

**Benutten van het leerpotentieel van grenzen middels boundary crossing
door docenten binnen Aeres Barneveld**

**Utilizing the learning potential of boundaries through boundary
crossing by teachers within Aeres Barneveld**

Ellen Lieftink

Studentnummer 3019467

Master Leren en Innoveren



Aeres Hogeschool Wageningen

Onderzoeksbegeleider Ard Sonneveld



Aeres Training Centre Barneveld

Opdrachtgever Jan Vogel

Master-examen: 30 november 2020

Benutten van het leerpotentieel van grenzen middels boundary crossing door docenten binnen Aeres Barneveld

Utilizing the learning potential of boundaries through boundary crossing by teachers within Aeres Barneveld

Samenvatting

In de wens naar ontwikkeling en groei van professionals en organisaties is er steeds meer aandacht voor interacties en bewegingen die over grenzen van meerdere organisaties plaatsvinden. Ook Aeres ziet dat verbinding tussen professionals van de verschillende onderdelen van Aeres noodzakelijk is om over voldoende ontwikkelkracht te beschikken om van waarde te blijven binnen onze moderne samenleving. Er bevindt zich leerpotentieel in het werken over grenzen. Aeres MBO en Aeres Training centre Barneveld werken al met elkaar in verbinding over grenzen, waardoor hier sprake is van boundary crossing. In dit onderzoek wordt uiteengezet welke processen van boundary crossing volgens de MBO-docenten plaatsvinden binnen de samenwerking en in welke mate. Tevens is onderzocht welke interventies boundary crossing processen kunnen stimuleren, volgens de docenten. Dit onderzoek laat zien dat alle leermechanismen van boundary crossing plaatsvinden, waarbij processen van identificatie in de hoogste mate en frequentie plaatsvinden. Er lijkt een grote wens naar coördinatie processen, echter is het aan te bevelen ook aandacht te besteden aan reflectie en transformatie processen om een duurzame samenwerking te realiseren waarmee beide organisatieonderdelen toekomstbestendig kunnen blijven.

Abstract

In the desire for professional and organizational development and growth, more attention is given to the potential of interactions with and the crossing of boundaries. Aeres recognizes that, in order to stay relevant in modern society, it is necessary to connect professionals of different parts of the organization, for it to be able to keep developing and stay sustainable. Working across boundaries contains learning potential. Between Aeres MBO and Aeres Training Centre Barneveld, boundary crossing is already present, seeing as they already interact and work across the boundaries of their working environment. This study investigates which processes of boundary crossing are already present and to what extent, according to the teachers of Aeres MBO. Additionally, this study also further investigates which interventions could potentially stimulate the use of boundary crossing processes. This study shows that all learning mechanisms of boundary crossing are already present. The processes of identification are the most present processes. This study also shows that teachers show a great amount of desire for processes regarding coordination. However, it is recommended that, in order to realize a sustainable cooperation between the two parts of Aeres and therefor to realize a more sustainable organization as a whole, enough attention is given to the processes of reflection and transformation.

Inleiding

Aanleiding

Vorig jaar stelde het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2019) dat de helft van werkend Nederland zijn vaardigheden moeten verbeteren om in de toekomst aangesloten te blijven bij de veranderende arbeidsmarkt. Nieuwe kennis, nieuwe technologie en sociaaleconomische en politieke ontwikkelingen vragen om andere manieren van werken (Ridder, Zitter, & de Bruijn, 2019). Het kabinet wil middels Leven Lang Ontwikkelen (LLO) een sterke leercultuur tot stand brengen. Hierbij wordt de eigen regie van professionals op hun loopbaan gestimuleerd om zich te blijven ontwikkelen. LLO levert daarmee een meerwaarde voor zowel de organisatie waar iemand werkt als voor de professional zelf (Kuijpers, Semeijn, & van der Heijden, 2019).

Deze ontwikkelingen rondom LLO zijn ook terug te zien in het onderwijs, waarbij LLO ook betrekking heeft op de docent als professional. De afgelopen jaren is er namelijk veel aandacht gekomen voor de professionele ontwikkeling van docenten. Toch is er voor docenten niet altijd de mogelijkheid om nieuwe expertise in te zetten in het werk. Een expliciete koppeling tussen professionele ontwikkeling en ontwikkeling binnen taken en verantwoordelijkheden ontbreekt vaak (Snoek, Held, & Medendorp, 2019). Er is daarmee een noodzaak voor professionele ontwikkeling, maar er is ook onmacht om die vorm te geven (Ruijters, 2018). Bij professionele ontwikkeling is het van belang dat er onder andere variatie is en er betekenisvol werk gedaan wordt. Om professionals langdurig aan een organisatie te binden moet de werkomgeving uitdagen tot verdere ontwikkeling en professionele ruimte bieden om zelf vorm te geven aan het werk. Voor docenten kan professionele

ontwikkeling bijdragen aan het doorgroeien naar managementfuncties of inhoudelijke verbreding of verdieping (Snoek et al., 2019).

In deze wens naar ontwikkeling en groei van professionals is er steeds meer aandacht voor interacties en bewegingen die over grenzen van meerdere organisaties en praktijken plaatsvinden (Akkerman & Bakker, 2012). Voor interacties en bewegingen over grenzen wordt steeds meer de term *boundary crossing* gebruikt om de processen van transitie tussen praktijken te duiden (Bakker, Zitter, Beusaert & de Bruijn, 2016). Vanuit dit concept is er niet enkel aandacht voor taken, maar ook voor praktijken, ook wel activiteitsystemen genoemd (Engeström, 2001). Dit is ook terug te zien in de veranderingen in de baan van docent. Docenten hebben meer verschillende expertises nodig, werken meer in teamverband, moeten kunnen samenwerken, in verbinding staan met de regio, flexibel zijn en kunnen inspelen op innovaties. Lerarenopleidingen hebben nog niet altijd een antwoord op deze veranderende behoefte (Ridder et al., 2019). Ridder et al. (2019, p. 358) benoemen de waarde van *boundary crossing* voor docenten als volgt:

Het model van 'boundary crossing' (Akkerman & Bakker, 2011) kan worden gebruikt om grenzen over te (leren) steken en onderlinge samenwerking vorm te geven en zo MBO-docenten beter voor te bereiden op de dynamische context waarin zij komen te werken.

Dit onderzoek vindt plaats binnen onderwijsorganisatie Aeres. Aeres is een relatief jonge organisatie die is ontstaan tussen 2004 en 2009 uit fusies van Groenhorst College, de Christelijke Agrarische Hogeschool, Stoa Hogeschool en PTC+. Bij Aeres komt onderwijs, onderzoek en ondernemen samen. Aeres is in Nederland de enige groene kennisinstelling die onderwijs, praktijkgericht onderzoek en commerciële dienstverlening aanbiedt op verschillende niveaus. Zowel op het niveau van praktijkonderwijs als vmbo, mbo, hbo en trainingen voor professionals. Alle Aeres instellingen hebben een karakter en werkwijze die aansluit bij hun werkveld (Aeres, z.d.). Aeres sluit zich als organisatie aan bij de door het kabinet gestelde focus op *Leven Lang Ontwikkelen*. Dit wordt uitgedragen door een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van klanten, studenten, cursisten en andere professionals, maar ook aan de professionals werkzaam binnen Aeres. Samenwerking is hierbij voor Aeres de sleutel tot deze ontwikkelingen. Deze samenwerking start binnen de teams op de werkvloer, maar de samenwerking tussen de verschillende onderdelen van Aeres is wat de organisatie uniek maakt. De verbinding tussen professionals van de verschillende onderdelen van Aeres is noodzakelijk om over voldoende ontwikkelkracht te beschikken om van waarde te blijven binnen onze moderne samenleving (Aeres, z.d.).

Aeres kan en wil als organisatie een bijdrage leveren aan de groeiende maatschappelijke behoefte aan *Leven Lang Ontwikkelen* (Aeres, z.d.). Daarmee is ook de rol van Aeres Training Centre Barneveld van belang om bij te kunnen dragen aan het realiseren van een doorbraak op het gebied van een *Leven Lang Ontwikkelen*, zoals voorgenomen door het kabinet (Ministerie van Algemene Zaken, 2019). Aeres Training Centre Barneveld (ATCB) is één van de onderdelen van Stichting Aeres Groep en is gevestigd binnen de locatie van Aeres MBO Barneveld. ATCB biedt meer dan 125 opleidingen en cursussen aan op het gebied van dierverzorging. In Nederland is ATCB de marktleider op het gebied van dierverzorgingsopleidingen en -cursussen voor volwassenen. Deze opleidingen en cursussen worden verzorgd door externe experts en door MBO-docenten van Aeres Barneveld. Cursisten die bij ATCB een opleiding of cursus volgen, werken hiermee aan de ontwikkeling van hun kennis en vaardigheden als professional. Om dit te realiseren zijn goede opleiders en docenten nodig die de scholing binnen ATCB verzorgen. ATCB kan gebruik maken van de inzet van MBO-docenten en de faciliteiten van de locatie. Tegelijkertijd biedt ATCB ook de kans aan MBO-docenten van Aeres MBO Barneveld om onderwijs te verzorgen binnen een andere context en voor een andere doelgroep dan zij normaliter verzorgen in hun baan als MBO-docent. Hiermee kunnen zij zich op een andere wijze ontwikkelen binnen Aeres. Het lijkt er dus op dat er door deze docenten aan *boundary crossing* wordt gedaan tussen de praktijk van het Aeres MBO Barneveld en het Aeres Training Centre Barneveld. Daarnaast levert ATCB financieel een bijdrage aan de faciliteiten van Aeres Barneveld waar het MBO lessen kan verzorgen voor haar studenten. Binnen Aeres Barneveld wordt dus gewerkt over de grenzen van deze praktijken. Volgens Akkerman en Bakker (2011, 2016) bevatten grenzen tussen praktijken leerpotentieel. *Boundary crossing* vraagt een mate van inzet en inspanning en verloopt niet vanzelfsprekend succesvol. Toch wijst deze uitdaging volgens Akkerman en Bakker (2012) op het leerpotentieel van *boundary crossing*, omdat hiermee voorbij de bestaande en bekende praktijk gekeken wordt. De *boundary crossing* activiteiten die plaatsvinden door het werken over de grenzen van deze twee praktijken kan leerpotentieel bevatten voor de ontwikkeling van de docent en de beide praktijken; deze verwachting wordt binnen Aeres ook benoemd. Echter is onduidelijk of dit leerpotentieel wordt benut en welke leermechanismen er in welke mate in deze situatie worden aangesproken.

Trechteren naar een globale vraagstelling

Aeres wil toekomstbestendig blijven. Aeres stelt dat de toekomstige externe uitdagingen te groot en complex zijn om als zelfstandig onderdeel of locatie te kunnen dragen. Verbindingen zoeken lijkt hierdoor een voorwaarde om deze toekomstbestendigheid mogelijk te maken. Eén van de drie speerpunten van Aeres hiervoor is *Leven Lang Ontwikkelen*. Dit speerpunt vergt, zoals beschreven in het strategisch beleidsplan van Aeres (z.d.),

“een krachtige interne samenwerking over de grenzen van Aeres-onderdelen en -locaties heen”. Hiermee lijkt Aeres als organisatie de wens uit te spreken naar het realiseren van boundary crossing activiteiten. Deze wens is ook terug te zien binnen Aeres Barneveld, waar al jaren samengewerkt wordt over de grenzen van ATCB en het MBO. Ondanks de uitgesproken wens door Aeres over samenwerking over grenzen worden er verstoringen waargenomen in de samenwerking door zowel teamleden van het ATCB als door docenten en teamleiders van het MBO Barneveld. Wanneer in beeld kan worden gebracht waar het leerpotentieel zich bevindt op de grenzen tussen ATCB en het MBO en hoe dit te verwezenlijken is, zal de meerwaarde van de samenwerking tussen deze onderdelen beter benut kunnen worden. Daarmee kan het voor MBO-docenten aantrekkelijker worden om te gaan participeren bij ATCB ten behoeve van de eigen ontwikkeling. Wanneer docenten op deze wijze de kans krijgen zich te blijven ontwikkelen gedurende hun loopbaan, kan het MBO deze professionals ook beter aan zich binden. Hier ligt ook de theoretische relevantie van dit onderzoek. In dit onderzoek wordt in beeld gebracht welke boundary crossing processen MBO-docenten laten zien wanneer zij over de grenzen van hun eigen praktijk werken, ten behoeve van hun eigen ontwikkeling, interesse of motivatie. Eerder onderzoek naar boundary crossing activiteiten van docenten is gericht op hoger onderwijs en heeft veelal focus op het begeleiden van studenten in school-werkveld of school-maatschappij verhoudingen en niet zozeer over welke boundary crossing processen een docent zelf laat zien wanneer hij over grenzen werkt.

Boundary crossing betreft naast het leren en ontwikkelen van het individu ook dat van praktijken. De beide praktijken in dit onderzoek (ATCB en MBO) kunnen zich middels boundary crossing beter ontwikkelen om toekomstbestendig te blijven, wanneer inzichtelijk is hoe het potentieel van de samenwerking benut kan worden. Het doel van dit onderzoek is het komen tot ideeën waardoor het benutten van het leerpotentieel kan worden verbeterd. In dit onderzoek staat daarom de volgende praktijkvraag centraal: *Wat kan er gedaan worden om het potentieel van de samenwerking tussen Aeres MBO Barneveld en Aeres Training Centre Barneveld beter te benutten?*

Theoretisch kader

Om het potentieel van de samenwerking zo goed mogelijk te kunnen benutten is het van belang te weten waar interventies op gericht kunnen worden. Om hierachter te komen zal in beeld moeten worden gebracht wat er in het werken over de grenzen van de praktijken gebeurt. Het werken over grenzen van verschillende praktijken wordt ook wel boundary crossing genoemd. Boundary crossing refereert naar iemands wisselingen en interacties over diverse praktijken (Akkerman & Bakker, 2011). Mensen gebruiken verschillende manieren om de grenzen of de ervaren verschillen te overbruggen. Ze leveren inspanningen om de continuïteit in actie of interactie te waarborgen of te herstellen, door onder andere te werken aan een betere afstemming tussen praktijken (Cremers, Wals, Wesselink, Nieveen & Mulder, 2013; Bakker et al., 2016).

Een praktijk wordt door Bakker et al. (2016) gedefinieerd als “een systeem van handelingen die historisch zijn gegroeid om bepaalde doelen te bereiken met daarvoor ontwikkelde middelen. Daarbij gelden bepaalde regels en worden taken ook op een bepaalde manier verdeeld” (p. 10). Binnen praktijken is men gewend dingen op een bepaalde manier te doen. Praktijken hebben vaak verschillende doelen. We spreken van grenzen tussen praktijken wanneer, sociaal-culturele, verschillen door mensen worden ervaren als verstoringen in acties of interacties (Akkerman & Bakker, 2011; Bakker et al., 2016; Cremers, 2016). Dit kan ervaren worden doordat mensen elkaar niet goed begrijpen, omdat ze bijvoorbeeld een verschillende taal spreken, verschillende doelen hebben en in een omgeving werken met een andere organisatie en andere regels en normen. Dit betekent niet dat elk verschil een grens is. Een verschil is een grens als deze als problematisch of uitdagend wordt ervaren (Bakker et al., 2016).

In de omgang met dergelijke grenzen zijn er drie begrippen te onderscheiden. Te noemen grensinteractie (boundary interaction), grensgangers (brokers) en grensobjecten (boundary objects). Grensinteracties zijn activiteiten tussen mensen uit verschillende praktijken, zoals communicatie en samenwerking. Mensen die daadwerkelijk deelnemen in verschillende praktijken en daarmee dus over grenzen werken, noemen we grensgangers (Bakker et al., 2016; Akkerman & Bakker, 2012). Grensgangers gaan verder in het boundary crossing dan enkel grensinteractie. Deze mensen zijn waardevol aangezien zij vaak een verbindende factor kunnen zijn en kunnen zorgen voor samenwerking tussen en afstemming van verschillende praktijken. Daarnaast kunnen grensgangers elementen van de ene praktijk inbrengen in de andere praktijk (Bakker et al., 2016; Akkerman & Bakker, 2012). Deze grensgangers hebben echter in werkelijkheid een moeilijke positie. Grensgangers worden niet altijd door anderen gewaardeerd, omdat ze behoren tot verschillende praktijken. Akkerman en Bakker (2012) geven aan dat grensgangers vaak een dubbelpositie ervaren. Wanneer er onvoldoende steun en erkenning wordt geboden aan deze grensgangers lijken zij deze ambigue positie te willen verlaten (Akkerman & Bakker, 2012). Aandacht voor grensgangers lijkt dus belangrijk om de bijdrage die zij leveren voor de samenwerking en de bijdrage die de samenwerking oplevert voor de ontwikkeling van de grensgangers te kunnen behouden.


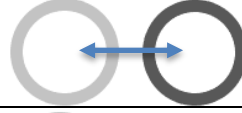


Het hebben van aandacht voor praktijken past binnen een sociaal-culturele visie op leren. Binnen deze visie op leren gaat men ervan uit dat individueel leren verbonden is met veranderingen in praktijken. Er bestaat zowel individueel leren en ontwikkelen, maar ook organisaties zijn in staat om te leren en innoveren (Bakker et al., 2016). Binnen boundary crossing is het leren een breed begrip en omvat het nieuwe inzichten verkrijgen, ontwikkeling van identiteit, verandering of ontwikkeling van praktijken (Akkerman & Bakker, 2011; Cremers

2016). Wanneer er door verschillende praktijken wordt samengewerkt met als doel om samen te innoveren en aan kenniscreatie te doen, dan ontstaan er leeruitkomsten die niet te voorspellen zijn (Beers, Gulikers & Kortstee, 2013; Gulikers & Oonk, 2016a). Middels boundary crossing kunnen mensen worden uitgedaagd tot activiteiten, leerprocessen en leeruitkomsten die veelal in reguliere leeromgevingen en opleidingen verborgen blijven. Het is dus voor zowel een individu als voor een praktijk van belang om ook buiten de eigen praktijk te kijken en contacten te leggen en onderhouden en ook open te staan voor externe ideeën. Daarmee kan worden voorkomen dat ontwikkeling stagneert en een individu of praktijk niet meer aan zal sluiten bij de tijd of maatschappelijke beweging (Graven, 2003).

Het verbinden met en leren van een andere praktijk omvat binnen boundary crossing duidelijk een andere betekenis dan bij het toepassen van een transfer. Een transfer betreft meestal een eenmalige en eenzijdige transitie van kennis van de ene context naar de ander. Hierin wordt kennis beschouwd als individueel bezit. Sociaal-culturele studies tonen aan dat kennis ook verspreid kan zijn over praktijken (Bakker et al., 2016). Leren is ook niet alleen een individuele, maar ook een sociale aangelegenheid. De term transfer geeft vaak eenrichtingsverkeer aan, terwijl leren tussen praktijken veel meer het karakter van heen en weer bewegen van meerszijdige acties en interacties heeft (Akkerman & Bakker, 2011; Tanggaard, 2007). Dit heeft invloed op zowel het individu als op de praktijken. Binnen transfer worden sociaal-culturele verschillen als problematisch benaderd, als iets dat overwonnen of vermeden moet worden. Boundary crossing waardeert zulke verschillen juist. Hier ligt de nadruk op het overwinnen van verschillen in acties of interacties die kunnen ontstaan uit sociaal-culturele verschillen, in plaats van het overwinnen of vermijden van het verschil. Hierbij wordt niet gestreefd naar homogeniteit, maar naar continuïteit in een situatie met socioculturele verschillen (Akkerman & Bakker, 2011). Het proces van het bijstellen van actie of interactie wordt gezien als een bron voor leren en ontwikkeling (Akkerman & Bakker, 2011; Cremers 2016). Daarmee kan gesteld worden dat grenzen leerpotentieel bevatten (Akkerman & Bakker, 2012; Oonk, 2016). Dit leerpotentieel kan worden verwezenlijkt middels leermechanismen.

Er worden door Akkerman en Bakker (2011) vier leermechanismen benoemd die het leerpotentieel van grenzen kunnen verwezenlijken: identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie. Een leermechanisme is een clustering van een type leerprocessen, die kunnen optreden of plaats kunnen vinden doordat er verbindingen worden gelegd tussen praktijken. Wanneer deze leermechanismen goed of bewust ingezet worden, kunnen ze fungeren als hefboom voor het leren (Bakker et al., 2016; Akkerman & Bakker, 2011; Gulikers & Oonk, 2016a). Tabel 1 is gebaseerd op een weergave van Akkerman en Bakker (2012) en geeft kernachtig de vier leermechanismen weer. De hierin geschetste volgorde van leermechanismen is niet een richtlijn voor het gebruik van deze leermechanismen (Bakker et al., 2016; Cremers, 2016).

Tabel 1: visualisatie en beschrijving van de vier leermechanismen van boundary crossing (Akkerman & Bakker, 2012)

Visualisatie van het leermechanisme	Beschrijving van het leermechanisme
	Identificatie Inzicht in hoe verschillende praktijken zich van elkaar onderscheiden of elkaar aanvullen.
	Coördinatie Inzet van middelen of procedures om tot effectieve afstemming te komen om efficiënt naast elkaar te functioneren.
	Reflectie Definiëring en uitwisseling van perspectieven uit verschillende praktijken gericht op wederzijdse betekenisverlening en het verbinden van kennis. Door de ogen van een ander naar de eigen praktijk kijken.
	Transformatie Vorming van nieuwe praktijken of identiteit. Dit kan niet ontstaan zonder samenwerking en integratie van verschillende perspectieven.

Bij het leermechanisme *identificatie* worden verschillen tussen praktijken geëxpliciteerd. Een grens wordt niet opgeheven, maar geïdentificeerd. Hierbij ontstaan nieuwe inzichten in hoe praktijken zich van elkaar onderscheiden of hoe een individu zich tot deze verschillende praktijken verhoudt (Bakker et al., 2016; Akkerman & Bakker, 2012). Het is ook niet noodzakelijk om alle grenzen binnen een organisatie op te heffen. Het lijkt voor organisaties nodig om grenzen te behouden binnen verschillende niveaus van de organisatie om naar behoren te kunnen blijven functioneren (Kerosuo, 2004). Daarnaast kunnen er dankzij grenzen specialistische beroepen ontstaan, waar een afbakening of begrenzing van gebieden waarin men zich gaat verdiepen noodzakelijk is

(Akkerman & Bakker, 2012). Tot identificatie behoren processen die de identiteit ter discussie stellen van alle praktijken die elkaar kruisen. Het ter discussie stellen van de identiteit leidt tot vernieuwd inzicht in de verschillende belangen. Akkerman en Bakker (2011) beschrijven twee subprocessen van identificatie. Bij identificatieprocessen wordt de eigen praktijk gedefinieerd ten opzichte van de ander en ook een beeld gevormd van de verschillen ten opzichte van de ander. Dit proces van identificatie is *het bepalen van de eigen positie ten opzichte van de ander*. Een tweede proces van identificatie dat Akkerman en Bakker (2011) beschrijven is *het legitimeren van het bestaan naast elkaar*. Wat typerend is voor identificatie processen is dat de grenzen tussen praktijken worden gedefinieerd en wellicht herzien, maar zonder het wegnemen van verschillen. Het leerpotentieel bevindt zich in een hernieuwd inzicht in de verschillende praktijken en verwante identiteiten. Identificatieprocessen leiden daarmee echter niet vanzelfsprekend tot een samenwerking (Oonk, 2016).

Diverse studies beschrijven het leren op de grens als een kwestie van *coördinatie*. Het betreft dan het toepassen of ontwikkelen van middelen en procedures die diverse praktijken effectief laten samenwerken, zelfs bij het uitblijven van consensus. Bij coördinatie draait het om het faciliteren van uitwisseling over de grenzen (Cremers, 2016). Processen van coördinatie komen voornamelijk voor wanneer enkel wordt gezocht naar een noodzakelijke wijze van samenwerken met minimale afstemming waarbij de effectiviteit van het werk geborgd blijft (Akkerman & Bakker, 2011, 2012; Bakker et al., 2016; Oonk, 2016). Akkerman en Bakker (2011) onderscheiden vier subprocessen bij het leermechanisme coördinatie. Coördinatie vereist het *leggen van contact tussen diverse praktijken of perspectieven*. Dit contact kan worden gefaciliteerd middels boundary objects die worden gedeeld binnen de beide praktijken (Akkerman & Bakker, 2011). In dit onderzoek wordt de definitie van boundary objects bedoeld zoals beschreven door Star en Griesemer (in Akkerman & Bakker, 2011). Boundary objects betreffen middelen en procedures die bijdragen aan de effectiviteit van twee of meerdere praktijken, terwijl ze toch algemeen genoeg blijven om te herkennen in deze praktijken. Als tweede subproces beschrijven Akkerman en Bakker (2011) dat coördinatie inspanningen van *vertaling* tussen de verschillende praktijken met zich meebrengt. Boundary objects kunnen bijdragen aan dusdanige vertalingen. Deze vorm van vertalen is nodig wanneer in diverse praktijken verschillende interpretaties zijn van begrippen. Het vertalen zorgt voor eenduidige invulling van begrippen, men spreekt dan dezelfde taal. Als derde subproces omvat coördinatie het *verhogen van de doordringbaarheid* van een grens. Hierdoor wordt steeds minder merkbaar dat er sprake is van verschillende praktijken, doordat acties en interactie soepel verlopen zonder moeite en bewuste handelingen. Het vierde subproces van coördinatie betreft het belang van *routine*. Routine houdt in het vinden van procedures waar coördinatie een vanzelfsprekend onderdeel is geworden van de dagelijkse praktijk (Akkerman & Bakker, 2011). De vier verschillende subprocessen van coördinatie over grenzen (contact tussen praktijken, vertaling, verhogen van doordringbaarheid van de grens en routine) laten zien dat dit leermechanisme anders is dan identificatie. Het potentieel van het leermechanisme coördinatie bevindt zich in het overwinnen van de grens. Het zorgt voor continuïteit en moeiteloos bewegen tussen de verschillende praktijken (Akkerman & Bakker, 2011, 2016). Daar waar identificatie meer de nadruk heeft op het (her)formuleren van de grens.

Het leermechanisme *reflectie* kan worden omschreven als het realiseren en expliciteren van verschillen tussen praktijken en daarmee iets leren over de andere en de eigen praktijk (Akkerman & Bakker, 2011). Dit mechanisme omvat niet alleen het begrijpen van verschillende perspectieven, maar ook het formuleren en uitwisselen ervan. Bij boundary crossing heeft reflectie zoals gedefinieerd volgens Akkerman en Bakker (2011) daarmee een andere definitie dan zoals deze term meestal in het onderwijs gebruikt wordt. Daar wordt reflectie doorgaans gedefinieerd als een individuele activiteit van het terugkijken op eigen acties en ervaringen om daarvan te kunnen leren voor de toekomst (Korthagen & Kessels, 1999). Wanneer tussen praktijken meer grensinteractie nodig is, dan kan het leermechanisme reflectie gewenst zijn. Individuen of groepen kunnen zich, door middel van dialoog, bewust worden van hun eigen perspectief en dat beter formuleren en elkaars perspectieven leren kennen en door de ogen van de ander naar de eigen praktijk kijken (Bakker et al., 2016). Reflectie bevat daarmee het subproces *perspectief opmaken*. Dit houdt in het expliciteren van iemands opvattingen en kennis over een specifiek onderwerp. Een tweede subproces van reflectie is de gelegenheid die door een grens ontstaat om naar jezelf te kijken door de ogen van een ander. Dit reflectieve vermogen van grenzen wordt *perspectief innemen* genoemd (Akkerman & Bakker, 2011). Een gebrek aan het innemen van perspectief kan misverstanden tot gevolg hebben. Middels het innemen van een ander perspectief kunnen dingen in een ander licht gezien worden. Een gevolg van de processen van perspectief opmaken en innemen is dat het iemands kijk op de wereld verrijkt en daarmee ook iemands identiteit (Akkerman & Bakker, 2011). Hier lijkt wellicht het leermechanisme reflectie op dat van identificatie, echter zijn deze verschillend in focus. Identificatie legt focus op hernieuwd inzicht in de praktijken en het vormen van een hernieuwde identiteit. Reflectie resulteert daarentegen in het vormen van meerdere perspectieven en leidt tot een vernieuwde identiteit die aansluit bij de te vormen toekomstige praktijk (Akkerman & Bakker, 2011).

Het vierde leermechanisme van boundary crossing is *transformatie*. Het kan soms nodig zijn om een praktijk of praktijken te veranderen. Hierbij wordt een nieuwe praktijk of identiteit gevormd (Bakker et al., 2016; Akkerman & Bakker, 2012; Oonk, 2016). Transformatie leidt tot diepgaande veranderingen in praktijken, mogelijk zelfs tot een nieuwe praktijk op de grens. Een dergelijke praktijk wordt een grenspraktijk genoemd

(Akkerman & Bakker, 2011; Bakker et al., 2016). Akkerman en Bakker (2011) onderscheiden ook bij dit leermechanisme een aantal subprocessen. Een eerste subproces van transformatie is *confrontatie* met een gebrek of probleem. Als een dergelijke confrontatie niet plaatsvindt kan er geen transformatie worden verwacht. Confrontatie omvat het ondervinden van een discontinuïteit die niet eenvoudig weg te nemen is (Akkerman & Bakker, 2011; Bakker et al., 2016). De confrontatie met een grens kan worden veroorzaakt door een onderbreking in het soepel en vanzelfsprekend werken. Een tweede subproces van transformatie is het *herkennen van een gedeeld probleem*. Dit proces is veelal een reactie op de confrontatie. Grenzen en boundary crossing dragen bewust bij aan een veranderdoel. In dialoog gaan vormt de focus bij transformatie processen, hoewel bij coördinatie de dialoog enkel in dienst staat voor de vereiste voorzetting van de samenwerking. Een derde subproces van transformatie is *hybridisatie*. Bij hybridisatie worden aspecten van verschillende contexten samengevoegd tot iets nieuws. Dit kan bijvoorbeeld een nieuw model, concept of werkwijze zijn. Het resultaat kan echter ook een geheel nieuwe grenspraktijk zijn. Uiteindelijk ontwikkelt een dergelijke praktijk ook weer zijn eigen grenzen. Een vierde proces van transformatie is het *uitkristalliseren* van wat gecreëerd is. Het gaat er dan onder andere om dat wat bij hybridisatie is gemaakt ook ingebed wordt in de praktijk. Dit laat zien dat transformatie een meer diepgaande vorm van leren op de grens is dan de andere leermechanismen. Cremers (2016, p. 94) verwijst in haar promotieonderzoek ook naar deze vier processen bij transformatie. Akkerman en Bakker (2011) hebben echter nog een vijfde en zesde proces beschreven die de duurzame impact van dit leermechanisme weergeven. Het vijfde subproces omvat het *belang van behoud van eigenheid van de kruisende praktijken*. Het lijkt wat haaks te staan op het proces van hybridisatie. Transformatie naar een herziene of geheel nieuwe praktijk verloopt niet zonder versterking vanuit de bestaande praktijken, dit raakt ook aan de processen die we bij identificatie zien. Een laatste proces van transformatie is het *voorzetten van gezamenlijk werk aan de grens* om de productiviteit van boundary crossing te behouden. Hier lijkt transformatie het tegenovergestelde van het coördinatie mechanisme, aangezien daar meer de focus ligt op het vinden van een wijze om zonder te veel moeite praktijken over te steken. Het leermechanisme transformatie betreft het echt in dialoog treden en samenwerken aan beide zijden van de grens.

Hoe de vier leermechanismen zich tot elkaar verhouden kan als volgt worden beschreven. Identificatie lijkt te gaan over het vormen en hervormen van grenzen, waar de andere mechanismen meer gaan over het overstijgen van grenzen. Identificatie en reflectie mechanismen beslaan doorgaans betekenis georiënteerde leerprocessen, het draait daarbij om perspectieven en identiteit. Coördinatie en transformatie zijn meer praktijkgerichte leerprocessen, waarbij het draait om activiteit (Akkerman & Bakker, 2011; Cremers 2016). Identificatie en coördinatie kunnen gezien worden als aanpassingen en acties ten behoeve van het kruisen en bespreken van grenzen. Reflectie en transformatie betreft eerder het overstijgen van grenzen. Hierbij is het noodzakelijk dat er nieuwe perspectieven, identiteiten of praktijken gevormd worden (Cremers, 2016). Om het leerpotentieel van grenzen te benutten is het zinvol eerst aandacht te besteden aan identificatie en reflectie, want grenzen moeten worden ondervonden en betwist alvorens deze gebruikt kunnen worden voor het cocreëren van praktijken (Akkerman & Bakker, 2011).

Ook Oonk (2016) heeft zich verdiept in processen die behoren tot de vier leermechanismen van boundary crossing. Oonk (2016) heeft een promotieonderzoek gedaan naar het bekwamen van studenten en docenten om grenzen te overschrijden. In dat kader heeft ze een coderingsschema gemaakt op basis van de eerder beschreven boundary crossing leermechanismen en bijbehorende processen. In dit coderingsschema zijn de leermechanismen door Oonk (2016) verder geoperationaliseerd in vijf subprocessen per leermechanisme. Hiermee kan in kaart worden gebracht welke subprocessen van de leermechanismen plaatsvinden. Tabel 2 geeft een overzicht van subprocessen zoals gedefinieerd vanuit de leermechanismen door Akkerman en Bakker (2011) en Oonk (2016).

Tabel 2: overzicht van subprocessen van boundary crossing volgens Akkerman en Bakker (2011) en Oonk (2016)

Subprocessen Akkerman en Bakker (2011)	Subprocessen Oonk (2016)
Identificatie	Identificatie
het bepalen van de eigen positie ten opzichte van de ander	jezelf kennen
het legitimeren van het bestaan naast elkaar	betrokkenen kennen
	perspectief van de ander kennen
	verduidelijken van aanvullingen of grenzen
	onderzoeken van wederzijdse verwachtingen
Coördinatie	Coördinatie
leggen van contact tussen diverse praktijken of perspectieven	contact leggen
vertalen	samenwerken
verhogen van de doordringbaarheid van een grens	grensobjecten gebruiken
routine	vertalen
	afspraken bewaken

Reflectie	Reflectie
perspectief opmaken	(h)erkennen van de anderen
perspectief innemen	leren van een ander
	perspectief opmaken
	faciliteren van perspectief opmaken
	wederzijds leren
Transformatie	Transformatie
confrontatie	intentie om een nieuwe praktijk te creëren
herkennen van een gedeeld probleem	nieuwe praktijken visualiseren
hybridisatie	nieuwe praktijken oprichten
uitkristalliseren	anderen enthousiasmeren voor een nieuwe praktijk
belang van behoud van eigenheid van de kruisende praktijken	vervolgacties stimuleren
voortzetten van gezamenlijk werk aan de grens	

Ook Gulikers en Oonk (2019) hebben de vier leermechanismen van boundary crossing geoperationaliseerd. Dit heeft geresulteerd in een boundary crossing rubric. Ook deze boundary crossing rubric is ontworpen met de beschrijving van boundary crossing en de vier leermechanismen volgens Akkerman en Bakker (2011). Deze theoretische leermechanismen zijn in de rubric weergegeven als prestatie-indicatoren die zijn geoperationaliseerd in verschillende uitvoeringen. Deze prestatie-indicatoren (linker kolom) worden gecombineerd met beschrijvingen van deze indicatoren op verschillende ontwikkelingsniveaus (opvolgende kolommen). De boundary crossing rubric brengt in kaart en operationaliseert wat er geleerd kan worden tijdens het werken, leren en cocreëren met verschillende praktijken (Gulikers & Oonk, 2019). Wat meer specifiek biedt de rubric volgens Gulikers en Oonk (2016a, p. 23) de volgende mogelijkheden: “1) transparant te maken wat er geleerd wordt; 2) de ontwikkeling hiervan te duiden; 3) de ontwikkeling hiervan te stimuleren; 4) zelf-/peerbeoordeling te doen, en 5) concrete feedback te geven.”

Wanneer specifiek gekeken wordt naar de waarde van boundary crossing voor de veranderende baan van docenten, dan kan dit docenten leren werken binnen de dynamische context waarbinnen zij werken, door te leren hoe ze grenzen over kunnen steken en samenwerkingen vorm kunnen geven (Ridder et al., 2019). Boundary crossing kan hiervoor handvatten bieden om te zorgen dat de professional zich kan blijven ontwikkelen en daarmee aangesloten kan blijven op de veranderende behoefte van de maatschappij en arbeidsmarkt (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2019; Ruijters, 2018; Kuijpers et al., 2019). Een boundary crossing actie biedt ruimte aan leren en ontwikkeling (Kerosuo, 2004). In het onderwijs kunnen grenzen worden verwacht vanwege de hoge mate van specialisme en omdat er veel interdisciplinair en vanuit verschillende expertises wordt samengewerkt (Akkerman & Bakker, 2011). Hier kan boundary crossing bijdragen aan de ontwikkeling van docenten, door hen te leren om ook buiten hun vak of bekende context te participeren. Optimaal leren en samenwerken ontstaat echter niet zomaar, dit moet actief uitgelokt en gestimuleerd worden (Gulikers & Oonk, 2016a; Oonk & Gulikers, 2018; Oonk, 2016).

Toespitsing

Het theoretisch kader maakt duidelijk dat er zich leerpotentieel op grenzen tussen praktijken bevindt. Dit zou betekenen dat er zich daarmee leerpotentieel bevindt in de samenwerking tussen ATCB en MBO Barneveld. In deze samenwerking participeren voornamelijk de MBO-docenten als grensgangers. Om te onderzoeken hoe het leerpotentieel dat zich bevindt tussen ATCB en MBO Barneveld beter benut kan worden, zal in dit onderzoek onderzocht worden welke leermechanismen en bijbehorende processen reeds plaatsvinden en welke nog aandacht behoeven. Wanneer in beeld is welke leermechanismen bij deze samenwerking reeds, onbewust, worden ingezet door de docenten en welke nog aandacht verdienen, kunnen gericht interventies worden ondernomen om middels de leermechanismen van boundary crossing te werken aan een duurzame samenwerking. Wanneer namelijk de leermechanismen bewust ingezet worden, kunnen ze fungeren als hefboom voor het leren en ontwikkelen (Bakker et al., 2016; Akkerman & Bakker, 2011; Gulikers & Oonk, 2016a). Hiermee kan de samenwerking van ATCB en Aeres MBO Barneveld bijdragen aan de ontwikkeling van de MBO-docenten en kunnen beide praktijken toekomstbestendig blijven. De verwachting is dat niet alle leermechanismen plaatsvinden of enkele slechts in geringe mate. Vanuit de praktijkvraag en het theoretisch kader wordt de volgende hoofdvraag gesteld; *Hoe kan het leerpotentieel van de grenzen tussen Aeres MBO Barneveld en Aeres Training centre Barneveld beter worden benut?*

Om antwoord te kunnen geven op deze vraag zullen een aantal deelvragen beantwoordt moeten worden. Hiervoor zijn vier deelvragen geformuleerd zoals hieronder weergegeven. Hierbij betreffen vraag 1a en 1b het in beeld brengen van de huidige situatie omtrent het plaatsvinden van de leermechanismen en, verder geoperationaliseerd, de subprocessen. Aan de hand van vraag 2a en 2b zal duidelijk worden welke subprocessen verbetering behoeven volgens docenten en welke interventies nodig worden geacht om het leerpotentieel beter te gaan benutten.

1a: In welke mate vinden de leermechanismen van boundary crossing in de perceptie van de MBO-docenten plaats bij henzelf in de huidige samenwerking met ATCB?

1b: Welke subprocessen per leermechanisme vinden in de perceptie van de MBO-docenten plaats in de huidige situatie in de samenwerking met ATCB?

2a: Welke subprocessen per leermechanisme behoeven verbetering in de perceptie van de MBO-docenten?

2b: Welke interventies kunnen volgens de MBO-docenten worden gedaan om de subprocessen van de leermechanismen van boundary crossing vaker te laten plaatsvinden?



Methoden

Onderzoeksopzet

Dit onderzoek is opgezet als een beschrijvend onderzoek, omdat in kaart is gebracht welke leermechanismen van boundary crossing plaatsvinden bij de onderzoekseenheden binnen de specifieke context van dit onderzoek. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is er in dit onderzoek voor gekozen om zowel kwalitatieve data als kwantitatieve data te verzamelen. Het karakter van dit onderzoek is echter voornamelijk kwalitatief. Hier is voor gekozen omdat er gezocht is naar rijkheid in de data. Om een grotere onderzoekseenheid te kunnen benaderen die een eerste indicatie konden geven van de situatie is gekozen om hiervoor kwantitatieve data op te halen. Deze data zijn verdiept middels de kwalitatieve data.

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen wordt de volgende onderzoeksopzet gehanteerd. Er is een vertaling en contextualisering gemaakt van de boundary crossing rubric van Gulikers en Oonk (2019) (zie bijlage 1). Op basis van deze vertaalde rubric (zie bijlage 2) is een lijst met statements gemaakt die van toepassing zijn op de context van MBO Barneveld en ATCB. Deze lijst is uitgezet bij 48 MBO-docenten die ook participeren binnen het ATCB. De ingevulde vragenlijsten zijn kwantitatief geanalyseerd. De analyse van de statements heeft geleid tot beantwoording van vraag 1a. De vragen 1b en 2a en b zijn middels focusgroepgesprekken beantwoord. Er hebben drie focusgroepgesprekken plaatsgevonden waarbij per leermechanisme een vraag werd gesteld over de huidige invulling daarvan en wat wenselijk is ten aanzien van dit leermechanisme. Door het verzamelen van data middels verschillende methodes is er sprake van triangulatie (Saunders, Lewis & Thornhill, 2016). Dit verhoogt de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek. In tabel 3 is de onderzoeksopzet van dit onderzoek weergegeven.

Tabel 3: onderzoeksopzet

Methoden	Vraag
 vragenlijst	1a: In welke mate vinden de leermechanismen van boundary crossing in de perceptie van de MBO-docenten plaats bij henzelf in de huidige samenwerking met ATCB?
 focusgroepgesprekken	1b: Welke subprocessen per leermechanisme vinden in de perceptie van de MBO-docenten plaats in de huidige situatie in de samenwerking met ATCB? 2a: Welke subprocessen per leermechanisme behoeven verbetering in de perceptie van de MBO-docenten? 2b: Welke interventies kunnen volgens de MBO-docenten worden gedaan om de subprocessen van de leermechanismen van boundary crossing vaker te laten plaatsvinden?

Onderzoekseenheden

De onderzoekseenheden bestaan uit een selectie van MBO-docenten die een rol vervullen binnen Aeres Training Centre Barneveld. Deze 48 MBO-docenten participeren binnen de twee praktijken Aeres Training Centre Barneveld en MBO Barneveld. Zij steken daarmee steeds de grenzen tussen deze praktijken over en kunnen uitspraken over hun ervaringen doen. Deze docenten kunnen als grensgangers omschreven worden. Ze hebben een HBO of universitaire opleiding genoten en zijn allen bevoegd als tweedegraads docent. De mate waarin en hoe lang deze docenten zijn betrokken bij het ATCB varieert. Alle 48 onderzoekseenheden zijn middels een mail benaderd voor het invullen van de vragenlijst. Er is voor dit medium gekozen gezien de omvang van de groep

eenheden en vanwege het feit dat er geen fysiek centrale bijeenkomsten plaats konden vinden aangezien dit onderzoek plaatsvond ten tijde van het coronavirus. De vragenlijsten zijn volledig anoniem ingevuld, tenzij een respondent zijn naam achterliet om aan te geven open te staan voor deelname aan een focusgroepgesprek. Voor de focusgroepgesprekken kon, middels het invullen van de naam, door de respondent worden aangegeven dat men hier voor openstond. Na aanleiding hiervan zijn drie gespreksgroepen gevormd op basis van de resultaten uit de vragenlijsten. Om variatie tussen de gesprekspartners ten aanzien van de inzet van leermechanismen te realiseren, zijn respondenten met uiteenlopende scores in een groep geplaatst. Er hebben drie focusgroepgesprekken plaatsgevonden met in totaal 14 onderzoekseenheden. Deze bestonden uit twee groepen met vijf onderzoekseenheden en één met vier onderzoekseenheden. De privacy van alle onderzoekseenheden is geborgd door de onderzoeksresultaten te anonimiseren tijdens de verwerking van de data middels een nummer. Hierdoor is het voor de onderzoeker mogelijk geweest om de verschillende data en personen met elkaar te vergelijken.

Onderzoeksinstrumenten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een aangepaste vorm van de boundary crossing rubric van Gulikers en Oonk (2019) (zie bijlage 1). De rubric is ontwikkeld voor het in kaart brengen van de mate waarin de leermechanismen van boundary crossing worden ingezet (Gulikers & Oonk, 2019). Met de boundary crossing rubric is de afgelopen jaren in verschillende contexten onderzoek gedaan en de rubric wordt steeds verder doorontwikkeld. De verschillende operationalisering van de leermechanismen in de rubric bieden de mogelijkheid om het leren in een context waar boundary crossing plaatsvindt expliciet te maken. Het geeft woorden aan wat geleerd wordt in zo'n leeromgeving met betrekking tot boundary crossing competenties. Het blijkt voor docenten lastig om te omschrijven hoe ze zich ontwikkelen en wat ze leren, wanneer hen dit gevraagd wordt. Daarnaast kijken ze al snel naar vakinhoudelijke ontwikkeling en niet zozeer naar competenties zoals boundary crossing (Gulikers & Oonk, 2016a). Het kan ondersteunend zijn om de boundary crossing rubric in te zetten om docenten te helpen om deze ontwikkeling te kunnen omschrijven. In de verschillende niveaus van de rubric zijn de subprocessen zoals beschreven door Oonk (2016) terug te vinden. Hierbij geldt vaak des te hoger het beschreven ontwikkelniveau in de rubric des te meer subprocessen, zoals beschreven door Oonk (2016) daarin zichtbaar zijn. Daar waar Oonk (2016) middels de subprocessen inzichtelijk kan maken of een proces plaatsvindt, laat de rubric van Gulikers en Oonk (2019) zien in welke mate de leermechanismen, verwoord in verschillende uitvoeringen, zichtbaar zijn.

De rubric is voor dit onderzoek vertaald naar de onderzoekcontext (zie bijlage 2) waarna deze rubric is omgevormd tot een lijst met statements die van toepassing zijn op de context van MBO Barneveld en ATCB. Hiermee is aansluiting gemaakt naar de onderzoeksvragen en de context waarin het onderzoek plaats vindt. Deze statements vertegenwoordigen de verschillende leermechanismen zoals beschreven in de rubric. Deze lijst met statements is voorgelegd aan de onderzoekseenheden, waarbij zij middels een vierpuntschaal op ordinaal niveau hebben aangegeven in welke mate deze voor hen van toepassing zijn. Hiermee is inzichtelijk gemaakt welke leermechanismen reeds, al dan niet onbewust, worden ingezet. Er is gekozen voor een vragenlijst, omdat de antwoorden hiervan geschikt zijn om de karakteristieken van een groep in beeld te brengen (Saunders, et al., 2016). Om de interne validiteit te verhogen is een conceptversie van de vragenlijst aan een MBO-docent en een medewerker van ATCB voorgelegd om te testen of deze geschikt werd geacht om voor te leggen aan de onderzoekseenheden. Dit leverde feedback op waarna de lijst aangepast werd. De definitieve vragenlijst bestaat uit vier open vragen, twee gesloten lijst vragen en elf gesloten categorie vragen. De vragenlijst heeft een respons opgeleverd van 25 onderzoekseenheden. Er is geen sprake van missing values, alle 25 vragenlijsten zijn meegenomen in de analyse en resultaten.

De vragenlijst heeft de mogelijkheid geboden om de ervaringen en gedragingen binnen de samenwerking te leren kennen en de focusgroepgesprekken boden de gelegenheid om deze te onderzoeken en begrijpen. Bij een focusgroep ligt de nadruk op een interactieve discussie tussen de deelnemers en het vastleggen daarvan (Saunders, et al., 2016). Hiermee zijn diepgaande data verzameld over de huidige situatie en gewenste interventies op het niveau van subprocessen, behorende bij de vier leermechanismen, van boundary crossing. Tijdens de gesprekken is door de onderzoeker steeds per leermechanisme een vraag gesteld die betrekking had op een leermechanisme waarbij eerst gevraagd werd in gesprek te gaan over de huidige situatie en vervolgens wat er volgens de onderzoekseenheden nodig zou zijn om dit leermechanisme beter te benutten. Hierdoor zijn er gewenste interventies geschetst in de perceptie van de MBO-docenten. Om de onderzoekseenheden voldoende tijd te geven om met elkaar in gesprek te gaan en verdiepende vragen te stellen is er voor gekozen om enkel de vier leermechanismen aan bod te laten komen. Groep één en twee bestonden uit vijf docenten en groep drie uit vier docenten.

Dit onderzoek is uitgevoerd ten tijde van de coronapandemie, de focusgroepgesprekken zijn om deze reden georganiseerd middels Microsoft Teams, hiermee kon eenvoudig worden voldaan aan de RIVM richtlijnen die van kracht waren gedurende deze pandemie. De focusgroepgesprekken zijn deductief geanalyseerd middels een codeboek (zie bijlage 4) dat is opgesteld op basis van het boundary crossing codeboek van Oonk (2016) (zie bijlage 3). Dit coderingsschema is door Oonk (2016) opgesteld op basis van boundary crossing leermechanismen en bijbehorende processen (Akkerman & Bakker, 2011). Er is een vertaling naar het Nederlands gemaakt, er zijn

eenvoudige codes toegekend en enkele concepten zijn meer toegespitst op de context van dit betreffende onderzoek. Middels het codeboek zijn de gesprekken geanalyseerd op de aanwezigheid van subprocessen van de vier leermechanismen van boundary crossing.

Procedure

Alvorens het uitzetten van de vragenlijst is een conceptversie voorgelegd aan een MBO-docent en een medewerker van ATCB om de geschiktheid te beoordelen. Voordat de vragenlijst is verstuurd naar de docenten zijn hun teamleiders op de hoogte gebracht van het onderzoek en is hen verzocht een mail met toelichting over het onderzoek en een link naar de vragenlijst te verspreiden naar de docententeams van Aeres MBO Barneveld. In deze mail is toestemming voor deelname gevraagd en uitleg gegeven over het anonimiseren van de data. Er is voor gekozen om de lijst via de teamleiders te verspreiden om de respons te kunnen verhogen. De onderzoeker was niet bij alle cases van de populatie bekend, echter is de teamleider voor ieder wel een bekend persoon. Doordat de vragenlijst door een bekend en gezaghebbend persoon verspreid is, is de verwachting dat de respons hoger zal zijn dan wanneer de vragenlijst direct door de onderzoeker zou zijn verstrekt. Alle teamleiders gaven aan dat ze een lage respons verwachtten aangezien er reeds vele enquêtes naar de docenten gestuurd waren. Dit aantal lag zo hoog vanwege de vele enquêtes over de ervaringen met online lesgeven waartoe docenten genoodzaakt waren door het coronavirus. Docenten hebben 20 dagen de gelegenheid gehad om de vragenlijst in te vullen.

In de vragenlijst kon een docent zijn naam achterlaten wanneer hij openstond voor een focusgroepgesprek over de samenwerking tussen MBO Barneveld en ATCB. Na een korte analyse van de scores in de vragenlijsten zijn op basis van de opgegeven namen de groepen voor de focusgroepgesprekken samengesteld. Hierbij zijn uiteenlopende scores door elkaar gemixt om een zo divers mogelijke groep samen te stellen. De drie focusgroepgesprekken zijn ingepland en in het rooster van de docenten geplaatst. Daarnaast hebben de docenten ook een mail met de datum en begintijd en eindtijd van het gesprek, aanvullende uitleg over het onderwerp, de gesprekspartners en de link naar het gesprek toegestuurd gekregen. Vanwege de situatie omtrent het coronavirus zijn de focusgroepgesprekken online afgenomen. Het online uitvoeren van interviews voor kwalitatieve data geeft geen andere resultaten dan wanneer dit face to face plaatsvindt (Saunders et al., 2016). De focusgroepgesprekken hebben plaatsgevonden middels Microsoft Teams. Dit was voor de participanten een bekend en eenvoudig toegankelijk platform. Op deze wijze zijn de gesprekken synchroon gevoerd.

Ieder gesprek duurde ongeveer een uur. Aan de start van ieder gesprek werd door de onderzoeker uitgelegd hoeveel vragen er gesteld zouden worden en wat de procedure van het groepsgesprek was. De vragen werden per leermechanisme voorgelegd door de onderzoeker. Bij alle vier de leermechanismen werd eerst gevraagd hoe het leermechanisme in de huidige situatie werd ervaren. Daarop volgend werd per leermechanisme gevraagd welke interventies gewenst zouden zijn om het potentieel van de samenwerking beter te benutten.

Data-analyse

De verkregen data uit de vragenlijsten zijn naar Microsoft Excel geëxporteerd. Vanuit dit overzicht zijn de mediaan, modus en de standaarddeviatie berekend op basis van de antwoorden op de elf gesloten categorie vragen. Er is voor een analyse middels de mediaan en modus gekozen vanwege het ordinaal niveau van de antwoordopties van deze elf vragen. Het berekenen van een gemiddelde zou geen betekenis hebben aangezien er geen uitspraken gedaan kunnen worden over de afstand tussen de kenmerken. De drie open vragen en de twee gesloten lijst vragen zijn niet meegenomen in de analyse van dit onderzoek. De data uit deze vragen bleken niet relevant genoeg voor de beantwoording van de onderzoeksvraag van dit betreffende onderzoek.

Van de focusgroepgesprekken zijn geluidsopnames gemaakt. Deze geluidsopnames zijn door de onderzoeker zelf getranscribeerd. Uit deze transcripten zijn fragmenten geselecteerd die betrekking hadden op de leermechanismen van boundary crossing. Deze fragmenten zijn vervolgens middels een codeboek (zie bijlage 4) gecodeerd door de onderzoeker. Dit coderingsschema bevat in totaal 20 codes, vijf codes per leermechanisme. Deze vijf codes per leermechanisme representeren subprocessen die behoren tot het betreffende leermechanisme. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is geborgd door de fragmenten door twee personen te coderen. De onderzoeker en een medestudent van de MLI hebben beide afzonderlijk van elkaar de getranscribeerde fragmenten gecodeerd aan de hand van het codeboek (zie bijlage 4). Er is voor de betreffende medestudent gekozen als interbeoordelaar vanwege zijn kennis over boundary crossing en de onderzoekcontext. Oorspronkelijk zaten er verschillen in de coderingen. Tijdens het interbeoordelaarsgesprek waarbij beide codeurs de eigen codering onderbouwden, is consensus bereikt over de codering. Na afloop van het interbeoordelaarsgesprek waren er geen coderingen waarover geen consensus is bereikt.

Er is geanalyseerd hoeveel docenten van iedere groep uitspraken hebben gedaan over het plaatsvinden van ieder subproces. Daarnaast is ook gekeken naar de interventies die door de docenten werden benoemd als nodig of gewenst om het leerpotentieel van de samenwerking beter te benutten. Bij deze analyse zijn gelijkende interventies gebundeld onder een eenduidige beschrijving. Wanneer een docent bij een subproces meermaals dezelfde interventie benoemd heeft is dit als zijnde éénmaal genoteerd. Hiermee is voorkomen dat één docent de frequentie voor een enkele interventie heeft kunnen doen verhogen.

Op basis van deze analyse zijn drie tabellen met resultaten opgesteld. Een tabel met het aantal docenten per gespreksgroep die zich uitspraken over het plaatsvinden van subprocessen in de huidige situatie en een

soortgelijke tabel met het aantal docenten per gespreksgroep die zich uitspraken over gewenste interventies binnen de subprocessen. Er is voor een analyse per groep gekozen om in beeld te kunnen brengen welke subprocessen in alle groepen zijn benoemd en welke slechts in een enkele groep. Hiermee is voorkomen dat een hoog aantal docenten zichtbaar is, terwijl dit enkel in hoge mate in een enkele groep aan de orde is geweest. De resultaten bevatten op deze wijze een meer betrouwbaar beeld van de gesprekken. De derde tabel (tabel 7) bevat genoemde interventies met daarbij de frequentie waarmee een interventie benoemd is aangegeven. Wanneer een docent meerdere verschillende interventies heeft benoemd bij een subproces zal deze frequentie hoger zijn dan in tabel 6.

Resultaten

De resultaten in dit hoofdstuk zijn beschreven per vraag. Tabel 4 laat resultaten zien ter beantwoording van vraag 1a: *'In welke mate vinden de leermechanismen van boundary crossing in de perceptie van de MBO-docenten plaats bij henzelf in de huidige samenwerking met ATCB?'*. Tabel 4 geeft het aantal docenten dat zich heeft ingeschat op het betreffende ontwikkelniveau. Hierbij geeft optie één het laagste ontwikkelniveau weer en optie vier het hoogste ontwikkelniveau.

In tabel 4 is te zien dat alle leermechanismen worden ingezet door de MBO-docenten tijdens het werken voor het ATCB. Daarbij is op alle leermechanismen minstens éénmaal de hoogste score gegeven. De laagst mogelijke score is op negen van de elf vragen gegeven, 'eigen expertise en grenzen kennen' en 'doelgericht samenwerken' zijn hierin de uitzonderingen met een minimale score van 2. De indicator 'eigen expertise en grenzen kennen' bij het leermechanisme identificatie en de indicator 'aanzetten tot een vervolg en/of diepgaande samenwerking' bij het leermechanisme transformatie hebben als modus de hoogste score vier. Bij de indicator 'integratie van verschillende belangen, perspectieven en/of expertise binnen de samenwerking en daarmee voor een soepele afstemming en groei voor alle partijen zorgen' heeft als enige leermechanisme een score één als modus gekregen. Het leermechanisme identificatie laat de laagste standaarddeviatie zien. Transformatie laat de meeste spreiding zien in de data.

Tabel 4: frequentie scores per leermechanisme uit de vragenlijst

Leermechanisme	Optie 1	Optie 2	Optie 3	Optie 4	Mediaan	Modus	Standaarddeviatie
Identificatie							
Eigen expertise en grenzen kennen	0	1	15	9	3	3	0,56
Betrokkenen in kaart brengen	1	8	6	10	3	4	0,96
Coördinatie							
Betrokkenen benaderen	4	4	15	2	3	3	0,87
Doelgericht samenwerken	0	11	6	8	3	2	0,88
Reflectie							
Verplaatsen in de ander	1	1	14	9	3	3	0,72
Leren van de ander	5	0	15	5	3	3	1,00
Anderen aanzetten tot leren	6	9	6	4	2	2	1,03
Transformatie							
Intentie om een nieuwe, blijvende praktijk te ontwikkelen	3	4	10	8	3	3	1,00
Visie op nieuwe praktijken gedurende samenwerkingsprocessen	2	11	8	4	2	2	0,87
Integratie van verschillende belangen, perspectieven en/of expertise binnen de samenwerking en daarmee voor een soepele afstemming en groei voor alle partijen zorgen	7	6	7	5	2	1	1,12
Aanzetten tot een vervolg en/of diepgaande samenwerking	1	6	7	11	3	4	0,93

Tabel 5 geeft, op basis van de drie focusgroepgesprekken met 14 MBO docenten, de frequentie weer waarin docenten zich uitspraken over het plaatsvinden van de leermechanismen en de subprocessen daarvan in de huidige situatie. Met de resultaten uit deze tabel kan antwoord worden gegeven op vraag 1b: ‘Welke subprocessen per leermechanisme vinden in de perceptie van de MBO-docenten plaats in de huidige situatie in de samenwerking met ATCB?’. De scores zijn weergegeven per groep. Daarin is te zien dat er het vaakst is gesproken over processen omtrent het leermechanisme identificatie. Het subproces i-2 betrokkenen kennen is in totaal tweemaal benoemd. In groep drie is dit subproces niet benoemd. Het subproces i-4 verduidelijken van aanvullingen of grenzen is in totaal 10 maal aan bod gekomen en heeft daarmee het hoogst gescoord en is in alle groepen meermaals benoemd. Hierbij hebben acht van de 14 respondenten benoemd dat de afwisseling in het werken met ATCB als prettig wordt ervaren. Zo zeiden respondenten het volgende over dit sub-proces: “Als ik naar mijzelf kijk dan sta ik nu 12 of 13 jaar voor de klas ofzo en ik merk dan nu ik hier in Barneveld werk ik heel veel training centre doe en dat daar voor mij heel veel uitdaging zit.”, “Ik zou zeggen een verrijking. De afwisseling vind ik fijn om ook het contact te hebben met het werkveld...” en “Als werken voor dezelfde baas, maar de afwisseling vind ik heel prettig. Ik vind het juist fijn en ik zou het jammer vinden om het kwijt te raken.”. Het subproces i-5 onderzoeken van wederzijdse verwachtingen is in totaal viermaal gescoord. In groep 3 zijn het vaakst uitspraken gedaan over dit proces en in groep 2 zijn hier geen uitspraken over gedaan.

Bij het leermechanisme coördinatie zijn vier uitspraken gedaan over het subproces c-6 contact leggen door vier respondenten, dit subproces is in alle groepen benoemd. Hierbij gaven zij aan dat het contact leggen met betrokkenen in de huidige situatie als positief wordt ervaren. Hierbij is dit contact beschreven als regelmatig, prettig, met korte lijntjes en als heel natuurlijk. Enkele uitspraken waren: “Er zijn gewoon korte lijntjes en dat vind ik wel heel prettig.” en “Maar dat is ook zo gegroeid in het contact met M en in het contact met jou. Dat vind ik heel prettig, dat werkt fijn.”. Ook het subproces c-7 samenwerking werd benoemd als positief. Hierbij is de samenwerking beschreven als prettig, met korte lijntjes en dat wordt ervaren als fijner dan voorheen. Er zijn door drie uitspraken gedaan over het subproces c-10 afspraken bewaken, in iedere groep één. Het subproces c-8 grensobjecten gebruiken is slechts door één respondent benoemd.

Bij het leermechanisme reflectie is het subproces r-15 wederzijds leren door de helft van de respondenten benoemd. In groep één is dit subproces met viermaal het vaakst aan bod gekomen. Drie van de 14 respondenten benoemen het wederzijds leren waarbij ook het leren van de docent wordt aangehaald door het vervullen van taken bij het ATCB. Eén respondent heeft expliciet benoemd dat beide partijen afzonderlijk de leidende marktpositie die ze hebben niet zouden hebben behaald. Zo werd hierover gezegd: “...en het waren twee gescheiden partijen gebleven met misschien wel twee verschillende locaties, dan had je nooit kunnen bereiken wat we nu hebben.” en “...door maandelijks een aantal lessen te draaien voor cursisten die uit de sector komen blijf ik heel erg up to date. Dat neem je weer mee in je werk voor het MBO. En dat is misschien wel onze grootste kracht op deze manier.”. Het subproces r-11 (h)erkennen van de anderen is door vijf respondenten benoemd, waarvan driemaal door groep drie en niet door groep één. Twee van de 14 respondenten spraken zich positief uit over het werken met ATCB als praktijk. Drie van de 14 respondenten lieten zich positief uit over de bijdrage van een medewerker van ATCB. Hierbij zijn verschillende medewerkers benoemd. Het subproces r-12 is door zes respondenten genoemd in de gesprekken en bij iedere groep minstens éénmaal aan bod geweest. Drie van de 14 respondenten gaven aan dat het werk bij ATCB een bijdrage heeft geleverd aan hun eigen vakinhoudelijke ontwikkeling. Enkele uitspraken waren: “Via het volwassenonderwijs kom je erachter waar de dingen zitten die je nog moet uitzoeken.”, “...dat je met volwassenen te maken hebt die ook best veel praktijkervaring hebben. En daar leer je dan zelf ook van.”. Drie van de 14 respondenten hebben benoemd dat het MBO heeft kunnen profiteren van activiteiten van het ATCB. Eén respondent benoemde naast de bijdrage voor hemzelf dat het ATCB heeft kunnen profiteren van een activiteit van het MBO. Het subproces r-13 perspectief opmaken is door één respondent benoemd, in groep twee. Het leermechanisme transformatie is in totaal slechts door één respondent benoemd in de focusgroepgesprekken over de huidige situatie.

Tabel 5: aantal docenten die het plaatsvinden van een subproces binnen de huidige samenwerking hebben benoemd

Leermechanisme	Code	Subproces	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Totaal
			5 docenten	5 docenten	4 docenten	
Identificatie						
	i-1	jezelf kennen	1	1	0	2
	i-2	betrokkenen kennen	1	1	0	2
	i-3	perspectief van de ander kennen	1	1	1	3
	i-4	verduidelijken van aanvullingen of grenzen	4	4	2	10
	i-5	onderzoeken van wederzijdse verwachtingen	1	0	3	4

Coördinatie					
c-6	contact leggen	2	1	1	4
c-7	samenwerking	1	0	2	3
c-8	grensobjecten gebruiken	1	0	0	1
c-9	vertalen	0	0	0	0
c-10	afspraken bewaken	1	1	1	3
Reflectie					
r-11	(h)erkennen van de anderen	0	2	3	5
r-12	leren van een ander	1	3	2	6
r-13	perspectief opmaken	0	1	0	1
r-14	faciliteren van perspectief opmaken	0	0	0	0
r-15	wederzijds leren	4	2	1	7
Transformatie					
t-16	intentie om een nieuwe praktijk te creëren	1	0	0	1
t-17	nieuwe praktijken visualiseren	0	0	0	0
t-18	nieuwe praktijken oprichten	0	0	0	0
t-19	anderen enthousiasmeren voor een nieuwe praktijk	0	0	0	0
t-20	vervolgacties stimuleren	0	0	0	0

Tabel 6 geeft, op basis van de focusgroepgesprekken met 14 onderzoekseenheden, het aantal docenten weer dat zich uit heeft gesproken over welke subprocessen nodig geacht worden om het leerpotentieel van de grenzen beter te benutten. Hiermee kan in beeld worden gebracht welke subprocessen volgens de docenten aandacht behoeven en kan antwoord worden gegeven op vraag 2a: *‘Welke subprocessen per leermechanisme behoeven verbetering in de perceptie van de MBO-docenten?’*. Tabel 7 geeft interventies weer die volgens de docenten gedaan kunnen worden om de subprocessen vaker te laten plaatsvinden en zo het leerpotentieel beter te benutten. Hierbij kan het zijn dat één respondent meerdere verschillende interventies heeft benoemd voor één subproces waardoor er in totaal meer interventies genoemd staan dan het cijfer in tabel 6 laat zien, waar het aantal docenten dat een uitspraak heeft gedaan gescoord is en niet het aantal uitspraken zelf. Met de resultaten uit tabel 7 kan antwoord worden gegeven op vraag 2b: *‘Welke interventies kunnen volgens de MBO-docenten worden gedaan om de subprocessen van de leermechanismen van boundary crossing vaker te laten plaatsvinden?’*. In tabel 6 is te zien dat de meeste respondenten zich hebben uitgesproken over processen omtrent het leermechanisme coördinatie. Bij het leermechanisme identificatie is subproces i-2 betrokkenen kennen slechts door één respondent benoemd. Hij gaf aan dat door de vele wisselingen van medewerkers bij ATCB soms niet duidelijk is met wie hij contact moet opnemen. Het onderzoeken van wederzijdse verwachtingen, subproces i-5, is door vier docenten benoemd waarvan driemaal in groep drie, éénmaal in groep één en is helemaal niet benoemd in groep twee. Drie van de 14 respondenten gaven bij dit subproces aan dat het wenselijk is dat verwachtingen van externe experts beter worden afgestemd.

Bij het leermechanisme coördinatie zijn subprocessen c-6 en c-7 beide éénmaal benoemd door de respondenten als wens ter verbetering. Het subproces c-8 grensobjecten gebruiken is door 11 respondenten benoemd. In alle drie de groepen zijn hier door meerdere respondenten uitspraken over gedaan. Er zijn door zeven van de 14 respondenten uitspraken gedaan, acht in totaal, over de wens om met personen uit verschillende teams en expertises overleg te hebben en te brainstormen over de ontwikkelingen in de sector en de toekomst van het cursusaanbod. Zo werd hierover gezegd: *“Samen tijd doorbrengen en het inderdaad brainstormen over van alles.”* en *“Maar gewoon het feit dat je met elkaar wat ervaring en gedachten uitwisselt moet minstens één keer per jaar en misschien wel minstens twee keer per jaar.”* en *“Dan moet je toch kijken naar trends en dergelijke en eens in gaan spelen op die manier. En het is goed om dat wellicht eens in de gezamenlijkheid te bekijken.”*. Tweemaal is, door twee respondenten, benoemd dat er wordt gezocht naar een overlegstructuur of plan om als docent snel te weten wat de verwachtingen zijn en de context van de taak is. Een voorbeeld van een uitspraak hierover is: *“Als ik nou eens voor al die cursussen aan het begin van het jaar geïnstrueerd wordt van; joh dit zijn de groepen, dit zijn de ontwikkelingen erin en zo ziet de cursus er ongeveer uit, daar is jouw plek, je doet het aan*

het begin of je doet het aan het einde.”. En “Zodat als mensen een stukje moeten overnemen dat ze naar een kast kunnen gaan en dat, daar is de theorie, daar is mijn werkvorm, daar is mijn PowerPoint. Dat moet gewoon ergens staan waar iedereen bij kan en iedereen moet gewoon een overzicht hebben van wie wat wanneer doet...”. Ook is driemaal de wens uitgesproken om teamleiders met elkaar in gesprek te laten gaan over organisatorische zaken in de samenwerking met ATCB. Hier werd over gezegd: “Dus dat is iets waarvan ik denk, daar moeten de teamleiders dus over sparren. Ik heb mijn voorwaarden goed geregeld, maar ik vind er een enorm groot gat zitten ten opzichte van een ander team.” en “De koppen bij elkaar. Dus teamleiders, sector coördinatoren dat er afspraken worden gemaakt over uitwisselen van collega’s, verdeling van uren en dat soort dingen.”. De helft van de respondenten spraken de wens uit om werkafspraken te maken, bewaken en controleren, c-10 afspraken bewaken. Vijf van deze zeven respondenten kwamen uit groep één.

Bij het leermechanisme reflectie is enkel het subproces r-11 (h)erkennen van de anderen benoemd door de respondenten. In iedere groep is hier éénmaal een uitspraak over gedaan. Hierbij heeft één respondent aangegeven erkenning voor het werk van ATCB te willen van de directeur. Eén andere respondent gaf aan dat het belangrijk is om mensen met de expertise in te zetten waar ze deze kunnen toepassen en een andere respondent gaf aan het belangrijk te vinden dat de teamleider van ATCB zich kan verplaatsen in een ander en waardering geeft voor het werk van de docent.

Bij het leermechanisme transformatie zijn drie subprocessen benoemd in de gesprekken. Zo is subproces t-16 intentie om een nieuwe praktijk te creëren door vier respondenten benoemd in twee groepen. Drie van de 14 respondenten spraken de wens uit om als MBO en ATCB te zoeken naar een wijze om gezamenlijk lesmateriaal te ontwikkelen. Een uitspraak hierover was: ‘En dat je daar een soort van gemene deler in vindt. Wat ik dan ontwikkel kan dan in beide organisaties gebruikt worden.’. Het subproces t-17 nieuwe praktijken visualiseren is door vier respondenten benoemd. Groep twee heeft echter geen uitspraken gedaan over dit sub-proces. Twee van de 14 respondenten beschreven een visie op een nieuwe praktijk waarin ATCB voorop loopt op de trends in de sector. Een uitspraak hierover was: ‘Niet de trend volgend, maar de trend ontwikkelen. En ik denk dat als je dat met elkaar kunt bewerkstelligen, dan blijf je koploper.’. Eén respondent beschreef zijn visie op opfriscursussen in het kader van leven lang leren als nieuwe praktijk. ‘Dus is het denk ik interessant, ook in het belang van de sector dat is misschien nog wel het belangrijkste, dat je iedereen up to date houdt. Zodat ze nog eens terug kunnen komen voor een opfriscursus.’. Eén respondent benoemde het aanbieden van online sessies waar zowel MBO studenten als ATCB cursisten op in kunnen schrijven. Het subproces t-20 vervolgcacties stimuleren is in groep één door drie docenten benoemd en in groep drie is dit subproces niet benoemd. Drie respondenten hebben bij dit subproces aangegeven graag activiteiten voor ATCB te blijven doen.

Tabel 6: aantal docenten die een subproces nodig acht voor het beter benutten van het leerpotentieel

Leermechanisme	Code	Subproces	Groep 1 5 docenten	Groep 2 5 docenten	Groep 3 4 docenten	Totaal
Identificatie						
	i-1	jezelf kennen	0	0	0	0
	i-2	betrokkenen kennen	0	1	0	1
	i-3	perspectief van de ander kennen	0	0	0	0
	i-4	verduidelijken van aanvullingen of grenzen	0	0	0	0
	i-5	onderzoeken van wederzijdse verwachtingen	1	0	3	4
Coördinatie						
	c-6	contact leggen	1	0	0	1
	c-7	samenwerking	0	1	0	1
	c-8	grensobjecten gebruiken	5	2	4	11
	c-9	vertalen	0	0	0	0
	c-10	afspraken bewaken	5	1	1	7
Reflectie						
	r-11	(h)erkennen van de anderen	1	1	1	3
	r-12	leren van een ander	0	0	0	0
	r-13	perspectief opmaken	0	0	0	0
	r-14	faciliteren van perspectief opmaken	0	0	0	0

r-15	wederzijds leren	0	0	0	0
Transformatie					
t-16	intentie om een nieuwe praktijk te creëren	0	2	2	4
t-17	visualiseren	2	0	2	4
t-18	nieuwe praktijken oprichten	0	0	0	0
t-19	anderen enthousiasmeren voor een nieuwe praktijk	0	0	0	0
t-20	vervolgacties stimuleren	3	1	0	4

Tabel 7: voorgestelde interventies door docenten om leerpotentieel beter te benutten

Leermechanisme	Code	Subproces	Benoemde interventie	Frequentie
Identificatie				
	i-2	betrokkenen kennen	inzicht in de relatie met het MBO en ieders verantwoordelijkheden	1
	i-5	onderzoeken van wederzijdse verwachtingen	verwachtingen van externen beter afstemmen	3
	i-5	onderzoeken van wederzijdse verwachtingen	docenten en lesmateriaal meer als algemeen goed gaan zien	1
	i-5	onderzoeken van wederzijdse verwachtingen	afstemming over voorbereidingstijd docent	1
Coördinatie				
	c-6	contact leggen	vaker elkaar spreken over lopende projecten	1
	c-7	samenwerking	de samenwerking van de beide praktijken intern profileren	1
	c-8	grensobjecten gebruiken	het maken van een smoelenboek van medewerkers ATCB	1
	c-8	grensobjecten gebruiken	periodiek bijeenkomen met MBO-docenten en ATCB medewerkers en gedachten en ervaringen uitwisselen en brainstormen over de toekomstontwikkelingen	8
	c-8	grensobjecten gebruiken	teamleiders procedure afstemmen over inzet docenten en ontwikkeling materiaal	3
	c-8	grensobjecten gebruiken	eenvoudig toegang tot lesmateriaal voor MBO-docent middels overlegstructuur, linkjes of een kast	2
	c-8	grensobjecten gebruiken	procedure maken voor inwerken van externen	1
	c-10	afspraken bewaken	afspraken tijdig communiceren met MBO-docenten	2
	c-10	afspraken bewaken	consistent aanleveren van een deelnemerslijst met info over de cursisten bij de docenten	3
	c-10	afspraken bewaken	afspraken met externe bewaken	1
	c-10	afspraken bewaken	gebruik of vraag naar ontwikkeluren bij MBO docenten checken	1
Reflectie				
	r-11	(h)erkennen van de anderen	management dat waardering uitspreekt voor het werk van de docent bij ATCB	2
	r-11	(h)erkennen van de anderen	docenten met de juiste expertises op cursussen inzetten	1

Transformatie

t-16	intentie om een nieuwe praktijk te creëren	gezamenlijk onderwijs ontwikkelen	4
t-17	nieuwe praktijken visualiseren	ATCB betrekken bij het project Animalis om samen de trend te ontwikkelen en koploper te kunnen blijven	1
t-17	nieuwe praktijken visualiseren	samen voorop lopen in ontwikkelingen in de sector	1
t-17	nieuwe praktijken visualiseren	het aanbieden van opfriscursussen	1
t-17	nieuwe praktijken visualiseren	webinars organiseren voor zowel studenten als cursisten	1
t-20	vervolgacties stimuleren	blijven participeren bij ATCB	3
t-20	vervolgacties stimuleren	onderscheiden door kleinere cursusgroepen	1
t-20	vervolgacties stimuleren	op beurzen zichtbaar maken welke ontwikkelingen er plaatsvinden bij Aeres Barneveld	1

Conclusie en discussie

Op basis van de resultaten zal nu worden verkend op welke wijze middels de leermechanismen het leerpotentieel van de grenzen tussen Aeres MBO Barneveld en Aeres Training Centre Barneveld beter kan worden benut. Hoe het leerpotentieel kan worden benut is onderzocht middels vragenlijsten en focusgroepgesprekken met docenten. In het theoretisch kader werd duidelijk dat identificatie en reflectie voorwaardelijk zijn om tot processen van coördinatie en transformatie te kunnen komen (Akkerman & Bakker, 2011; Cremers, 2016). Het leerpotentieel wordt bovendien beter benut wanneer aandacht wordt besteedt aan identificatie en reflectie (Cremer, 2016). Om deze redenen wordt de conclusie gestart vanuit identificatie en reflectie om daarna te vervolgen met de leermechanismen coördinatie en transformatie.

Uit de vragenlijsten werd duidelijk dat identificatie plaatsvindt op een hoog ontwikkelniveau. Ook in de gesprekken blijkt dat subprocessen van dit leermechanisme veel voorkomen. Het onderzoeken van wederzijdse verwachtingen wordt benoemd als een subproces dat aandacht behoeft en de interventies die daarbij genoemd worden gaan voornamelijk over het afstemmen van verwachtingen met externen. Het MBO en ATCB werken al jaren met elkaar samen. Het is dan ook niet vreemd dat identificatie processen al veel plaatsvinden en het meest ontwikkelt zijn, identificatie vormt namelijk de basis voor samenwerking. Het werken met externen in combinatie MBO-docenten is de laatste jaren toegenomen en dit is voor zowel een aantal docenten als externen nieuw. Door het werken met externen wordt er een derde praktijk betrokken bij de samenwerking. Aan boundary crossing met deze externen ligt ook weer identificatie ten grondslag. Doordat er nieuwe externe experts bij de samenwerking worden betrokken is het dan ook een goede interventie om wederzijdse verwachtingen met hen af te stemmen. Vanuit deze start kan het leerpotentieel van het werken over de grenzen met externen beter benut gaan worden. Een andere genoemde interventie betreft het kennen van betrokkenen en ieders verantwoordelijkheden. Gezien het belang van identificatie om het leerpotentieel te benutten is dit een waardevolle interventie. Wanneer hier een werkwijze in gevonden kan worden om dit zichtbaar te maken en te delen dan kan dit ook voor nieuwe docenten helpen als startpunt voor het werken buiten de MBO praktijk.

Bij het leermechanisme reflectie is op basis van de vragenlijst te concluderen dat docenten wel zicht hebben op andermans perspectieven en dat er reflectie plaatsvindt. Echter worden er nog geen acties geformuleerd om zichzelf of anderen te ontwikkelen en aan te zetten tot leren. Daarnaast wordt nog niet gezocht naar manieren om actief van anderen te leren en zichzelf doelgericht te ontwikkelen. In de gesprekken is echter wel gesproken over het leren van de ander en wederzijds leren. Kijkend naar de uitspraken hierover wordt duidelijk dat er inderdaad wel sprake is van deze processen, maar er wordt niet gezocht naar manieren om dit actief te stimuleren. Dit kan verklaard worden doordat er nog weinig uitwisseling van (leer)ervaringen tussen verschillende betrokkenen plaatsvindt. Dit wordt duidelijk uit de resultaten bij het leermechanisme coördinatie. De docenten lijken ook niet direct oog te hebben voor deze processen. In gesprekken geven ze voor reflectie namelijk enkel aan behoefte te hebben aan erkenning van anderen. Daarbij wordt waardering door het management benoemd voor het werk van de docent bij ATCB. Dit zal echter niet bijdragen aan het stimuleren van leren bij zichzelf en anderen. Hierbij zullen andere interventies geïnitieerd moeten worden om het plaatsvinden van processen van reflectie te stimuleren.

Daarnaast benoemen docenten het leren van de docent, cursist en MBO student dat is gericht op vakinhoud. Bij reflectie gaat het momenteel nog veel over het eigen leren en reflectie op inhoud. Reflectie op het

proces en de samenwerking blijft daarmee nog onderbelicht. Dit zou het gevolg kunnen zijn van het inzetten van MBO-docenten binnen ATCB op basis van vak expertise. Reflectie op ervaringen bij ATCB lijken daardoor al snel vakinhoudelijk te worden en is er minder oog voor reflectie op boundary crossing competenties. Gulikers en Oonk (2016a) bevestigen dat het voor docenten lastig blijkt om te reflecteren op boundary crossing competenties en er vaak als snel naar vakinhoudelijke ontwikkeling gekeken wordt. De rubric (zie bijlage 2) kan helpen om deze ontwikkeling te omschrijven door de docent voor anderen, maar ook voor zichzelf.

Bij het leermechanisme coördinatie is te concluderen dat er wel uitwisseling tussen verschillende betrokkenen plaatsvindt, maar dat het initiatief en de intentie voor een soepele afstemming bij de docenten uitblijft. Docenten organiseren enkel overleggen met mensen die ze goed kennen. Hierbij blijft de intentie voor een doelgerichte samenwerking en bedenken wat nodig is voor een soepele afstemming in de samenwerking uit. Dit is opvallend aangezien in de resultaten van de gesprekken duidelijk wordt dat er wel behoefte is aan een soepele afstemming en overlegmomenten. De intentie en het initiatief hiertoe blijft bij de docenten echter uit. Het is duidelijk dat identificatie en reflectie voorwaardelijk zijn voor coördinatie. Bij reflectie werd duidelijk dat de docenten nog niet actief handelen binnen dit leermechanisme en een activiteit die gewenst is volgens de docenten duidt niet op extra activiteiten van hen. Ook bij coördinatie is dit beeld te zien door het ontbreken van de intentie en initiatief voor het werken aan een doelgerichte samenwerking. Mogelijk verwachten de docenten initiatief van andere betrokkenen, maar dat wordt echter niet duidelijk uit de resultaten en zou uitgevraagd moeten worden. Een grensobject zou kunnen helpen om het doelgericht samenwerken zonder veel inspanning te ondersteunen (Akkerman & Bakker, 2011). De inzet van een grensobject is ook nog maar zeer gering aanwezig. Het leggen van contact, samenwerking en afspraken bewaken vinden wel plaats. Met name voor contact leggen en samenwerking lijken processen van identificatie van belang en deze processen vinden op een hoog ontwikkelniveau plaats. Deze twee processen hoeven dan ook niet vaker plaats te vinden.

De inzet van grensobjecten vraagt wel om een toename, ondanks dat docenten zelf niet de intentie en het initiatief hiertoe laten zien. Er zijn meermaals verschillende vormen van grensobjecten benoemd, zoals periodiek bijeenkomen met MBO-docenten en ATCB medewerkers en gedachten en ervaringen uitwisselen en brainstormen over de toekomstontwikkelingen, teamleiders een procedure laten afstemmen over de inzet van docenten en ontwikkeling van materiaal, eenvoudig toegang tot lesmateriaal voor MBO-docent middels overlegstructuur, linkjes of een kast. Coördinatieprocessen kunnen het gevoel geven dingen met elkaar gedaan te krijgen. Echter dragen deze processen niet direct bij aan een duurzame samenwerking, hiervoor is meer inspanning vereist (Akkerman & Bakker, 2011). Het is zinvol om bij het streven naar een duurzame samenwerking, coördinatie interventies te richten op het faciliteren van contact tussen betrokkenen binnen de samenwerking, zodat deze worden uitgedaagd tot continue samenwerking. De bijeenkomsten tussen betrokkenen zoals beschreven om gedachten en ervaringen uit te wisselen en te brainstormen zou een waardevolle interventie zijn.

Processen van vertaling zijn in het gehele onderzoek niet benoemd. Dat is te verklaren doordat de docenten bij Aeres MBO kennis hebben van onderwijs en de diersector en dat is ook het geval bij de coördinatoren van ATCB, waar de docenten het meeste contact mee hebben. Ook de coördinatoren hebben kennis van de diersector die zij bedienen en drie van de vier coördinatoren hebben ook ervaring als MBO-docent. Hierdoor spreken zij eenvoudig in dezelfde taal.

Bij het leermechanisme transformatie is er in de resultaten op basis van de vragenlijsten variatie zichtbaar in het ontwikkelniveau bij de docenten. Bij de meesten blijft het zien van kansen voor ontwikkeling van beide praktijken nog uit. Bij sommige docenten is enkel aandacht voor een prettige werksituatie voor zichzelf en niet op groei voor alle partijen. Dit is ook al zichtbaar in de mate waarin andere leermechanismen plaatsvinden, ook daar mist nog het in beeld hebben van de onderlinge verhoudingen, het verbinden van de verschillende betrokkenen, de intentie voor een doelgerichte en soepele samenwerking en het aanzetten tot leren. Daarmee is het niet vreemd dat deze integratie ook bij dit leermechanisme in beperkte mate zichtbaar is in dit onderzoek. Wel is men enthousiast over het voortzetten van activiteiten over de grenzen en ook is er de intentie om praktijken te ontwikkelen. In de gesprekken benoemen docenten niet het plaatsvinden van transformatie processen. Docenten herkennen de processen wel als het hen wordt voorgelegd, zoals in de vragenlijst, dit geheel zelf herkennen en benoemen in de gesprekken lukt nog niet. Dit betekent niet dat transformatie processen niet plaatsvinden. Dit verschil zou verklaard kunnen worden doordat transformatieprocessen complexer zijn en meer betrokkenheid verlangen (Akkerman & Bakker, 2011).

Wel zijn er voor drie subprocessen diverse interventies benoemd voor het stimuleren van transformatieprocessen. Gezamenlijk onderwijs ontwikkelen is hierbij het vaakst benoemd als interventie. Ook worden er verschillende interventies genoemd voor het proces van het visualiseren van nieuwe praktijken. Transformatie vraagt om dialoog en integratie (Akkerman & Bakker, 2011; Bakker et al., 2016). Middels de beschreven interventies wordt een integratie van de praktijken gerealiseerd. De benoemde interventies dragen hiermee bij aan het beter benutten van het leerpotentieel van de grenzen en aan het toekomstbestendig houden van beide praktijken.

Het is opvallend dat interventies met betrekking tot de leermechanismen coördinatie en transformatie het vaakst worden benoemd, aangezien dit vrijwel tegenovergestelde leermechanismen zijn (Akkerman & Bakker,

2011). Bij coördinatie ligt er meer focus op het zonder veel inspanning en bewustzijn grenzen van praktijken over te steken, terwijl bij transformatie een echte dialoog en samenwerking aan beide zijden van de grens gevraagd wordt (Akkerman & Bakker, 2011). Dit contrast in de uitspraken over coördinatie en transformatie kan verklaart worden door het enerzijds zoeken naar praktische en grijpbare oplossingen voor ervaren problemen, middels het benoemen van de wens voor de inzet van grensobjecten en anderzijds naar het meer uitzoomen van de alledaagse praktijk naar het ideaalbeeld van de toekomst op de lange termijn voor de samenwerking.

Enkele beperkingen van het onderzoek moeten in acht worden genomen bij de interpretatie van de resultaten. Zo betrof de groep onderzoekseenheden voor de focusgroepgesprekken slechts 14 cases van de gehele populatie van 48 MBO-docenten. Daarmee zijn de resultaten gebaseerd op een relatief klein aantal docenten. Deze 14 docenten hebben in de vragenlijst zelf aangegeven open te staan voor gesprek. Daarmee bestaat de kans dat de docenten die aan de gesprekken hebben deelgenomen meer betrokkenheid en interesse tonen in de samenwerking tussen Aeres MBO en ATCB en zich vrij en vertrouwd genoeg hebben gevoeld hun ervaringen te delen. Dit kan de diversiteit van ervaringen in de gesprekken beperkt hebben.

De samenstelling van de gespreksgroepen is gedaan op basis van variatie in de resultaten uit de vragenlijst. Hierdoor zaten er, bij toeval, in één van de gespreksgroepen docenten bij elkaar die zowel bij het MBO als bij het ATCB nauw in een team samenwerken. Dit tekende duidelijk de inhoud van het gesprek en er was minder ruimte voor het uitwisselen van ervaringen met andere collega's. Dit had mogelijk voorkomen kunnen worden door de groepen gemixt samen te stellen op basis van het aantal jaren ervaring met activiteiten bij ATCB en de sectoren waarvoor een docent ingezet wordt bij ATCB.

De resultaten schetsen enkel een beeld op basis van de perceptie van de MBO-docenten over de inzet van leermechanismen binnen de samenwerking. Andere betrokkenen van de samenwerking zijn buiten beschouwing gelaten. Welke leermechanismen er in welke mate plaatsvinden binnen de samenwerking in zijn totaliteit is niet op te maken uit de resultaten en vereist verder onderzoek.

Het werken met de boundary crossing rubric heeft diverse operationaliseringenv verlangd om het instrument toepasbaar en begrijpelijk te maken voor de docenten in de onderzoekcontext. De indicatoren en verschillende ontwikkelniveaus in de versie van de rubric van Gulikers en Oonk (2019) bevatten een abstract niveau. In het operationaliseringsproces heeft het geholpen om betrokkenen te laten meekijken naar de begrijpelijkheid van de rubric en uiteindelijk de statements. Hierdoor waren de statements ook te begrijpen en zelfstandig te beantwoorden door iemand zonder kennis over boundary crossing. Toch gaven sommige respondenten aan de statements lastig te vinden. Meer toepassing en testen van de rubric in de praktijk zou bij kunnen dragen aan de verdere operationalisering en gebruiksvriendelijkheid ervan, zonder de diepgang van de rubric te verliezen.

In de inleiding werd duidelijk dat de baan van docent verandert, waarbij ook in de wens naar ontwikkeling van professionals steeds meer aandacht is voor het werken over grenzen en er meer aandacht is gekomen voor de professionele ontwikkeling van docenten (Snoek et al., 2019). Boundary crossing wordt dus vanuit twee aspecten steeds meer gevraagd van docenten, binnen zowel de baan van docent als voor de professionele ontwikkeling. Onderzoek naar de bijdrage van boundary crossing voor de professionele ontwikkeling van docenten, zodat zij hun veranderende baan kunnen volbrengen, zou bijdragen aan verdere theorievorming over dit onderwerp.

Aanbevelingen

Het Aeres MBO en training centre Barneveld zijn al geruime tijd aan elkaar verbonden en werken samen. Een optimale samenwerking ontstaat echter niet zomaar, dit moet actief uitgelokt en gestimuleerd worden (Oonk, 2016; Oonk & Gulikers, 2018). Boundary crossing beschrijft processen die kunnen leiden tot een optimale samenwerking waarbij het leerpotentieel ervan verwezenlijkt wordt (Akkerman & Bakker, 2011). Processen van identificatie zijn in de huidige samenwerking al goed zichtbaar. Toch is het raadzaam om ook aandacht te besteden aan processen van identificatie aangezien dit een basis legt voor het benutten van het leerpotentieel van de grenzen (Cremers, 2016). Hiervoor is aan te bevelen om met diverse betrokkenen in dialoog te gaan over en te expliciteren wie de betrokken praktijken zijn, wat de verschillende expertises zijn en wat daarmee ook de waarde is van een samenwerking voor de praktijken (Akkerman & Bakker, 2011). Door over deze punten in dialoog te treden kan de meerwaarde van de verschillen tussen de praktijken geschetst worden. Dit kan het belang dat de betrokkenen kunnen hebben bij boundary crossing zichtbaar maken. Eén van de betrokken partijen zijn externe experts. Het afstemmen van verwachtingen van deze experts met een aangewezen contactpersoon is een interventie die door docenten benoemd is en op basis van zowel de theorie als de resultaten ook aan te bevelen.

Op strategisch niveau heeft Aeres in het beleidsplan de urgentie voor boundary crossing processen weergegeven door te beschrijven dat het noodzakelijk is om over grenzen van teams, afdelingen en organisatie onderdelen te werken om voorbereid te zijn op de maatschappelijke veranderingen. Deze urgentie ook opnemen in teamontwikkelingsplannen van de organisatie onderdelen van Aeres Barneveld kan bijdragen aan de bewustwording van het belang en de waarde van het werken over de grenzen.

Daarnaast is gebleken dat het niet altijd duidelijk is wie de betrokkenen zijn en wat ieders verantwoordelijkheden zijn. Hiervoor is het maken van een smoelenboek met ATCB medewerkers benoemd als

interventie. Ook deze interventie is aan te bevelen om het leerpotentieel beter te benutten, door er middels een smoolenboek voor te zorgen dat eenvoudig de betrokkenen in beeld kunnen worden gebracht.

Bij het leermechanisme coördinatie is duidelijk geworden dat de intentie voor een doelgerichte samenwerking en het inzetten van grensobjecten veelal uit blijven. Toch is hier behoefte aan. Hierbij is aan te bevelen een soepele afstemming te realiseren middels interventies die tevens kunnen bijdragen aan een continue samenwerking. Het faciliteren van een periodiek overleg, bijvoorbeeld iedere acht weken, met MBO-docenten en ATCB medewerkers om ervaringen uit te wisselen en gezamenlijk ideeën over de voortzetting van de samenwerking te genereren is hiervoor passend. Om het werken over de grenzen soepel te laten plaatsvinden is het ook aan te bevelen dat teamleiders afspraken maken over het inzetten en uitwisselen van docenten en het ontwikkelen van lesmateriaal.

Om bij het leermechanisme reflectie meer aandacht te krijgen voor wederzijds leren en doelgericht ontwikkelen is het aan te bevelen het eerder genoemde periodieke overleg eerst te richten op reflectieprocessen om ervaringen te delen, wederzijds leren te stimuleren en persoonlijke verbeteracties te formuleren om daarna deze momenten te richten op het realiseren van een soepele uitwisseling over grenzen. Het leerpotentieel wordt beter benut wanneer eerst aandacht is voor reflectie, voordat gewerkt kan worden aan coördinatie (Cremers, 2016). Vanuit de inleiding van dit onderzoek werd het belang van professionele ontwikkeling van de docent al duidelijk. Om in deze context meer aandacht te krijgen voor doelgericht ontwikkelen is de inzet van een POP of een 360-gradenfeedbacktool gericht op de meerwaarde van het werken over de grenzen van de eigen MBO praktijk aan te bevelen. Ook de boundary crossing rubric (zie bijlage 2) is aan te bevelen om het ontwikkelniveau van boundary crossing competenties in beeld te brengen. Deze competenties sluiten tevens aan bij de verwachting die Aeres in het strategisch beleidsplan schetst van haar organisatie onderdelen en medewerkers. Een MBO-teamleider zou middels de genoemde instrumenten de ontwikkeling van de medewerker kunnen volgen die ontstaat dankzij het werken over de grenzen van de eigen praktijk.

Ook zijn er mogelijke interventies genoemd die transformatie stimuleren. Gezamenlijk onderwijs ontwikkelen waar beide praktijken voordeel bij hebben is aan te bevelen. Hiervoor zullen eerst afspraken gemaakt moeten worden over deze ontwikkeling en inzet van docenten zoals eerder beschreven. Daarnaast lijken er nog meer ideeën en intentie voor co-creatie bij docenten te zijn. Om dit tot uiting te laten komen is het aan te bevelen docenten en medewerkers van ATCB per expertise of sector te faciliteren in tijd om samen te komen om dit te verkennen en om deze ideeën uit te werken.

Zoals aangegeven in de discussie heeft dit onderzoek zich enkel gericht op de perceptie van de MBO-docenten op de samenwerking tussen Aeres MBO Barneveld en training centre Barneveld. Daarmee is een eenzijdig beeld van deze samenwerking in beeld gebracht. Het zou zinvol zijn dit onderzoek te herhalen met andere betrokkenen binnen deze samenwerking om een meer compleet beeld te kunnen krijgen omtrent boundary crossing processen die plaatsvinden binnen Aeres Barneveld en wat geschikte interventies zijn om te kunnen werken naar een duurzame samenwerking waarmee beide praktijken toekomstbestendig blijven. Daarbij is het aan te raden om de tijd te nemen om met een grotere groep betrokkenen in gesprek te gaan dan in dit onderzoek gedaan is. Om diversiteit in de gespreksgroep te creëren is het raadzaam betrokkenen actief te benaderen voor deze gesprekken in plaats van dat ze zichzelf hier voor op kunnen geven. Hierdoor wordt de kans vergroot om ook minder intensief betrokken of gemotiveerde personen te spreken. Hiermee kan er enerzijds meer diverse informatie opgehaald worden en anderzijds biedt het de gelegenheid om de personen die minder intensief betrokken zijn ervaringen te laten horen van anderen waardoor de samenwerking zelf ook onder de aandacht komt.

Referenties

- Aeres. (z.d.). Aeres strategie 2019-2023. Talent voor groei. Geraadpleegd op 1 april 2020, van <https://www.aeres.nl/over-aeres/missie-en-visie>
- Aeres (z.d.). Over Aeres. Geraadpleegd op 1 april 2020, van <https://www.aeres.nl/over-aeres>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2012). Het leerpotentieel van grenzen: "Boundary crossing" binnen en tussen organisaties. *Opleiding en Ontwikkeling*, 25(1), 15-19. Geraadpleegd op 18 maart 2020, van https://www.researchgate.net/publication/233991384_Het_leerpotentieel_van_grenzen_Boundary_crossing_binnen_en_tussen_organisaties/link/02bfe50dd920fe10d3000000/download
- Bakker, A., Zitter, I., Beusaert, S., & Bruijn de, E. (Eds.). (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk: Het potentieel van boundary crossing*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Bakker, A., & Akkerman, S. (2016). Het leerpotentieel van grenzen: een theoretische basis. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beusaert, & E. de Bruijn (Eds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van Boundary Crossing* (pp. 9–19). Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Beers, P., Gulikers, J., & Kortstee, H. (2013). *Voortdurend beter reguleren! Over hoe studenten, docenten en opdrachtgevers hun winst uit reguleren vergroten. Eindrapportage WURKS-Game Set Match*. Geraadpleegd op 24 maart 2020, van <http://edepot.wur.nl/245223>

- Creemers, P.H.M., Wals, A.E.J., Wesselink, R., Nieveen, N., & Mulder, M. (2013). Self-directed lifelong learning in hybrid learning configurations. *International Journal of Lifelong Education*, 33(2), 207–232. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.838704>
- Creemers, P. (2016). *Designing hybrid learning configurations at the interface between school and workplace* (Doctoral dissertation). Wageningen University, Wageningen.
- Doorewaard, H., Kil, A., & Van de Ven, A. (2015). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek: Een praktische handleiding*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14:1, 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Graven, M. (2003). Communities of practice: Learning, meaning and identity. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6(2), 185–194. <https://doi.org/10.1023/a:1023947624004>
- Gulikers, J., & Oonk, C. (2016a). Boundary crossing in Regiolen: Actief Ondersteunen van Student-Stakeholdersamenwerking. In Bakker, A., Zitter, I., Beausaert, S. & Bruijn, E. de (Eds.), *Tussen Opleiding en Beroepspraktijk: het Potentieel van Boundary Crossing* (pp. 226-246). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Gulikers, J.T.M., & Oonk, C. (2016b). Het waarderen van leren met partijen buiten de school. *Onderwijs Innovatie*, 3, 17-26. Geraadpleegd op 20 maart, van https://www.researchgate.net/publication/308334050_Het_waarderen_van_leren_met_partijen_buiten_de_school/citation/download
- Gulikers, J., & Oonk, C. (2018). *Boundary crossing: Leren met en van 'de ander'*. *Studenten opleiden tot bruggenbouwers*. Geraadpleegd op 15 april 2020, van <https://www.canonberoepsonderwijs.nl/Boundary-crossing-leren--met-en-van-de-ander>
- Gulikers, J., & Oonk, C. (2019). Towards a Rubric for Stimulating and Evaluating Sustainable Learning. *Sustainability*, 11(4), 969. <https://doi.org/10.3390/su11040969>
- Kerosuo, H. (2004). Examining boundaries in health care. Outline of a method for studying organizational boundaries in interaction. *Critical Practice Studies*, 6(1), 35-60. Geraadpleegd op 25 maart 2020, van https://www.researchgate.net/publication/277773524_Examining_Boundaries_In_Health_Care_-_Outline_Of_A_Method_For_Studying_Organizational_Boundaries_In_Interaction/citation/download
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189x028004004>
- Kuijpers, M.A.C.Th., Semeijn, J.H., & van der Heijden, B.I.J.M. (2019). *Een loopbaanperspectief op 'leven lang ontwikkelen'*. Geraadpleegd op 15 april 2020, van <https://www.scienceguide.nl/2019/05/een-loopbaanperspectief-op-leven-lang-ontwikkelen/>
- Oonk, C. (2016). Learning and teaching in the regional learning environment : enabling students and teachers to cross boundaries in multi-stakeholder practices. *Wageningen University*. <https://doi.org/10.18174/391709>
- Ridder, M., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2019). Anders kijken naar onderwijs en docenten: wat kunnen we leren van het MBO? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(4), 355-367. Geraadpleegd op 15 april 2020, <https://husite.nl/nieuwslectoraatberoepsonderwijs/wp-content/uploads/sites/184/2020/01/Ridder-et-al.-2019.pdf>
- Ruijters, M.C.P. (2018). *Queeste naar goed werk: over krachtige professionals, in een lerende organisatie*. Deventer: Vakmedianet.
- Saunders, M. N. K., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Methoden en technieken van onderzoek* (7de editie). Amsterdam: Pearson.
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work*, 20(5), 453–466. <https://doi.org/10.1080/13639080701814414>
- Ministerie van Algemene Zaken. (2019, 12 juli). *Kamerbrief regionale initiatieven leven lang ontwikkelen*. Kamerstuk | Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2019/07/12/kamerbrief-regionale-initiatieven-leven-lang-ontwikkelen>
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. (2019, 24 september). *Leven lang ontwikkelen*. Rapport | Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2019/09/24/leven-lang-ontwikkelen>
- Snoek, M., Held, M., & Medendorp, L. (2019). Docent in het mbo: een dynamisch en veelzijdig beroep. *Profiel: van beroepsonderwijs, educatie en scholing*, 2019(2), 12-16. Geraadpleegd op 15 april 2020, van <https://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/gedeelde-content/publicaties/publicaties-algemeen/2019/docent-in-het-mbo.html>

Dankwoorden

Daar ligt mijn thesis dan. Wat een mooie bewegingen zijn er al gecreëerd tijdens het maken van dit stuk. Zowel binnen Aeres Barneveld als voor mijzelf. Ik heb zelf namelijk ook aan een staaltje boundary crossing gedaan. Binnen de MLI bijvoorbeeld waar mijn ogen voor het samen leren en kenniscreatie geopend zijn. Wauw, wat kan dat energie geven! Ook binnen Barneveld heb ik steeds weer gewerkt over de grenzen van organisatieonderdelen ATCB en het MBO. Dat is echt niet altijd een eenvoudige opgave, maar er valt samen zoveel meer te bereiken. Ik kan terugkijken op deze thesis met een glimlach en dankbaarheid, want wat heb ik veel geleerd van het hele proces. Dit was een proces wat ik niet alleen heb hoeven doen. Zonder de begeleiding en positieve boost van mijn studietoestel Ard Sonneveld had deze thesis zoals hij nu is, er niet gelegen. In een vroeg stadium van de thesis heeft ook Carla Oonk geholpen door mijn eerste concept door te nemen en van uitgebreide feedback te voorzien en me de weg te wijzen naar waardevolle onderzoeksinstrumenten. Ook mijn studiegenoot Dennis Linders heeft me enorm geholpen, door heel wat uurtjes te coderen als interbeoordelaar. En daarna ook uitgebreid al onze coderen doornemen en uitvoerig bespreken.

Er is ook op de achtergrond de nodige support geweest om deze thesis af te kunnen. Zo hebben mijn ouders de zorg voor mijn paarden op zich genomen als ik op vrijdagavond weer in Wageningen mocht zijn voor de MLI. Super fijn om te weten dat ze in goede handen waren. Ook mijn lieve vriend Luuk heeft mij geholpen waar hij kon. Naast een fulltime baan en eigen masterstudie kreeg ik van hem toch geregeld een maaltijd of kop thee toegeschoven als ik weer achter het beeldscherm of in een studieboek geplakt zat. Bedankt allemaal voor jullie hulp en support, zonder jullie had deze thesis er niet gelegen.

Bijlage 1 boundary crossing rubric (Gulikers & Oonk, 2019)

Table 2. Boundary crossing rubric: a tool to support inter- and transdisciplinary learning in sustainability education.

	D The Student...	C The Student...	B The Student...	A The Student...
Identification 1: Identify one's own expertise and one's own limitations	does not explicate which expertise (s)he possesses and which expertise might be missing to execute the project successfully	explicates his/her own expertise in terms of knowledge, skills and network that can contribute to the project	previous cell + identifies his/her own limitations regarding expertise needed to execute the project.	relates his/her own expertise to that of the other members of the project team and maps what kind of expertise is missing to execute the project successfully
Identification 2: Identify other perspectives relevant for the project and problem at hand	does not actively explore other perspectives	shows awareness of various perspectives, but does not explicitly address these different perspectives in the light of the project	identifies people, including their interests, perspectives, expertise and mutual relations, relevant for executing the project	previous cell + the student explicates for which aspects of the project he/she needs other people and plans actions to contact these other people
Coordination 1: Contact other people	takes no action to contact other people or takes action, but only because it is a requirement of the course	contacts a few other people close to the problem and easy to address (e.g., given by the teachers). prefers to contact external people in a digital way	develops active and face to face contact with relevant other people	initiates and organises collaborative meetings with relevant other people with the intention to collaboratively share ideas, develop new ideas and tune own ideas
Coordination 2: Collaborate purposefully with other people	does not actively and purposefully collaborate with other people or is merely frustrated by the challenges that emerge in this collaboration	carries out activities to discuss a few other perspectives, closely related to his/her own background	aims at purposeful collaborations with various relevant people to the project. Discovers and/or contributes to developing a boundary object (BO) relevant for people involved to facilitate collaboration for executing the project	previous cell + uses the BO actively to accommodate multi-, inter- or transdisciplinary collaboration, and checks whether everybody contributes to the project. If not, (s)he takes action
Perspective-making and learning from each other 1: (Re)consider perspectives	considers the project purely from his/her own perspective and interest	shows limited openness to other perspectives relevant for the project and/or, considers the input from other perspectives mainly for his/her own benefit (i.e., what can I use from you?)	actively explicates and/or discusses various perspectives relevant for the project and searches for ways to combine perspectives (i.e., how can the different perspectives contribute to and strengthen the project)	previous cell + explicates how other perspectives influenced his/her own perspective on the project
Perspective-making and learning from each other 2: Learn from other people	merely aims to complete the project, not to learn from other people (i.e., shows no learning attitude at all)	reflects on own learning process and development specifically and can explicate these	explicitly shows the willingness to learn from other people during the project	actively searches for ways to learn from others and purposefully develop him/herself
Perspective-making and learning from each other 3: Stimulate others to learn (general)	shows no action in stimulating other people to learn from each other	reflects with team members on each other's role, contribution and development during the project, but does not actively transfer the results into improved performance of other people during the projects	initiates reflective actions between people involved in the project aimed at learning from the project (both process and content-wise)	previous cell + actively encourages other people's learning in light of the project

Table 2. Cont.

	D The Student...	C The Student...	B The Student...	A The Student...
Transformation 1: (start) Intend to develop a new, sustainable practice	shows an attitude of conducting the project solely to pass the course	shows an attitude to want to develop a project result that serves a limited amount of perspectives	shows an attitude to want to develop a project result that serves multiple perspectives	previous cell + shows an attitude of wanting to deliver a project result that is innovative or inspiring innovation
Transformation 2: (process) Envision new practices during project process	has difficulty and/or shows no interest to think out-of-the-box. Sticks to mainly traditional or obvious solutions	tries to include innovative elements in traditional solutions	shows out-of-the-box thinking, serving multiple perspectives through weighing pros and cons of various possible solutions	previous cell + clarifies a vision for the new to be developed practice, i.e., can explicate how the new practice would look, how it functions and what to be done to realise this new practice
Transformation 3: (product) Integrate various perspectives, interests or expertise in a final product	shows merely a compilation of insights of students involved in the final project. Does not explicate the integration of multiple perspectives, interests or expertise	shows how own ideas and those of other students are integrated in the final product. Shows insights in how other perspectives are integrated and how realistic the final product is in practice	shows convincingly how (s)he weighted multiple perspectives and interests in the final product, and considers its practical and its innovative character	previous cell + clearly explicates how to effectively inform other external people involved about the outcome of the final product
Transformation 4: (follow-up) Stimulate a follow-up on project results	finishes the project for school and shows no interests in follow-up activities	finishes the project and mentions a few options for follow-up activities	finishes the project, explicates how it can be implemented in practice and which steps to be taken to do so	previous cell + shows enthusiasm and effort to be actively involved in follow-up activities

Bijlage 2 boundary crossing rubric

Waar 'de samenwerking' staat wordt de samenwerking tussen Aeres MBO Barneveld en Aeres Training Centre Barneveld bedoeld.

	1 Ik...	2 Ik...	3 Ik...	4 Ik...
Identificatie 1 Eigen expertise en grenzen kennen	verzorg mijn les bij ATCB. Communiceer nog niet actief over welke expertise ik zelf beschik en welke expertise nog mist.	benoem wat ik kan bijdragen aan de samenwerking met ATCB.	vorige cel + weet waar mijn grenzen (in kennis en kunde) liggen binnen de samenwerking met ATCB.	verbind eigen expertise aan dat van anderen die binnen de samenwerking met ATCB actief zijn en kan benoemen welke expertise nog mist om succesvol samen te werken.
Identificatie 2 Betrokkenen in kaart brengen	onderneem geen actie om ATCB/perspectieven van anderen te verkennen.	ben mij bewust van de verschillende perspectieven, maar gebruik dit inzicht niet binnen de samenwerking.	breng in kaart wie de betrokkenen zijn, inclusief hun belangen, perspectieven en expertise die relevant zijn voor de samenwerking.	vorige cel + weet hoe betrokkenen zich tot elkaar verhouden en wie ik nodig heb voor de verschillende aspecten van deze samenwerking en raadpleeg deze mensen.
Coördinatie 1 Betrokkenen benaderen	onderneem geen actie of enkel noodzakelijke actie tot het leggen van contact met betrokkenen.	overleg met collega docenten over de taken bij ATCB.	vorige cel + overleg met verschillende betrokkenen van verschillende teams en afdelingen van de organisaties (ATCB en MBO).	vorige cel + initieer en organiseer overlegmomenten met verschillende betrokkenen met de intentie om ideeën uit te wisselen, te evalueren en gezamenlijk tot verbetering te komen.
Coördinatie 2 Doelgericht samenwerken	werk niet actief en doelgericht samen of raak gefrustreerd door de uitdagingen in deze samenwerking.	organiseer gezamenlijke activiteiten met mensen die ik goed ken om te overleggen.	wil doelgerichte samenwerking en bedenk en leg vast wat voor anderen relevant is voor de samenwerking om tot een soepele afstemming te komen.	vorige cel + zet aantekeningen of vastgelegde zaken in om de afstemming tussen de partijen te zoeken en controleer of iedereen een bijdrage levert. Zo niet, dan onderneem ik actie.
Reflectie 1 Verplaatsen in de ander	bekijk de samenwerking vanuit mijn eigen perspectief en belang.	overleg met anderen vanuit mijn eigen perspectief en belang (wat kan ik van jou gebruiken?).	overleg met anderen vanuit mijn eigen perspectief en dat van de anderen en zoek naar mogelijkheden om deze te combineren (hoe kunnen de	vorige cel + maak duidelijk hoe andere perspectieven mijn eigen perspectief op de samenwerking beïnvloed.

			verschillende perspectieven bijdragen aan de samenwerking?).	
Reflectie 2 Leren van de ander	ben gericht op het verzorgen van een goede les, niet op het leren van anderen.	kan mijn eigen leerproces en ontwikkeling dankzij de samenwerking benoemen.	gebruik inzichten van anderen ook om eigen bestaande ideeën te heroverwegen.	zoek actief naar manieren om van anderen te leren en wil mijzelf doelgericht ontwikkelen.
Reflectie 3 Anderen aanzetten tot leren	reflecteer op eigen leerproces en ontwikkeling (of reflecteer niet).	reflecteer met anderen op ieders rol, bijdrage en ontwikkeling in het proces, maar zet deze reflecties nog niet om in concrete verbeteracties.	zet mijzelf en anderen aan tot reflectie gericht op proces en inhoud.	vorige cel + stimuleer actief het leren van anderen waarbij de samenwerking van waarde kan zijn.
Transformatie 1 (Start) Intentie om een nieuwe, blijvende praktijk te ontwikkelen	werk samen met ATCB omdat ik gevraagd werd een les te verzorgen.	werk samen met ATCB omdat ik beschik over expertise die ATCB nodig had/heeft.	werk samen met ATCB omdat ik een bijdrage wil en kan leveren die waardevol is voor zowel het MBO als het ATCB.	vorige cel + wil samenwerken vanuit de intentie om mijzelf en beiden partijen (MBO en ATCB) te ontwikkelen en tot vernieuwing te komen.
Transformatie 2 (Proces) Visie op nieuwe praktijken gedurende samenwerkingsprocessen	blijf het liefst bij traditioneel docentschap en mijn bekende werkzaamheden.	probeer traditionele oplossingen en acties uit te bouwen met vernieuwende elementen.	zie nieuwe kansen en oplossingen die verschillende perspectieven dienen en weeg de voor- en nadelen van verschillende oplossingen.	vorige cel + kan toelichten hoe de nieuw te ontwikkelen oplossing of praktijk eruit ziet, hoe deze functioneert en wat er gebeuren op weg naar deze nieuwe praktijk.
Transformatie 3 (product) Integratie van verschillende belangen, perspectieven en/of expertise binnen de samenwerking en daarmee voor een soepele afstemming en groei voor alle partijen zorgen	richt mij op een prettige werksituatie voor mijzelf en niet op groei voor alle partijen.	kan laten zien hoe eigen ideeën en die van anderen ingezet worden in de samenwerking. Ben mij bewust van hoe andere perspectieven geïntegreerd worden en een bijdrage leveren aan de samenwerking.	weet welke verschillende perspectieven en belangen aan de orde zijn binnen de samenwerking en weet hier op een dusdanige wijze mee om te gaan zodat dit een soepele afstemming, groei of ontwikkeling oplevert voor alle partijen.	vorige cel + vertel en/of betrek collega's bij de samenwerking en beoog daarbij voor alle partijen/betrokkenen groei en ontwikkeling.
Transformatie 4 (follow-up) Aanzetten tot een vervolg en/of diepgaande samenwerking	rond mijn taken bij ATCB af en zoek daarna niet naar een vervolg in deze samenwerking.	rond mijn taken bij ATCB af en benoem een aantal mogelijke vervolg activiteiten.	rond mijn taken bij ATCB af, benoem concreet hoe dit ingezet van worden en/of benoem wat vervolgstappen kunnen zijn.	vorige cel + toon enthousiasme en inzet om zelf actief betrokken te zijn bij vervolgstappen.

Bijlage 3 coderingschema (Oonk, 2016)

Table 4.2. Boundary Crossing Coding Scheme Contextualised in the Multi-Stakeholder Regional Learning Environment (including illustrative examples of student reports per sub-process)

Learning mechanism and associated characteristic sub-process	Description of the process <i>Illustrative example (experimental condition as derived from (0,1 or 2 workshops))</i>
Identification (I)	
I_Knowing Yourself	Knowing and/or explicating the own expertise and limitations thereof <i>The fact that our group consisted of four agricultural students also contributed to our agricultural project assignment (1)</i>
I_Knowing the Stakeholders	Identifying which stakeholders are relevant in the light of the project assignment <i>Already at the first day of the project, you should identify the stakeholders. (0)</i>
I_Knowing Other Perspectives	Identifying stakeholders' knowledge, interests, perspectives, and mutual relations <i>Make sure that you know the interests of each actor and the relationships between the actors. (1)</i>
I_Clarifying Complementarity	Clarifying the complementarity of and/or boundaries between the own and others' possible contributions (i.e. knowledge, skills etc.) <i>Sometimes you need a lot of parties to realise the intended result. (0)</i>
I_Exploring Mutual Expectations	Exploring and tuning mutual expectations at the beginning of a project <i>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)</i>
Coordination (C)	
C_Contacting for Connection	Contacting stakeholders <i>The client, the students and the teacher coach should frequently be in contact. (1)</i>
C_Collaboration	Collaborating (including talking) with the stakeholders <i>I learned how to involve citizens in shaping the project. (2)</i>
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) <i>As part of our study we organised a brainstorm session for the village residents. (1)</i>
C_Translating	Understanding the (languages of the) stakeholder <i>The communication was tough; we did not understand the intentions of the client. (1)</i>
C_Controlling Agreements	Controlling working agreements on mutual tasks <i>The client and we should have kept each other better informed. (2)</i>
Reflection (R)	
R_Recognizing Others	Recognizing and making explicit the characteristics of another person or practice <i>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)</i>
R_Learning from Another	Explicating something learned from another person or practice <i>Nothing is possible, particularly innovative thinking. They have to defend themselves to the local council, so their will is law. (1)</i>
R_Perspective Making	Reconsidering the own perspective as a result of something learned from another person or practice <i>Then we unplugged because the clients were nothing more than negative and did not communicate; they chose for another line of reasoning. (2)</i>
R_Facilitating Perspective Making	Facilitating others' learning and/or perspective making <i>I learned how to open up the clients' mind for other peoples' ideas. (2)</i>
R_Mutual Learning	Explicating mutual learning <i>The assignment was clear for both sides and so far fine for both parties. (1)</i>

Transformation (T)	
T_Intending the Creation of a New Practice	Expressing the intention to create a new practice <i>Next time I would try to establish a real connection with the project area. (1)</i>
T_Envisioning New Practices	Describing visions on new practices <i>Due to using the local village park as an impetus, it appeared that there were a lot of possibilities to renew the village. (2)</i>
T_Establishing New Practices	Integrating interests and perspectives into new realistic practices, and establishing these practices <i>Apparently, we opened up a lot of possibilities in the area and brought together various parties. (2)</i>
T_Enthusing Others for A New Practice	Enthusing stakeholders for a suggested new practice <i>I learned how to enthuse neighbourhood citizens. (0)</i>
T_Stimulating Follow Ups	Inciting and stimulating follow ups for the new practice <i>During the project you already need to make sure that after the project something will really be realized. (1)</i>
Other Learning Processes (O)	
O_Project Management	Processing and managing the student group process <i>You should make a planning and distribute tasks. (2)</i>
O_Personal Development	Learning for personal development <i>I learned to take more initiatives from myself. (0)</i>
O_Multidisciplinary Group Work	Explicating something learned from another students' discipline <i>Because of our different backgrounds we sometimes clashed. (2)</i>
O_Remaining Learning Processes (Referring to e.g. project assignment, methods, supervision)	Remaining other learning processes not to be coded another 'Other Learning Process' <i>The teacher changed the assignment and because of that everything became very unclear. (0)</i>

Bijlage 4 coderingsschema

Bron	code	vertaling	operationalisering
Identification	I	identificatie	
Knowing Yourself	i-1	jezelf kennen	kennen en/of expliciteren van de eigen expertise en de beperkingen daarvan
Knowing the Stakeholders	i-2	betrokkenen kennen	identificeren (herkennen/benoemen) welke betrokkenen relevant zijn binnen de samenwerking
Knowing ohter perspectives	i-3	perspectief van de ander kennen	identificeren (herkennen/benoemen) van kennis, interesse, perspectieven en wederzijdse relaties tussen de betrokkenen
Clarifying Completementarity	i-4	verduidelijken van aanvullingen of grenzen	verduidelijken van aanvullingen en/of grenzen tussen de eigen en mogelijke bijdragen van anderen (kennis, vaardigheden etc.)
Exploring Mutual Expectations	i-5	onderzoeken van wederzijdse verwachtingen	onderzoeken en afstemmen van wederzijdse verwachtingen bij aanvang van een opdracht of taak
Bron	code	vertaling	operationalisering
Coordination	C	coördinatie	
Contacting for Connection	c-6	contact leggen	contact leggen met betrokkenen
Collaboration	c-7	samenwerken	samenwerken (Inclusief praten) met betrokkenen
Using a Boundary Object	c-8	grensobjecten gebruiken	gebruik maken van en/of expliciteren van het belang van het gebruik van een grensobject (inclusief de organisatie van activiteiten die samenwerking faciliteren zoals overleg of een brainstormsessie)
Translating	c-9	vertalen	begrijpen van de betrokken
Controlling Agreements	c-10	afspraken bewaken	bewaken en controleren van werkafspraken

Bron	code	vertaling	operationalisering
Reflection	R	reflectie	
Recognizing Others	r-11	(h)erkennen van de anderen	(h)erkennen en expliciteren van de kenmerken van een andere persoon of praktijk
Learning from Another	r-12	leren van een ander	expliciteren van datgene wat geleerd is van een andere persoon of praktijk
Perspective Making	r-13	perspectief opmaken	heroverwegen van het eigen perspectief als resultaat van iets dat geleerd is van een andere persoon of praktijk
Facilitating Perspective Making	r-14	faciliteren van perspectief opmaken	faciliteren van het leerproces en/of het perspectief opmaken van een ander
Mutual Learning	r-15	wederzijds leren	expliciteren van wederzijds leren
Bron	code	vertaling	operationalisering
Transformation	T	transformatie	
Intending the creation of a New Practice	t-16	intentie om een nieuwe praktijk te creëren	uiting geven aan de intentie om een nieuwe praktijk te creëren
Envisioning New Practices	t-17	nieuwe praktijken visualiseren	beschrijven van visies op nieuwe praktijken
Establishing New Practices	t-18	nieuwe praktijken oprichten	integreren van interesses en perspectieven in een nieuwe realistische praktijk en het oprichten van deze praktijk
Enthusiating Others for A New Practice	t-19	anderen enthousiasmeren voor een nieuwe praktijk	betrokkenen enthousiasmeren voor de voorgestelde nieuwe praktijk
Stimulating Follow Ups	t-20	vervolgacties stimuleren	initiëren en stimuleren van vervolgactiviteiten voor de nieuwe praktijk