vakgroepen bestaan uit drie tot zes vakgroep leden. De samenstelling van de professionals binnen de interventies is dynamisch van aard. Daarom volstaat hier een tabel (tabel 1). Om de anonimiteit binnen het onderzoek te waarborgen zijn er geen namen genoemd in de verwerkte data. Namen zijn vervangen met fictieve namen om aan de hand van aliases data en personen met elkaar te kunnen vergelijken.

In de bijeenkomsten had de teamleider een onderscheidende rol in het team, net zoals de onderzoeker. Beide zijn wel meegeteld in de bijeenkomsten omdat zowel de teamleider als de onderzoeker actief hebben deelgenomen aan de bijeenkomsten en beide deelgenoot zijn van de sociale praktijk, te weten als docent in hetzelfde docententeam.

Tabel 2: Respondenten per activiteit

Bijeenkomst	Aantal	Leeftijd	Totaalaantal deelnemers bij de bijeenkomst
08.05.2019	3	20-29	12
	2	30-39	
	3	40-49	
	4	50-65	
06.06.2019	1	20-29	9
	3	30-39	
	0	40-49	
	5	50-65	
11.09.2019	0	20-29	10
	3	30-39	
	1	40-49	
	6	50-65	
30.10.2019	2	20-29	12
	3	30-39	
	2	40-49	
	5	50-65	

De interventie

Tijdens de *eerste bijeenkomst* zijn professionals op basis van het aantal deelnemers in drie groepjes verdeeld van vier á vijf personen waarna ze aan de hand van dialoogkaarten (De Bruijn & van Dalen, 2014) met elkaar in gesprek zijn gegaan. Thema's van de gesprekskaarten hadden betrekking op onderwijsthema's zoals 'samenwerking', 'pedagogisch handelen' en 'vakbekwaamheid'. In de vorm van een constructieve dialoog werden over deze drie thema's vragen gesteld op het niveau van zichtbaar en onzichtbaar handelen. Zichtbaar gedrag vormt de aanleiding voor vragen over het onzichtbare gedrag.

Binnen een constructieve dialoog wordt niet gestreefd naar homogeniteit, maar naar een situatie waarin zich continuïteit in sociaal-culturele verschillen voordoet (Marková, 2003). Verschillen worden benoemd, waardoor grenzen erkend en herkend worden. Doel hierbij is om de verschillen tussen de eigen praktijk en die van anderen zichtbaar te maken (othering), en in een latere fase mogelijk te maken dat grenzen op een werkbare manier kunnen worden ingezet (Akkerman & Bakker, 2011b). Door alleen in vragende vorm op elkaar te reageren werd aangemoedigd dat praktijken betwist en ge(re)construeerd werden (Hughes & Greenhough, 2008).

Bij aanvang van de interventie zijn afspraken gemaakt om op een veilige manier met elkaar in gesprek te kunnen gaan. Men toonde respect voor wat er gedeeld werd. Daarnaast spraken de professionals af hun oordeel uit te stellen door alleen vragen te stellen. Professionals kregen de ruimte om te kiezen wat zij wilden delen: Iedere professional mocht voor zichzelf besluiten van welk onderwerp men een kaart wilde trekken en of hij of zij deze kaart wilde toelichten of liever een andere kaart wilde kiezen.

Bij de nabespreking van de bijeenkomst vroegen professionals waarom de onderzoeker niet deelnam aan de interventie als onderdeel van het team. Het was een bewuste keuze om in de eerste bijeenkomst niet deel te nemen vanwege de nieuwe rol als onderzoeker. De rol van facilitator gaf meer houvast aan haar rol en stelde de onderzoeker in staat om indien nodig bij te sturen. Professionals gaven aan ook de onderzoeker graag beter te leren kennen. Dit verzoek is ingewilligd bij de volgende bijeenkomsten.

Tijdens de *tweede bijeenkomst* gingen professionals opnieuw een constructieve dialoog met elkaar aan. De groep is deze keer niet opgesplitst vanwege een kleinere opkomst. Professionals deelden een les of ervaring binnen het werkveld waar ze trots op waren. De luisteraars probeerden zich een beeld te vormen van de situatie, het handelen en de gedachtegang achter het handelen. Op basis van de verhalen construeerde de groep de identiteit van de professional (Kegan, 1982) en vond 'othering' plaats. Na de succesverhalen ging de groep 'liefdevol roddelen' (van Oeffelt, 2017). Hierbij werden kwaliteiten benoemd die het verhaal tot een succes maakten. De professional waarover geroddeld werd mocht alleen toehoren. Bij deze bijeenkomst was de onderzoeker zelf ook deelnemer.

De *derde bijeenkomst* stond in het thema van de beroepspraktijkvorming (BPV) en bijbehorende opdrachten. BPV-opdrachten zijn opdrachten die studenten moeten uitvoeren tijdens hun stage. De opdrachten dragen bij aan de competenties die de student nodig heeft om een goede beroepsbeoefenaar te worden. Deze opdrachten kunnen gezien worden als 'boundary objects'. De BPV-opdrachten worden in verschillende praktijken gebruikt en verbinden deze praktijken. Het thema BPV-opdrachten is actueel voor de professionals van de bijeenkomst, omdat deze aan het begin van het schooljaar vaak worden geactualiseerd. Voorafgaand aan de bijeenkomst werden de professionals gevraagd een BPV-opdracht mee te nemen waar ze trots op waren. Deze opdrachten werden in kleine groepjes besproken en de belangrijkste visies werden per groepje geformuleerd. Deze inzichten werden besproken om tot een groep overstijgende visie te komen. Hierbij vond een proces van het legitimeren van co-existentie plaats.

De onderzoeker was tijdens deze bijeenkomst naast facilitator ook deelnemer. Deze bijeenkomst is na de zomervakantie gepland om van de interventie een doorlopend proces te maken. De uitkomst van de bijeenkomst is teruggekoppeld in het team.

Tijdens de *vierde bijeenkomst* was één professional aanwezig die geen eerdere bijeenkomsten had bijgewoond maar wel onderdeel is van het docententeam. Dit had als voordeel dat deze persoon een frisse kijk had op de interventie. De vakgroep 'groene opleidingen' was tijdens deze bijeenkomst minimaal vertegenwoordigd. De onderzoeker had in deze bijeenkomst de rol van gespreksleider. De onderzoeker nodigde professionals uit te reageren en toelichting te geven op opmerkingen. Daarnaast zorgde de onderzoeker ervoor dat niet te veel van het onderwerp afgeweken werd. Het team had de neiging inhoudelijk te denken en het proces hierbij uit het oog te verliezen. Hierin moest meermaals bijgestuurd worden.

In de vierde en laatste bijeenkomst is gebruik gemaakt van een 'historielijn'. Een historielijn is een visuele weergave van de bijeenkomsten die hebben plaatsgevonden (Tjepkema, Verheijen & Kabal, 2015). Het doel van deze bijeenkomst is samen reflecteren. 'Reflectie' als leermechanisme kan leiden tot 'identificatie', waarbij professionals leren om vanuit verschillende standpunten te kijken naar de voorkeuren en zienswijzen van anderen. Zo leren zij elkaars achterliggende intenties te begrijpen. Dit maakt zaken zichtbaar die grensoverstijgend zijn ontwikkeld (Bakker et al., 2016; Kerosuo 2001) De hierbij ontstane 'grounding' draagt bij aan de acceptatie van verschillen (Engestrom et al., 1995).

De professionals keken samen terug op de voorgaande bijeenkomsten naar aanleiding van de vraag: "Hoe heb je de bijeenkomsten ervaren?" Hierna werd opdracht gegeven om met post-it's twee belangrijke momenten in de interventieperiode te duiden en kort toe te lichten. De onderzoeker las vervolgens teksten van post it's op en stelde vragen om reacties uit te lokken. Tenslotte werd gevraagd of professionals na de interventie verschillen in de samenwerking opmerkten.

Meetinstrumenten

Tijdens dit onderzoek is gebruik gemaakt van twee meetinstrumenten: Het narratief van de historielijn die plenair ontstond tijdens groepsbijeenkomsten en semigestructureerde interviews die individueel zijn afgenomen.

Narratieve onderzoeksmethode Historielijn: Door de focus te leggen op de belangrijkste onderwerpen ontstaat een zo compleet mogelijk beeld van de werkelijkheid (Tjepkema, 2015). Middels doorvragen en het verzamelen van voorbeelden en verhalen komen de veranderingen, en/of het geleerde, in beeld voor de professionals waarna de onderzoeker deze kan duiden en concretiseren binnen haar onderzoek. De verzamelde reacties leveren kennis op die bijdraagt aan veranderprocessen en levert kennis op over het proces, de structuren en uitkomsten (Kemmis, 2009).

De historielijn van de laatste bijeenkomst had een dubbele functie: naast de meetmethode voor het verzamelen van data is de historielijn ingezet als interventie. Het verhalende of reflecterende karakter van narratieve data (Lieshout et al., 2017) zet professionals daarnaast aan het denken over het gezamenlijk narratief over de samenwerking met collega's.

Hoofdthema van deze bijeenkomst was het effect van de acties: in welke mate leiden volgens de professionals acties tot een verandering in de praktijk? Professionals reageerden op elkaar en nuanceerden uitspraken. Dit zorgde voor verbreding van de dialoog en zette de groep aan tot het reconstrueren van het proces om zo meer te weten te komen over het verloop van een bepaalde ontwikkeling (Smit & Verdonschot, 2010).

Retrospectief interview: De individuele gesprekken hadden de vorm van korte retrospectieve interviews. Deze interviews zijn na de interventies ingezet aan het einde van het onderzoek om veranderingen in grenzen in beeld te brengen. De interviews waren semigestructureerd: de onderzoeker had een vragenlijst (bijlage 2) die diende als leidraad voor het gesprek. De interviewvragen zijn gebaseerd op kernbegrippen van de 'boundary crossing' theorie en hadden als doel om grenzen binnen de samenwerking in kaart te brengen. Deze vragen waren gericht op mogelijk nieuwe betekenissen van verschillende praktijken en identiteiten die professionals formuleerden naar aanleiding van de interventie. Daarnaast werd gevraagd of professionals naar aanleiding van de interventie beter konden bepalen of het leerpotentieel van grenzen op identificatie benut is. Tenslotte vroeg de onderzoeker naar veranderingen in de samenwerking na de interventie.

Procedure

De planning van de bijeenkomsten is in overleg met de teamleider vastgesteld. Mensen konden zich voor de bijeenkomsten via de teamleider afmelden. Hiermee werd impliciet het belang van de bijeenkomsten ondersteund door het management. De onderzoeker heeft na de interventies interviews afgenomen. Oorspronkelijk waren zeven interviews gepland. Eén daarvan heeft niet plaatsgevonden wegens drukte waardoor agenda's niet op elkaar afgestemd konden worden. De interviews zijn online afgenomen in Microsoft Teams vanwege de Covid 19 maatregelen die begin maart van kracht werden. Deze beslissing is in een online teamvergadering bekend gemaakt. Vanwege deze nieuwe context zijn interviews gestart met vragen over de nieuwe (thuis)werksituatie om de respondent op zijn gemak te stellen en wanneer nodig hulp te bieden. Hierna kon de focus gelegd worden op het interview. Tijdens de online interviews is gebruik gemaakt van webcams zodat zowel verbale als non-verbale signalen konden worden opgepikt.

Data-analyse

De verkregen data zijn aan de hand van de audio opname van de laatste bijeenkomst gefragmenteerd en gecodeerd. Alle audio en video opnamen zijn getranscribeerd en verwerkt in Microsoft Excel 2016.

Verwerking narratieve data uit de historielijn: De fragmenten zijn eerst tweemaal open gecodeerd op gespreksonderwerp en in drie categorieën geplaatst, namelijk: 1) De besproken activiteit; 2) Het resultaat van een activiteit; en 3) Overig. Vervolgens is nogmaals open gecodeerd op bijeenkomst 1, bijeenkomst 2 of bijeenkomst 3. Ditzelfde is gedaan door de mede onderzoeker. De mede onderzoeker is betrokken geweest bij het vooronderzoek dat plaats vond in fase 1. Zij is bekend met het theoretisch kader en de context. Twee van de 34 fragmenten zijn na overleg opnieuw gecodeerd vanwege een interpretatieverschil in de manier van coderen tussen de onderzoeker en de mede onderzoeker. Het verschil in interpretatie lag in de manier van categoriseren. Er bleek verschil te liggen in de keuze of een fragment betrekking had op één van de genoemde bijeenkomsten of viel in de categorie 'overige'.

Fragmenten bestaan uit tekststukken waarin professionals op elkaar reageren naar aanleiding van een vraag. Iedere reactie wordt gezien als een sub fragment in het narratief van de historielijn. Sub fragmenten zijn hierna met behulp van een coderingsschema (figuur 1) geanalyseerd. Dit coderingsschema is gebaseerd op vijf positieve technieken (Clark & Brennan, 1991; Clark & Schaefer, 1989) en drie negatieve technieken (Clark & Brennan, 1998:132) die de spreker kan inzetten. Na deze stap is het coderingsschema in samenspraak met een mede-onderzoeker aangepast. Daarbij is gekozen voor een codering zonder non-verbale codes omdat deze multi-interpretabel zijn.

Bij de totstandkoming van het definitieve codeboek is deze twee keer door de onderzoeker en mede-onderzoeker op kleine hoeveelheden data getest op eenduidigheid van de beschrijvingen. Daarna is de volledige dataset deductief gecodeerd door de onderzoeker en een deel door de mede-onderzoeker. Hierbij werden verschillen gevonden in de codes 'uitleg' (P-U) en 'actief luisteren' (P-A). Na overleg werd extra informatie gecodeerd als 'uitleg' (P-U) omdat dit meer behelst dan enkel een bevestiging zoals bij 'actief luisteren' (P-A).

Van de 665 sub fragmenten zijn 250 sub fragmenten gecodeerd door de mede-onderzoeker. Hierbij verschilden 34 coderingen met de coderingen van de onderzoeker. Tijdens een interbeoordelaarsgesprek is consensus bereikt over de 34 resterende codes.

Figuur 1: Coderingsschema ‘grounding’

categorie	code	topic	beschrijving
POSITIEVE SIGNALEN	P-U	relevante uitspraken	Met het overbrengen van zijn intenties, probeert de spreker een bepaalde effect bij zijn gesprekspartner te veroorzaken. Het ultieme bewijs voor het feit dat de uiting succes heeft gehad, is de tentoonspreiding van het gewenste gedrag door de luisteraar. Meestal uit zich dit in een situatie waarin de luisteraar een relevante uiting doet in zijn eerstvolgende beurt. Wanneer persoon A bijvoorbeeld een vraag stelt aan persoon B, heeft A de intentie dat zijn gesprekspartner hem informatie verschaft. Als B deze intentie correct heeft begrepen en bereid is om er in overeenstemming op te reageren, zal hij in zijn beurt een relevant antwoord op de gestelde vraag geven.
	P-A	actief luisteren	Verbalen luistersignalen worden omschreven als korte uitingen die de spreker aanmoedigt door te gaan. Zo kan de uiting ‘ja’ door de luisteraar worden gebruikt om de spreker te laten weten dat hij aandacht heeft voor zijn uitingen, dat hij luistert en dat hij zijn uitingen en intenties heeft begrepen.
	P-P	correct parafraseren	Door in eigen woorden na te vertellen hoe hij de uiting heeft geïnterpreteerd, kan de luisteraar aan zijn gesprekspartner duidelijk maken dat hij hem correct heeft begrepen. Uiteraard dient de inhoud van zijn parafrasering overeen te komen met de uiting van de spreker. Deze vorm van bewijs is sterker dan de voorgaande bewijsmiddelen. De spreker heeft immers meer zekerheid over het feit dat de luisteraar hem heeft begrepen wanneer hij zelf hoort dat het zo is dan wanneer de luisteraar alleen maar beweert dat het zo is.
	P-H	letterlijk herhalen	Het letterlijk herhalen van een uiting, of delen ervan, wordt vooral gebruikt om te staven dat de uiting correct is verstaan. Het bewijsmiddel verdient de voorkeur in gevallen van relatief gecompliceerde uitingen die woordelijk moeten worden begrepen en onthouden (Clark & Schaefer, 1989).
NEGATIEVE SIGNALEN	N-U	irrelevante uitspraken	De derde vorm van negatief bewijs doet zich voor wanneer de luisteraar een irrelevante uiting plaatst in zijn beurt om te spreken. Uit de uiting blijkt dan dat de luisteraar de uiting van de spreker op een andere manier interpreteert dan de spreker bedoeld heeft. Bij de hiervoor genoemde bewijsmiddelen is de luisteraar zich bewust van het feit dat hij de spreker verkeerd heeft begrepen. Wanneer de luisteraar een irrelevantie uiting plaatst, is hij zich echter van zijn misinterpretatie meestal niet bewust.
	N-H	foutief herhalen/parafraseren	Wanneer in inhoud van parafrasering of herhalen niet overeenkomt met de oorspronkelijke boodschap. Vaak is iemand zich daarbij niet bewust van het misverstand.

Dataverwerking retrospectief interview: Alle uit de interviews verkregen data zijn geanalyseerd met behulp van de Nederlandse vertaling van het coderingsschema uit het onderzoek van Oonk (2016). Hierbij zijn de data gecodeerd op leermechanismen. De coderingen geven aan welke karakteriserende processen er volgens Akkerman & Bakker (2011a) plaats vonden om leermechanismen in werking te doen treden (figuur 2)(bijlage 3).

Figuur 2: Deel coderingsschema gebaseerd op Oonk (2016).

dimensie	topic	othering	code	beschrijving	beschrijving
identificatie		jezelf kennen	I_K	kennen en/of expliciteren en de beperkingen daarvan	othering: het proces waarbij een professional een door hem uitgevoerde praktijk met andere praktijken vergelijkt. De verschillen tussen de eigen en de andere praktijk worden duidelijk en zijn helpend bij het ontwikkelen van een definitie voor de eigen praktijk.
		collega's kennen	I_KS	identificeren van (benoemen/herkennen) welke stakeholders relevant zijn in het licht van kennis, interesse, perspectieven en wederzijdse relatie van de collega's	
		het perspectief van de ander kennen	I_KOP	identificeren (herkennen/benoemen)	
	legitimizing	verduidelijken van aanvulling/complimentariteit	I_CC	verduidelijken van complementariteit en/of verduidelijken van de grensen tussen de eigen en mogelijke bijdragen van andere (kennis, vaardigheden enz.)	co-existentie: definiëren professionals hun identiteit door te kijken naar de verschillen en overeenkomsten tussen de eigen identiteit en de identiteit van andere binnen verschillende organisaties. Hierbij is het verschil met othering niet het ontwikkelen van een definitie van de eigen praktijken maar door het verschil tussen praktijken naar elkaar te rechtvaardigen.
coördinatie		onderzoeken van wederzijdse verwachtingen	I_E	onderzoeken en afstemmen van wederzijdse verwachtingen bij aanvang van de samenwerking	
		leggen van het contact (verbinding maken)	C_CFC	contact leggen met collega's	Het potentieel in het coördinatiemechanisme berust niet op reconstructie, maar op het overschrijden van de grens, in die zin continuïteit is gevestigd, waardoor toekomstige en moeiteloze verplaatsing tussen verschillende sites mogelijk is.
		samenwerken/ gebruik maken van grensobjecten	C_CC	samenwerking hoe acteer je hierin (inclusief praten met collega's gebruikmaken van en/of expliciteren van het belang en gebruik van grensobjecten (inclusief het organiseren van activiteiten die samenwerking faciliteren, zoals begrijpen van (de taal van de) collega's)	
		vertalen/bewaken van afspraken	C_T C_A	begrijpen van (de taal van de) collega's bewaken van werkafspraken en wederzijdse verwachtingen	

Met de mede-onderzoeker zijn kleine wijzigingen doorgevoerd in het coderingsschema. Zo is een extra sub kopie toegevoegd binnen het leermechanisme ‘identificatie’ om de twee karakteriserende processen van ‘identificatie’ zichtbaar te maken. De codering “samenwerken” en “gebruik maken van grensobjecten” is samengevoegd omdat deze in de theorie ook samen benoemd worden (bijlage 3). Uitspraken waarbij niet direct een code kon worden toegewezen kregen de code ‘overig’. De term ‘stakeholder’ is veranderd in ‘collega’s’ omdat dit passender bleek in de context van het onderzoek.

De fragmenten zijn uitgewerkt in Microsoft Excel 2016 en vervolgens gecodeerd. Deze zijn binnen een week door de onderzoeker twee keer op deductieve wijze gecodeerd om zo ‘feeling’ te krijgen met het coderingsschema. Lastige fragmenten zijn gelabeld en besproken met de mede-onderzoeker om samen betekenis te geven aan het coderingsschema. Vervolgens zijn de fragmenten door de mede-onderzoeker gecodeerd. Verschillen in codering zijn opnieuw besproken en 121 van de 134 fragmenten zijn overeenkomstig gecodeerd.

Het tegen gaan van multi-interpreteerbaarheid: Tijdens het interbeoordelaarsgesprek bleek dat de onderzoekers op andere woorden de nadruk legden. Zo legde de onderzoeker in de uitspraak: “Ja toch dat het belangrijk is dat je met elkaar in gesprek gaat” de nadruk op “in gesprek gaan” onder het topic ‘coördinatie’. De

mede-onderzoeker codeerde hetzelfde fragment met ‘reflectie’ door de nadruk te leggen op “*toch dat het belangrijk is dat*”. Na overleg is besloten in dit geval te kiezen voor ‘coördinatie’. Het fragment start met “ja toch” en dit werd geïnterpreteerd als een bevestiging van de noodzaak om met elkaar in gesprek te gaan.

Om de multi-interpreteerbaarheid verder te verkleinen hebben zowel de onderzoeker als de mede onderzoeker een samenvatting per topic gemaakt. Deze samenvattingen zijn met elkaar vergeleken en samengevat. De samenvatting per topic is gebruikt om inzicht te krijgen in de ontwikkeling van de grenzen binnen de leermechanismen. Na de deductieve codering zijn de gegevens open gecodeerd op ‘samenwerken’. Daarbij bleek dat deze fragmenten eerder gecodeerd waren onder het topic ‘coördinatie’ en binnen dit topic al gesubcodeerd waren. Vervolgens zijn de fragmenten door de onderzoeker en medeonderzoeker open gecodeerd als al dan niet bevorderend voor het leren in het team. Verschillen in codering zijn wederom besproken en onderbouwd.

Resultaten

Om erachter te komen hoe in deze context de interventies bijdragen aan het opheffen van discontinuïteiten is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: “*In hoeverre dragen de interventies met leermechanismen bij in het opheffen van discontinuïteiten in de samenwerking tussen vakgroepen van Aeres?*” Waarbij ‘grounding criteria’ zijn gebruikt om vast te stellen of de professionals tot een gemeenschappelijke visie ‘common ground’ kwamen. De het leermechanisme van ‘boundary crossing’ zijn gebruikt om grenzen en het leren van hiervan in kaart te brengen. Dit brengt ons tot de praktijkvraag: “*Hoe kunnen we de grenzen benutten om van en met elkaar te leren om zo het onderwijs te vernieuwen binnen Aeres MBO Velp?*” De resultaten worden per deelvraag besproken.

Deelvraag 1: *In hoeverre ontstaat ‘common ground’ naar aanleiding van de interventies met leermechanismen, die door professionals worden ervaren als bijdragend aan het opheffen van grenzen?* De resultaten zijn weergegeven in tabel 3.

Tabel 3: Resultaten Historielijn (n=12)

Pos./Neg.	Code	Beschrijving	Aantal B 1	Aantal B 2	Aantal B 1	Algemene uitspraken
			Dialogoog kaarten	Liefdevol roddelen	Visie BPV	Alle interventies
Positief	PU	Relevante uitspraken	37	30	26	172
	PA	Actief luisteren	13	7	5	1
	PP	Correct parafraseren	2	2	1	1
	PH	Letterlijk herhalen	0	1	0	1
Negatief	NU	Irrelevante uitspraken	0	0	1	
	NH	Foutief herhalen/parafraseren	0	0	0	
Totaal			52	40	33	175

Het doel van deze interventie was om het docententeam in staat te stellen gemeenschappelijke taal te ontdekken, zodat er gewerkt kon worden aan een gemeenschappelijke visie. Er is voornamelijk sprake van positieve grounding. Waarbij het opvalt dat juist het aantal relevante uitspraken hoog is bij deze interventie. Het beeld van deze gezamenlijke visie wordt beschreven met de ervaringen van de teamleden. Reacties in relatie tot het doel van overbruggen van grenzen: waardevol: “*(We hadden) hele diverse groepjes, gemixt door de vakgroepen heen. (...) Het risico daarvan was in ons groepje dat je wel heel snel een beetje een zijspoor opgaat wat ook heel interessant is, maar waardoor je dan heel moeilijk weer terugkomt bij het eigenlijke onderwerp.*”

Het organisch ontstane gesprek met diverse onderwerpen droeg bij aan het vergaren van nieuwe informatie: “*Je hoort dan iemands visie en ook iemands beweegredenen en daardoor krijg je er ook veel meer begrip voor want iemand doet het anders dan jij en dat is niet per definitie verkeerd maar dat is wel je eerste insteek. ‘Je doet het anders dus je doet het verkeerd,’ dat is mijn makke. Dan denk ik, ‘dan en ja dat komt daar dan uit, dat is eigenlijk ook een manier.’ Niet mijn manier maar niet verkeerd*”.

Professionals kregen inzicht in andere invalshoeken waardoor een gevoel van begrip ontstond en verschillen in denkwijzen en manieren van handelen beter werden geaccepteerd. Men werd aangemoedigd tot zelfreflectie. “*Zo kijk je zelf niet zo vaak bewust naar je eigen dingen natuurlijk dat je bewust gaat zitten zoeken van waar ben ik nu goed.*” “*Ik denk wel dat het goed was omdat iedereen zich kwetsbaar durfde op te stellen*”

Het vertrouwen in elkaar kon groeien: “*Ik vond hem heel erg in het open en kwetsbaar maar dan op een andere manier op een positieve manier kwetsbaar opstellen.*”

Kwaliteiten van professionals werden herkend, en professionals merkten samenwerkingskansen op: “*Ik denk juist dat het heel goed is als je van elkaar weet waar je trots op bent waar je goed in bent dat je dat de volgende keer kan inzetten de volgende keer dat kan Joost bijvoorbeeld.*” “*Een stukje waardering voor elkaar.*” “*Ja een stukje waardering naar elkaar en dat dat ook echt was.*” “*Dat je ook van jezelf kan zien dat je dingen*

goed hebt gedaan daar begint het mee maar als je ziet dat ook gewaardeerd wordt in het team en ook terugkrijgt is dat fijn”.

Inhoudelijk werd de BPV omschreven als praktisch, waarbij professionals “(...) een kijkje in de keuken bij een ander” kregen. Negatieve 'grounding' kwam voor in de vorm van één irrelevante opmerking (N_U): “Ik moet hierbij wel denken aan de eerste opstart met de BPV verslagen voor mijn gevoel is dat systeem al 3x langsgesloopt in een maand tijd”.

Daarnaast verworven professionals inzicht in alternatieve oplossingen die werden aangedragen vanuit verschillende vakgroepen: “Ik denk ook als je daar met elkaar over spreekt dat ‘oh ja zo kan dat ook.’ Dan kunnen we misschien samen dat wel doen. (...) Die vibe ontstond wel.” “Dat is wel het idee om zo veel meer onderwerpen te pakken en te bekijken hoe we (elkaar) kunnen versterken.”. Professionals gaven aan dat ze het moeilijk vonden om veranderingen expliciet te benoemen maar dat er wel “iets in gang gezet is”, “ik weet niet of de sessies zelf echt veranderingen hebben teweeggebracht maar doordat je er bewust mee bezig bent geweest is er wel iets veranderd.” Professionals hebben het gevoel dat een meer open samenwerking ontstaat. De noodzaak van de bijeenkomsten werd ook herkend en er werd benoemd dat dit soort bijeenkomsten in stand gehouden moeten worden. Ook de timing van de interventie werd genoemd: “Ik denk (..) dat we dit wel nodig hadden. Het komt gewoon op een heel goed moment denk ik, zeker na vorig jaar.”

Deelvraag 2a: Wat zijn de opbrengsten van de interventies met leermechanismen in termen van grenzen in de samenwerking? De resultaten zijn weergegeven in tabel 4. In totaal zijn hieruit 100 relevante tekstfragmenten gecodeerd uit interviews. In het totaalbeeld komen drie van de vier leermechanismen naar voren. Het leermechanisme ‘transformatie’ is niet gebleken. Bij Identificatie worden de onderliggende processen die het leermechanisme in werking doen treden apart benoemd. Hier is tijdens de bijeenkomsten gericht op ingezet. Alle respondenten laten tekstfragmenten zien in beide processen ‘othering’ en ‘het legitimeren van co-existentie’. Het merendeel van de tekstfragmenten zijn gecategoriseerd in ‘othering’.

Tabel 4: Scores per leermechanisme

Leermechanisme	Code	Beschrijving	Aantal (n=6)
Identificatie			
Othering	I_K	Jezelf kennen	11
	I_KS	Collega's kennen	12
	I_KOP	Het perspectief van de ander kennen	31
Legitimeren van co-existentie	I_CC	Verduidelijken van aanvulling/ complementariteit	10
	I_E	Onderzoeken van wederzijdse verwachtingen	8
Coördinatie			
	C_CFC	Leggen van het contact (verbinding maken)	10
	C_CC	Samenwerken/ gebruik maken van grensobjecten	16
	C_T	Vertalen	0
	C_A	Bewaken van afspraken	6
Reflectie			
	R_O	Herkennen van andere	1
	R_LFA	Leren van een ander	1
	R_PM	Perspectief maken	6
	R_PMF	Faciliteren van perspectief maken	0
	R_MI	Wederzijds leren	0

Uit de resultaten blijkt dat er minder grenzen worden ervaren als hinderlijk door de inzet van de leermechanisme. Door de inzet van ‘othering’ en ‘het legitimeren van co-existentie’ binnen het leermechanisme ‘identificatie’ werden de volgende drie ontwikkelingen zichtbaar: 1) Professionals leerden zichzelf beter kennen. “Ik straal soms iets heel anders uit dan dat ik denk hoe ik dat doe.” In de context van het team werden eigen verwachtingen duidelijk”. 2) Professionals geven aan elkaar nu beter te kennen. “Je hebt een bepaald oordeel over iemand en dan ineens komen ze heel bijzonder uit de hoek waarvan je denkt: ‘Oh doe je dat zo? Wat goed,’ en ga je het gewoon net even anders bekijken”. 3) Professionals hebben naar aanleiding van de bijeenkomsten beelden over collega's bijgesteld. “Dat we allemaal mensen zijn dat we allemaal onze positieve kanten hebben vooral en niet alleen die negatieve kanten”. Het belang om minder te oordelen wordt benoemd. “Omdat we in het verleden niet zo open geweest zijn, misschien elkaar weinig de tijd of de kans gunnen. En dit is dan een aanleiding om dat wel te doen. En dan doe je het ook en anders gebeurt het gewoon niet. Dan zit je allemaal in de waan van de dag, waar we allemaal nogal sterk in zijn.” Dit resulteert in meer begrip voor elkaar: “Omdat ik toen voor mijn gevoel veel beter doorkreeg wat bij collega's de onderlinge waarden zijn bij wat ze doen en dat ook wel voor een stukje begrip naar elkaar heeft gezorgd”. Professionals gaven aan zich meer onderdeel te voelen van het team, al valt op dat deze niet als optimaal wordt gezien: “Er zijn mensen die wel eens iets meer mogen laten zien dat ze onderdeel

zijn van een team.” Niet alle collega’s hebben dezelfde prioriteiten”, “Er is wel een stap gezet richting teamvorming”. Er is bereidheid is om elkaar te helpen. Het belang van samenwerking wordt benoemd: “Samenwerken is geen taakje. Het is iets waar we allemaal baat bij hebben”.

Het onderling contact is verbeterd: “Je merkt dat er na de bijeenkomst wat meer lucht was onderling, luchtiger met elkaar en ook weer gezellig om samen in de kantine te zitten”. Het contact is “open maar ook een beetje zakelijk soms.” “Ik merk dat je qua coördineren mensen makkelijker erop aan kan spreken en minder in de weerstand en discussie blijft hangen”. Ten opzichte van een jaar geleden, gaf een deelnemer aan zich veiliger te voelen in het team. Er is minder onderlinge strijd. “Je blijft voor mijn gevoel minder hangen in het strijden om het voor elkaar te krijgen”. Professionals ervaren meer uniformiteit in hun handelen: “Dat we toch afstemming gehad hebben we proberen het allemaal op dezelfde manier te doen”. Daarnaast wordt de samenwerking als daadkrachtiger omschreven: “We nemen meer beslissingen en houden ons daaraan”. Teamleden kunnen vaker op elkaar terugvallen: “Als ik om hulp vraag bij iemand krijg ik die”. Sommige professionals geven aan dat ze moeite hebben met het tempo waarin veranderingen plaatsvinden: “(Het is) een soort sneltrein waar we met zijn alle inzitten”. Daarnaast wordt aangegeven dat niet alle vakgroepen altijd even betrokken zijn: “Op een of andere manier is het dan toch nog dat vakgroepen zich eraan kunnen onttrekken vind ik”. Als oplossing wordt het belang genoemd om elkaar hierop te blijven aanspreken. Daarnaast wordt het belang van controle genoemd om je aan afspraken te houden.

Door de Covid-19 maatregelen klaart zien dat deze verbeteringen nog niet bevestigd zijn. “Een aantal hoor je niet meer in de (online)teamvergaderingen. Die blijven helemaal op de achtergrond.” De meta communicatie mist en dat gaat ten koste van de samenwerking: “Je normale praatje wat je normaal in de pauze hebt. Naar mijn idee is dat wel nodig om een team te blijven.”

Deelvraag B: Wat hebben de interventies met leermechanismen opgeleverd in termen van leren? Totaal zijn er 49 fragmenten geselecteerd die in verband gebracht konden worden met leren die voortkomen uit de inzet van de leermechanisme (tabel 5). Het leermechanisme transformatie is niet gebleken. Leren is vooral toegekend binnen het leermechanisme identificatie en daarin veel voorkomend bij ‘othering’.

Tabel 5: Scores in termen van leren

Leermechanisme		Aantal (n=6)
Identificatie	Othering	27
	Legitimeren van co-existentie	6
Coördinatie		5
Reflecteren		8

Zichtbaar is het leren uitspreken van waardering naar elkaar, “Ik heb op die tweede bijeenkomst wel gemerkt dat bepaalde collega’s er blijkbaar toch behoefte aan hebben dat je (je waardering) vaker uitspreekt of zegt”. Professionals hebben geleerd eigen perspectieven te herzien: “Je hebt automatisch een oordeel over iemand dat gaat gewoon zo, nu snap ik ook daarom doet die zo. Dat vind ik een voordeel dat je dat beter begrijpt”. Er zijn inzichten ontstaan in de manieren van werken: “Ik ben me meer bewust van de achterstanden met de vakgroep en dan kijk je in de keuken van een ander en zie je dat het veel beter en makkelijker kan”. Een deelnemer geef aan geleerd te hebben dat het waardevol is dezelfde verwachtingen te hebben.

Een deelnemer reflecteerde op de gesprekken die gevoerd zijn bij de bijeenkomsten: “Als je met elkaar in gesprek gaat en als je je diepere zaken verteld of open staat voor andere dat je toch op een andere manier naar je collega’s gaat kijken”. Waarbij het volgens een deelnemer belangrijk is om met elkaar in gesprek te gaan. Een deelnemer gaf aan: “Dat er meerdere wegen naar Rome leiden en dat je soms ook wel heel erg vast zit in patronen”. Een deelnemer geeft aan door elkaar nu goed te kennen dingen geleerd heeft meer los te durven laten zonder het gevoel van controle te verliezen.

Conclusie & discussie

Conclusie

Zoals beschreven in de aanleiding kent al het leren grenzen (Akkerman & Bakker, 2011a; 2017). Wanneer grenzen worden ervaren als hinderlijke sociaal-culturele verschillen kan dit een effectieve samenwerking in de weg staan (Akkerman & Bakker, 2011a). Een effectieve samenwerking draagt bij aan de manier waarop collega's met elkaar omgaan en levert daarnaast een onderwijsontwikkeling op doordat professionals van en met elkaar leren. In dit onderzoek is gekeken naar het effect van interventies met leermechanismen en of deze het ontdekken, accepteren of verleggen van grenzen kunnen beïnvloeden. Dit onderzoek is uitgevoerd als een benadering van actieonderzoek om de praktijkvraag te beantwoorden: *“Hoe kunnen grenzen, die als hinderlijk worden ervaren, worden benut om van, en met, elkaar te leren om zo het onderwijs binnen Aeres te vernieuwen?”* De onderzoeksvraag van het onderzoek luidde: *“In hoeverre dragen de interventies met leermechanismen bij in het opheffen van discontinuïteiten in de samenwerking tussen vakgroepen van Aeres?”* Ter beantwoording van de van die vraag zijn er twee deelvragen geformuleerd. De conclusies worden per deelvraag weergegeven.

Deelvraag 1: *In hoeverre ontstaat ‘common ground’ naar aanleiding van de interventie met leermechanismen, die door professionals worden ervaren als bijdragend aan het opheffen van grenzen?*

Wanneer gesprekspartners elkaar voldoende hebben begrepen is aan het *grounding-criteria* voldaan (Clark & Brennan, 1991). Om tot een ‘common ground’ te komen is het noodzakelijk dat professionals hun kennis en overtuigingen delen (Senge, 2017). De interventie moedigt aan om met een bepaalde intentie met elkaar in gesprek te gaan waardoor gezamenlijke overtuigingen ontstaan (Clarks, 1996). Het hoge aantal positieve ‘grounding’ of positief bewijs duidt erop dat de gesprekspartners elkaar begrijpen. Dit maakt dat de interventie ‘historielijk’ een positief effect heeft in het bereiken van het doel en geeft antwoord op deelvraag 1. Een ‘common ground’ of gemeenschappelijke visie (Clark 1996) over activiteiten die bijdragen aan het overbruggen van grenzen.

Uit het gesprek gedurende de interventie ‘historielijk’ is gebleken dat deze ‘common ground’ positief tegenover de activiteiten staat die zijn ingezet om grenzen te overbruggen. Men omschrijft de interventies als waardevol. Het ontwerp van deze bijeenkomsten gebaseerd op de theorie van ‘boundary crossing’ waarbij ‘boundary crossing’ ervoor zorgt dat professionals beschikking krijgen over nieuwe informatie en ideeën (Long, et al., 2013). Deze activiteiten sturen aan op de karakteriserende processen van ‘othering’, het ‘legitimeren van co-existentie’ en ‘reflectie’ en hebben het leermechanisme ‘identificatie’ in gang gezet. Uit de gesprekken met de professional blijkt dat zij zich veilig kunnen voelen bij elkaar en nu veel meer open staan om elkaars kennis te accepteren. Door deze inzichten in het team nu sneller overgaan tot samenwerken en leren mits zij op dezelfde manier met elkaar blijven communiceren en naar elkaar blijven luisteren. Het urgentiebesef blijkt aanwezig, waardoor dit een grotere kans van slagen heeft.

Deelvraag 2A: *Wat zijn de opbrengsten van de interventies met leermechanismen in termen van grenzen in de samenwerking?* In het theoretisch kader is gesteld dat ‘Boundary crossing’ betrekking heeft op (inter)acties van personen tussen verschillende omgevingen, disciplines of werkpraktijken (Engeström, et al., 1995; Suchman, 1993). De professionals hebben de interventies op basis van de leermechanisme als positief ervaren om te komen tot een samenwerking die soepel en met minder inspanning verloopt. Dit is zichtbaar in de interviews. Hieruit kan worden opgemaakt dat de leermechanisme identificatie, coördinatie en reflectie uit de ‘boundary crossing’ zichtbaar zijn. Het leermechanisme ‘transformatie’ is niet waargenomen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de focus in deze bijeenkomst lag op ‘identificatie’ en ‘reflectie’ ter ondersteuning van identificatie. Er zijn drie ontwikkelingen te benoemen die door de interventie in gang gezet zijn en bijgedragen hebben aan het overbruggen van grenzen. Ten eerste leerde professionals zichzelf. Ten tweede leerde ze elkaar beter kennen (othering). Ten derde hebben professionals naar aanleiding van de bijeenkomsten beelden over collega's bijgesteld (het legitimeren van co-existentie). De interventies hebben daarmee invloed gehad op de samenwerking en leren van de professionals.

Uit gesprekken met de professionals blijkt dat opbrengsten in termen van grenzen bijdragen aan een verminderde onderlinge strijd. Professionals ervaren meer uniformiteit in hun handelen en kunnen vaker op elkaar terugvallen waarbij de samenwerking als daadkrachtiger wordt omschreven. Deze uitspraken suggereren dat professionals samen hun eigen manier van handelen hebben gevonden (Bakker, et al., 2016). Er wordt op een andere manier met elkaar samengewerkt waarbij sociaal-culturele verschillen worden minder vaak als hinderlijk ervaren (Akkerman & Bakker 2011a). Professionals geven aan de oude manier van handelen niet meer te willen en op de vernieuwde manier met elkaar willen blijven samenwerken. Dit duidt op een nieuw handelingsrepertoire om samenwerken en leren vorm te geven en doelen te bereiken (Bakker, et al., 2016). Professionals hebben geleerd niet alleen grenzen binnen de samenwerking te herkennen, maar ook te werken aan een meer wenselijke situatie. Dit suggereert dat afstemming, zoals in de theorie beschreven staat (Bakker et al., 2016), door de professionals erkend wordt als manier om grenzen op te heffen in de samenwerking. De opbrengst van de interventies is een (kleine) stap in het ontwikkelen een nieuw handelingsrepertoire in de samenwerking en leren. De Covid-19 situatie laat blijken dat het nieuwe handelingsrepertoire nog kwetsbaar is, en niet voldoende bevestigd, om patronen te blijven doorbreken.

Deelvraag 2B: *Wat hebben de interventies met leermechanismen opgeleverd in termen van leren?* Uit de resultaten blijkt dat de leermechanisme in de interventies aanzet hebben tot leren. Daarmee kan gesteld worden dat de dat 'Boundary crossing' in de context van deze interventie aanzet tot leren (Akkerman & Bakker, 2012). Professionals hebben eigen inzichten opgedaan in hun eigen werk (othering) en benoemen dat het uitspreken van waardering naar elkaar belangrijk is (het legitimeren van co-existentie).

Het doel van dit onderzoek was inzicht verkrijgen in hoeverre de interventies op basis van de leermechanisme bijdragen in het opheffen van discontinuïteiten of grenzen tussen vakgroepen. Om te komen tot een lerende samenwerking. De resultaten laten zien dat het ontwerp van deze bijeenkomsten, gebaseerd op de theorie van 'boundary crossing', in meer of minder mate eraan bijgedragen heeft om professionals in staat te stellen los te komen van het heersende stramien (Konkola, 2001) en aan te zetten tot leren (Akkerman & Bakker, 2012). Professionals herkennen nu vaker discontinuïteiten in hun huidige samenwerking en kunnen beter benoemen wat er benodigd is voor een wenselijke situatie. Het moedigt aan om met een bepaalde intentie met elkaar in gesprek te gaan waardoor gezamenlijke overtuigingen ontstaan (Clarks, 1996), de nieuwe 'common ground'. De interventies vormen een eerste aanzet richting een samenwerking waarin professionals samen leren en samen werken (Bakker et al. 2016). Daarmee is een voorzichtige stap gezet naar een manier om de samenwerking opnieuw vorm te geven. Daarbij wordt een nieuw handelingsrepertoire opgebouwd en worden verschillen constructief ingezet in de samenwerking om daarmee te komen tot onderwijsvernieuwing (Akkerman, 2012).

Discussie & aanbevelingen

De resultaten en conclusies laten zien dat de interventies bijgedragen hebben aan het opheffen van grenzen die zorgen voor discontinuïteiten. Voorzichtig kan gezegd worden dat grenzen ingezet worden om van en met elkaar te leren. Daarmee is er sprake van een continuïteit in actie en interactie binnen het team. De resultaten van dit onderzoek hebben alleen betrekking op de professionals binnen Aeres en zijn niet te generaliseren (Saunders et al., 2015; Yin, 2009). Interventies zijn afgestemd op de behoeften van het team zoals die in het vooronderzoek naar voren zijn gekomen. Voor de uitkomsten van het onderzoek is het interessant deze bijeenkomsten in andere teams met gelijkwaardige grenzen te organiseren. Om zo te onderzoeken of er gelijkwaardige effecten meetbaar zijn. Dit zou de bruikbaarheid van het onderzoek vergroten.

De onderzoeker vervulde in dit onderzoek zowel de rol als teamlid, facilitator tijdens de interventies en de rol van onderzoeker. Door haar verschillende rollen was er wellicht sprake van beïnvloeding van het onderzoek. In de rol als teamlid en facilitator was het niet altijd mogelijk beide rollen tegelijk te vervullen wanneer de bijeenkomst meer begeleiding nodig had. Hierdoor kon niet altijd inhoudelijk deelgenomen worden aan de activiteiten als teamlid. Daarbij was het soms moeilijk niet te veel te sturen op de eigen mening en waarde van de onderzoeker en voldoende ruimte te laten voor de professionals. Door het wisselen van rol tijdens bijeenkomsten was het daarbij lastig in te schatten wanneer er bijsturing nodig was. Gebrek aan (onderzoeks-) ervaring kan hierin een rol spelen. Bij vervolgonderzoek is het aan te raden om goed te kijken welke bijeenkomsten vragen om de invulling van meerdere rollen van de onderzoeker. In die gevallen zou gebruik gemaakt kunnen worden van een andere facilitator om eventuele beïnvloeding van het onderzoek te voorkomen. Anderzijds kent dit ook voordelen. Doordat de onderzoeker bekend is met de gevoeligheden in het team kon er sneller worden ingespeeld en was de onderzoeker in de positie om kritische vragen te stellen. Daarnaast was het mogelijk om binnen het onderzoek onderwerpen voor interventies op te pakken die actueel waren. Dit droeg bij aan de motivatie van professionals deel te nemen aan de interventies en het onderzoek. Voorkennis en achtergrond van de onderzoeker waren helpend in het interpreteren van de verzamelde onderzoekdata. Hierbij is de interne en externe validiteit op verschillende manieren geborgd waardoor de resultaten als betrouwbaar en transparant kunnen worden gezien.

In dit onderzoek lag de focus op de ontwikkeling van interventies die bijdragen aan een effectieve lerende samenwerking. Door de inzet van 'boundary crossing' konden hinderlijke grenzen opgeheven worden en daarmee kon het leren van grenzen worden benut. Het vormen van een 'common ground' had hierin een dubbele functie. Ten eerste als taakcohesie: de gemeenschappelijke en gezamenlijke motivatie om te werken aan een taak waarbij men ziet dat het werkt. De juiste interventies worden hierbij volgens het team ingezet. Onderzoek van Van den Bossche et al. (Z.D.) wees uit dat vooral de motivatie die ontwikkeld wordt in de taakcohesie, positief is voor teamleren. In dit onderzoek is motivatie niet meegenomen als één van de uitkomsten. Er is de aanname gedaan dat wanneer het team zelf ook overtuigd is van de manier waarop het vraagstuk of probleem wordt aangepakt dit helpend kan zijn voor het overbruggen van grenzen. Voor vervolgonderzoek is het interessant om te kijken welk effect deze aanpak heeft op de motivatie. Het tweede effect wat beoogd werd is het creëren van een gedeelde visie op het proces. Een gedeelde visie zorgt voor een efficiëntere coördinatie van de activiteiten (Van den Bossche et al. Z.D.). In de conclusie van dit onderzoek is de gemeenschappelijke visie op de bijeenkomsten of 'common ground' wat helpend is in het proces tot een lerende samenwerking opgenomen. Dit zorgt voor gelijkgerichtheid wat bijdraagt aan leren (Jutten, 2013).

In de methodesectie is te zien dat de interventies die bijdragen aan het overbruggen van grenzen vanuit het vooronderzoek zijn ontworpen. Hiervoor zijn grenzen in beeld gebracht door retrospectieve interviews af te

nemen. In de hoofd (thesis) fase van dit onderzoek zijn twee verschillende meetmomenten geanalyseerd om interventies en grenzen in beeld te brengen; narratieve data en retrospectieve interviews. Hierbij zijn niet dezelfde professionals benaderd als in het vooronderzoek. De aanname is gedaan dat dit van minimale invloed is omdat grenzen algemeen in beeld zijn gebracht en een deel van de respondenten overeenkwamen met het eerdere onderzoek. De selectie bij het thesisonderzoek is gemaakt op basis van het aantal bijeenkomsten waar men aan deelgenomen heeft om zo respondenten op alle interventies te kunnen bevragen. Hoewel de grenzen een generaliserend beeld geven is er daarom geen gebruik gemaakt van een beoordeling van een voor- en na situatie, maar ervoor gekozen om huidig ervaren grenzen en verschillen te beschrijven. Het onderzoek beoogde aan te tonen dat de ontwikkelde interventies bruikbaar zijn in het overbruggen van grenzen. Dit lijkt om deze redenen voor dit onderzoek daarmee de meest passende meetmethode.

Deelnemers die alleen aanwezig waren bij de verzameling van de narratieve data door middel van de historielijn hadden weinig inhoudelijke input over het proces, maar konden wel meepraten over samenwerken en grenzen. In eenzelfde soort onderzoek zou ervoor gekozen kunnen worden om alleen de deelnemers te vragen die bij één van de bijeenkomsten aanwezig waren. Om zo de effecten van de bijeenkomsten en het effect op grenzen nog beter met elkaar in verband te kunnen brengen. De onderzoeker zag de combinatie van beide meetinstrumenten als voordeel om zo op individueel niveau en groepsniveau data te verzamelen. Door op basis van reflectie data te verzamelen vormde dit een goede aanvulling om discrepanties tussen de data zichtbaar te maken (Mittendorff, 2004; Van Staveren, 2007).

Het merendeel van de professionals gaf aan het belangrijk te vinden om bij de bijeenkomsten aanwezig te zijn. Er bestond wel enig begrip wanneer anderen een enkele bijeenkomst misten, maar helemaal niet deelnemen aan interventies bleek in de gesprekken onbegrip op te wekken. Samenwerken komt niet vanzelf tot stand en vraagt inspanning en bereidheid van het team om samen te werken om grenzen te overbruggen (Akkerman & Bakker 2011a). Met de leermechanismen '*identificatie*' en '*coördinatie*' in het achterhoofd is het aan te bevelen aan het management om tijd en ruimte te creëren om gezamenlijk te werken en leren over grenzen heen. Intervisie kan hierbij een belangrijke rol spelen. Het zorgt voor bewustwording in handelen. Door gebruik te maken van vraagstukken over werk en het uitwisselen van gedachten, heeft dit invloed op het team en de organisatie. Men krijgt meer inzicht in de relatie tussen professionele opvattingen en werkwijze dit kan helpend zijn bij het inzichtelijk maken van het handelen. Professionals die normaal weinig tot niet inhoudelijk met elkaar te maken hebben leren elkaar beter kennen. Het is een andere manier om met elkaar in verbinding te komen waarbij nieuwe collega's aan kunnen sluiten (Senge, 1992; 2917). Intervisie is daarmee een methode om te werken aan (sociaal) culturele- en organisatievraagstukken en draagt bij aan het ontwikkelen van competenties. Het past in een visie om op een lerende manier met elkaar samen te werken (Groot & Nobel, 2001; 2017; Senge, Jeworski, & Flowers, 2015) Wel wordt hierbij aanbevolen de intervisie op te bouwen. Laat het team eerst kennismaken met eenvoudige intervisie vormen, waarna de moeilijkheidsgraad kan worden opgebouwd tot het aangaan van experimenten. Het draagt eraan bij dat het team nog vaker actief de samenwerking opzoekt.

Tijd kan gezien worden als arbeidstijd waarin met elkaar te werken en te leren wordt gefaciliteerd. Het zou daarom helpend zijn in de verdere ontwikkeling van de lerende samenwerkingen om in gesprek te gaan met de professionals om daarbij te kijken hoe de, beperkte, tijd van alle betrokkenen op een zo efficiënt mogelijke manier ingezet kan worden. Daarnaast kan het creëren van onderlinge afhankelijkheid helpen om individuele professionals niet alleen formeel deel uit te laten maken van een team maar zich ook afhankelijk en betrokken te laten voelen bij het uitvoeren van taken. Het is een aanbeveling om gemeenschappelijke verantwoordelijkheid te creëren voor teamprestaties door het werken aan gemeenschappelijke taken (Cohen & Bailey, 2007). Dit kan gestimuleerd worden door gezamenlijk te werken aan het teamplan schooljaar 2020-2021. Waarin met en door het team doelen worden gesteld en bepaald wordt welke stappen er gezet moeten worden als team om doelen te behalen. Daarbij worden prioriteiten aangebracht en wordt vooruitgekeken. Dit sluit aan bij wat benoemd is in het team. Er is behoefte aan het maken van keuzes. De eerder benoemde intervisie kan hierin helpend zijn samen te werken en te leren om deze teamdoelen te bereiken. Daarnaast kan het zinvol zijn te kijken welke invloed het niet deelnemen aan teambijeenkomsten heeft in de ontwikkeling naar een lerende samenwerking.

Als gevolg van Covid-19 werken veel mensen thuis en is zichtbaar dat de verbeteringen in de samenwerking nog niet bevestigd is. De mate waarin professionals met elkaar in contact zijn neemt snel af. De koffiemomentjes en het onderzoeken van onderlinge raakvlakken lijken noodzakelijk om de meta-communicatie te ondersteunen. Het voortzetten van soortgelijke activiteiten is belangrijk om tot meer bevestiging te komen in het team. Dit is ook een uitgesproken wens van het team. Het is daarom aan te bevelen om hierin stappen te blijven zetten waardoor de gezamenlijke identiteit kan groeien en gewerkt kan worden aan ontwikkeling van teamverantwoordelijkheid en gemeenschappelijke taken. Er kan niet aangegeven worden hoeveel tijd er nodig is om dit verder te ontwikkelen. Dit zou vastgesteld kunnen worden met het team door hier het gesprek over te voeren en samen te bepalen wat hierin gewenst is. Het nieuwe schooljaar kan een goed startpunt zijn voor dit gesprek. Nieuwe collega's kunnen direct kennismaken met het team op een ongedwongen informatieve manier. Een vorm waarin op een informele manier met elkaar kennismake kan worden is door middel van een gezamenlijke

activiteit zoals koken. Door de duur van de activiteit creëert men voldoende tijd met elkaar in gesprek te komen. Dit is laagdrempelig voor het team en eenvoudig te organiseren aan het einde van een werkdag.

Gesteld kan worden dat huidig onderzoek niet alleen heeft geleid tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag, maar ook een praktische bijdrage heeft geleverd aan het overbruggen van grenzen. Door in verschillende bijeenkomsten met elkaar in gesprek te zijn geweest is er een bijdrage geleverd aan de samenwerking en het leren binnen het team. Daarnaast heeft het ertoe geleid dat professionals vernieuwde contacten met elkaar hebben gelegd en hulpvragen bij andere professionals stellen. Er vindt voorzichtig aan meer onderlinge uitwisseling plaats. Dit is een startpunt om de samenwerking op te zoeken en op een lerende manier te experimenteren en te onderzoeken hoe men onderwijsvernieuwingen het beste vorm kan geven.

Referenties

- Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2011a). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.
- Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2011b). Learning at the boundary: An introduction. *Elsevier. International Journal of Educational Research* 50(1), 2011, Pages 1-5.
- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2014). A boundary crossing approach to support students integration of statistical and work-related knowledge. *Educational Studies in Mathematics*. 86, pages 223-237
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2017). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. In L. Unwin, & D. Guile (Reds.), *Handbook on Vocational Education* (pp. 1–19). Hoboken, Amerika: Wiley
- Akkerman, S.F. (2012). Activity theorie. Y. Engeström. In *Canon van het leren*. (pp 37-50). Deventer, Nederland: Vakmediatheek.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teaching Education*, 27(2), 208–319.
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Bakker, A., & Akkerman, S. (2016). Het leerpotentieel van grenzen: een theoretische basis. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beusaert, & E. De Bruijn (Reds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van potentieel van Boundary Crossing* (pp. 9–19). Assen, Nederland: Koninklijke van Gorcum
- Bakker, A., Zitter, I., Beauseart, S. & De Bruijn, E. (Red.) (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk, het potentieel van boundary crossing*. Assen, Nederland Koninklijke van Gorcum.
- Batten, I., Palfenier, C., Lauerijs, J. (2019). Boundary crossing binnen Aeres MBO Velp. (thema product; Omgeving, ecologie van innoveren). Aeres hogeschool, Wageningen.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Christiansen, F. V., & Rump, C. (2008). Three conceptions of thermodynamics: Technical matrices in science and engineering. *Research in Science Education*, 38, 545–564.
- Clarks, H.H., & Schaefer, E.F., (1989). Contributing to discourse. *Cognitive Science*, 13, 259-294.
- Cohen, S.G., & Bailey, D.E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23, 239-290.
- Decuyper, S., Dochy, F. & van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Elsevier. International Journal of Educational Research* 5(1), 2010, Pages 111-133
- De Bruijn, A. & Van Dalen, L. (z.d.). *Spel Reflecteren. Reflectie- en ontwikkelingsmodel voor leraren en scholen*. Gouda: Driestar Educatief.
- De Haas, A., & Mazereeuw, M. (2016). Waar mbo en hbo elkaar ontmoeten: een praktijkvoorbeeld. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beusaert, & E. De Bruijn (Reds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van Boundary Crossing* (pp. 110–124). Assen, Nederland: Koninklijke van Gorcum
- Edwards, A., & Mutton, T. (2007). Looking forward: rethinking professional learning through partnership arrangements in initial teacher education. *Oxford Review of Education*, 33, 503- 519.

- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319–336.
- Groot, A. de & Nobel, G. (2001). *Een pot met goud. Werkboek intervisie in het onderwijs*. Den Haag, Nederland: Elsevier
- Groot, A. de & Nobel, G. (2017). *Intervisie in het onderwijs een goudmijn*. Meppel, Nederland: Ten Brink
- Houchens, G. W., & Keedy, L. J., (2009). Theories of practice: Understanding the practice of educational leadership. *Journal of thought*, 44(3), 49-61.
- Houchens, G.W., & Stewart, T.A., (2017). Enchancing instructional leadership through collaborative coaching: a multi-case study. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6 (1), (34-49)
- Hughes, M., & Greenhough, P. (2008). “We do it a different way at my school”: Mathematics homework as a site for tension and conflict. In A. Watson & P. Winbourne (Eds.), *New directions for situated cognition in mathematics education* (pp. 129–151). New York, NY: Springer.
- Jutten, J. (2013). *Teamleren in een lerende school: Samen werken aan beter onderwijs*. Geraadpleegd op 07 februari 2019, van <https://wij-leren.nl/teamleren-samenwerken.php>
- Kegan, R. (1982). *The evolving self*. Harvard: Harvard University Press
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice - based practice. *Educational Action Research* 17(3):463-474.
- Kerosuo, H. (2001). Boundary encounters as place for learning and development at work. *Outlines: Critical Social Studies*, 3(1), 53–65.
- Konkola, R. (2001). Development process of internship at polytechnic and boundary-zone activity as a new model for activity. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds), *At the boundary-zone between school and work: new possibilities of work-based learning*. 148-186, Helsinki, Finland: University Press
- Long, J. C., Cunningham, F. C., & Braithwaite, J. (2013). Bridges, brokers and boundary spanners in collaborative networks: A systematic review. *BMC Health Services Research*, 13, 1-13.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations: The dynamics of mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Maxwell, J. (2004a). Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. *Educational Researcher*, 33 (2), 3-11
- Migchelbrink, F. (2018). *De kern van participatief onderzoek* (2e druk). Amsterdam, Nederland: S.W.P.
- Mittendorff, K. (2014). Leren reflecteren. In F. Meijers et al. (red.), *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen* (pp. 37-60). Antwerpen/Apeldoorn, België/Nederland: Garant.
- Oonk, C. (2016). *Learning and teaching in the regional learning environment: enabling student and teachers to cross boundaries in multi-stakeholder practices*. PhD thesis. Wageningen: Wageningen University.
- Schegloff, E.EA., & Sacks, H. (1973). Opening up closing. *Semiotica*, 8, 289-327
- Saunders, M. N. K., Lewis, P., & Thornhill, A. (2015). Een onderzoeksontwerp bepalen: uitgangspunten van je onderzoek gekoppeld aan de methoden en technieken. In M. N. K. Saunders, P. Lewis, & A. Thornhill (Reds.), *Methoden en technieken van onderzoek* (7e ed., pp. 74–98). Amsterdam, Nederland: Pearson.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books

- Senge, P. (2017). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Smit, M., Verdonshot, S. (2010). *Praktijkonderzoek. Motor voor verandering in organisaties*. Houten, Nederland: Springer
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409–426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Suchman, L. (1993). Working relations of technology production and use. *Computer Supported Cooperative Work*, 2, 21–39.
- Suthers, D. D. (2005). Technology affordances for intersubjective learning: A thematic agenda for CSCL. In T. Koschmann, D. Suthers, & T. W. Chan (Eds.), *Computer supported collaborative learning 2005: The next 10 years!* (pp. 662–671). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tjepkema S., VerheijenL., Kabalt J., (2016). *Waarderend veranderen*. Den Haag, Nederland: Academic Service.
- Van Oeffelt, T. (2017). *Responsief Leiderschap: hefboom voor transformatie!?* Wageningen: Aeres Hogeschool Wageningen.
- Van Staveren, A. (2007). *Zonder wrijving geen glans: Leren samenwerken bij veranderen en innoveren*. Assen, Nederland: Koninklijke van Gorcum B.V.
- Weick, K.E. & Westley, F. (1996). Organizational Learning: Affirming an Oxymoron. In S.R. Clegg, C. Hardy & W.R. Nord (Eds.), *Managing Organizations: Current Issues*, 190-208.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study Research. Design and Methods*. Los Angeles, United States of America: Sage.

fase 1: Pre-oriëntatiefase (december 2018)

- Onderwerp uit praktijk kiezen met hulp van het MBO team (persoonlijke communicatie 17 december 2018)
- Commitment verkrijgen van de organisatie
- Te hanteren kaders vast gesteld

Periode 1: vooronderzoek

fase 2: Oriëntatiefase (december 2018- maart 2019)

- Verkennen en in kaart brengen van huidige situatie en gewenste situatie middels interviews binnen het MBO team
- Onderzoeksvraag: *"Welke grenzen hebben leerpotentieel in de beleving van de teamleden van Aeres om tot een lerende samenwerking te komen in de ontwikkeling naar een lerende organisatie?"*
- Vaststellen veranderingsbehoefte

fase 3: Planningsfase (maart 2019 - mei 2019)

- Verkennen van resultaten, vaststellen verbeter acties en ontwikkelen van interventies.
- O.b.v. mini-onderzoek met onderzoeksvraag: *"Welke grenzen hebben leerpotentieel in de beleving van de teamleden van Aeres om tot een lerende samenwerking te komen in de ontwikkeling naar een lerende organisatie?"*
- Ideeën voor interventie o.b.v. interviews, theorie en sparringsessies met mede studenten opleiding MLI, medeonderzoekers in het mini-onderzoek en collega's.

Periode 2: ontwerpfase

fase 4: Actie en observatiefase (mei 2019 - oktober 2019)

- Uitvoeren interventies en verzamelen van evaluatiedata over processen die door de acties zijn ontstaan.
- Verzamelen van ervaringen van participanten
- Welke invloed hebben ervaringen los of in relatie tot elkaar mogelijk (al) op de huidige situatie?

Periode 3: onderzoeksfase

Fase 5: Reflectie- en evaluatiefase (oktober 2019 - juni 2020)

- Ervaringen van docenten afgezet op de effecten
- Nieuwe aanbevelingen doen en antwoord geven op onderzoeksvraag.

Bijlage 2: Interviewleidraad

“In hoeverre dragen de interventies met leermechanismen bij in het opheffen van discontinuïteiten in de j

Deze onderzoeksvraag is verder uitgesplitst in deelvragen, te weten:

1. *In hoeverre ontstaat ‘common ground’ naar aanleiding van de interventies met leermechanismen, die door professionals worden ervaren als bijdragend aan het opheffen van grenzen?*
2. A) *Wat zijn de opbrengsten van de interventies met leermechanismen in termen van grenzen in de samenwerking?*
B) *Wat hebben de interventies met leermechanismen opgeleverd in termen van leren?*

We hebben vier bijeenkomsten gehad waarin we aan de slag zijn gegaan met de samenwerking binnen het team. Naar aanleiding van deze bijeenkomsten wil ik je graag een aantal vragen stellen om te kijken wat dit heeft opgeleverd. Dit interview wordt gebruikt als onderdeel van de thesis die ik schrijf voor mijn studie leren & innoveren. Uiteraard worden de antwoorden geanonimiseerd. Ik wil je daarbij vragen of ik het gesprek zou mogen opnemen. Dit gesprek wordt alleen gebruikt voor het onderzoek en wordt verder niet verspreid aan derden.

Een klein overzicht van de bijeenkomsten die we gehad hebben:

In deze vier bijeenkomsten zijn we begonnen met een kaartspel waarbij we in groepjes verschillende onderwerpen met elkaar besproken hebben in zichtbaar handelen maar ook in drijfveren van dit handelen. In de tweede bijeenkomst zijn we aan de slag gegaan met “liefdevol roddelen”. Hierin heeft iedereen een casus/voorbeeld ingebracht waar hij/zijn trots op was en dit toegelicht. We hebben hierna de kwaliteiten benoemd waardoor het voor de betreffende persoon zo goed werkt. De derde bijeenkomst ging over de BPV-opdrachten. Aan de hand van een opdracht die je meegenomen had bespraken we in groepjes welk visie erachter zat en wat belangrijk was in een goede BPV-opdracht. Vervolgens hebben we met alle groepjes samen een visie gemaakt op deze BPV-opdrachten. De laatste bijeenkomst was de historielijn. Hier hebben we aan de hand van een tijdlijn bijeenkomsten besproken en gekeken wat hierin zo belangrijk was voor ons als team en individueel en dit samen besproken.

Algemene opmerking: Doorvragen naar voorbeelden en beelden

Algemene vragen	
A1	Welke bijeenkomsten heb je bijgewoond?
Vraag	
1a	Welke kenmerken kan je benoemen over de samenwerking in het team? Opvallend, typerend
1b	Hoe werken deze kenmerken door in de samenwerking binnen het team?
1c	Merk je verschillen in de samenwerking in het team na de 4 bijeenkomsten? Ja: kan je deze verschillen benoemen Nee: kan je aangeven waaraan het ligt dat het geen verschil maakt
1e	Wat heeft positief/negatief bijgedragen aan de samenwerking in het team?
1f	Waar zitten er nog uitdagingen?
1g	Hoe moeten we deze uitdagingen aanpakken (wat werkt en waarom)?
1h	Wat hebben deze bijeenkomsten jou gebracht in het kader van samenwerking? (persoonlijk)
2a	Wat neem je persoonlijk mee uit de verschillende bijeenkomsten?
2b	Heb je nieuwe dingen gehoord tijdens deze bijeenkomsten?

2c	Ben je van plan daar iets mee te doen? Ja: wat en waarom Nee: waarom niet
2d	Wat blijft je het meest bij van de bijeenkomsten?
2e	Zijn er nog dingen die je kwijt wilt of gezegd wilt hebben? Over de bijeenkomsten of het samenwerken

Bijlage 3: Coderingsschema Oonk (2016).

Learning mechanism and associated characteristic subprocess Description of the process Illustrative example (experimental condition as derived from (0,1 or 2 workshops))

Identification (I)

I_Knowing Yourself	Knowing and/or explicating the own expertise and limitations thereof The fact that our group consisted of four agricultural students also contributed to our agricultural project assignment (1)
I_Knowing the Stakeholders	Identifying which stakeholders are relevant in the light of the project assignment Already at the first day of the project, you should identify the stakeholders. (0)
I_Knowing Other Perspectives	Identifying stakeholders' knowledge, interests, perspectives, and mutual relations Make sure that you know the interests of each actor and the relationships between the actors. (1)
I_Clarifying Complementarity	Clarifying the complementarity of and/or boundaries between the own and others' possible contributions (i.e. knowledge, skills etc.) Sometimes you need a lot of parties to realise the intended result. (0)
I_Exploring Mutual Expectations	Exploring and tuning mutual expectations at the beginning of a project The client, the teachers and we; we all had different ideas on what and how to do it. We had to align the ideas. (1)

Coordination (C)

C_Contacting for Connection	Contacting stakeholders The client, the students and the teacher coach should frequently be in contact. (1)
C_Collaboration	Collaborating (including talking) with the stakeholders I learned how to involve citizens in shaping the project. (2)
C_Using a Boundary Object	Using and/or explicating the importance and use of a boundary object (including the organization of activities that facilitate collaboration, e.g. a brainstorm session or a design workshop with village inhabitants) As part of our study we organised a brainstorm session for the village residents. (1)
C_Translating	Understanding the (languages of the) stakeholder The communication was tough; we did not understand the intentions of the client. (1)
C_Controlling Agreements	Controlling working agreements on mutual tasks The client and we should have kept each other better informed. (2)

Reflection (R)

R_Recognizing Others	Recognizing and making explicit the characteristics of another person or practice There are different levels in the concept of a 'hippy'. Some people go as far as they can in ecology and sustainability, others go less far. (1)
R_Learning from Another	Explicating something learned from another person or practice Nothing is possible, particularly innovative thinking. They have to defend themselves to the local council, so their will is law. (1)
R_Perspective Making	Reconsidering the own perspective as a result of something learned from another person or practice Then we unplugged because the clients were nothing more than negative and did not communicate; they chose for another line of reasoning. (2)
R_Facilitating Perspective Making	Facilitating others' learning and/or perspective making I learned how to open up the clients' mind for other peoples' ideas. (2)
R_Mutual Learning	Explicating mutual learning The assignment was clear for both sides and so far fine for both parties. (1)

Transformation

T_Intending the Creation of a New Practice	Expressing the intention to create a new practice Next time I would try to establish a real connection with the project area. (1)
T_Envisioning New Practices	Describing visions on new practices Due to using the local village park as an impetus, it appeared that there were a lot of possibilities to renew the village. (2)

T_Establishing New Practices	Integrating interests and perspectives into new realistic practices, and establishing these practices Apparently, we opened up a lot of possibilities in the area and brought together various parties. (2)
T_Enthusing Others for A New Practice	Enthusing stakeholders for a suggested new practice I learned how to enthuse neighbourhood citizens. (0)
T_Stimulating Follow Ups	Inciting and stimulating follow ups for the new practice During the project you already need to make sure that after the project something will really be realized. (1)
Other Learning Processes (O)	
O_Project Management	Processing and managing the student group process You should make a planning and distribute tasks. (2)
O_Personal Development	Learning for personal development I learned to take more initiatives from myself. (0)
O_Multidisciplinary Group Work	Explicating something learned from another students' discipline Because of our different backgrounds we sometimes clashed. (2)
O_Remaining Learning Processes	(Referring to e.g. project assignment, methods, supervision) Remaining other learning processes not to be coded another 'Other Learning Process' The teacher changed the assignment and because of that everything became very unclear. (0)

Bron: Oonk, C. (2016). *Learning and teaching in the regional learning environment: enabling student and teachers to cross boundaries in multi-stakeholder practices*. PhD thesis. Wageningen: Wageningen University.