

# BOUNDARY CROSSING

Grenzen overbruggen in de interprofessionele samenwerking tussen school, kinderopvang en welzijnswerk

**SAMEN LEREND**

Marlijn Dingshoff, Edwin Nieman & Anton Boonen  
Kenniscentrum Sociale Innovatie



# BOUNDARY CROSSING

**Grenzen overbruggen in de interprofessionele samenwerking tussen school, kinderopvang en welzijnswerk**

Marlijn Dingshoff, Edwin Nieman & Anton Boonen  
Kenniscentrum Sociale Innovatie





## INHOUD

<b>1. Inleiding: interprofessioneel samenwerken gaat niet vanzelf</b>	<b>7</b>
<b>2. Boundary crossing: grenzen overbruggen door interprofessionele samenwerkingen</b>	<b>9</b>
De vier leermechanismen van boundary crossing	10
<i>Leermechanisme: identificatie</i>	11
<i>Leermechanisme: coördinatie</i>	11
<i>Leermechanisme: reflectie</i>	12
<i>Leermechanisme: transformatie</i>	12
<b>3. Belangrijke elementen en kenmerken die het succes van boundary crossing kunnen bepalen</b>	<b>15</b>
Boundary crossing kwaliteiten- en vaardigheden	15
Boundary crossing-objecten	15
<i>Grensobjecten</i>	16
<i>Gedeelde objecten</i>	17
Grensgangers	18
Kenmerken van een goede boundary crossing-omgeving	18
<b>4. Stimuleren van boundary crossing</b>	<b>21</b>
Identificeren van grenzen en kansen	21
Aanwakkeren van de leermechanismen	23
1. <i>Bevorderen van boundary crossing -kwaliteiten en -vaardigheden</i>	23
2. <i>Gerichte inzet en ontwikkeling van grensobjecten en gedeelde objecten</i>	23
3. <i>Goed begeleiden en bewust inzetten van grenswerkers</i>	24
4. <i>Vormgeven van een goede boundary crossing-omgeving</i>	25
Tot slot: boundary crossing gaat niet over het opheffen van grenzen	26
<b>Literatuur</b>	<b>28</b>
<b>Colofon</b>	<b>30</b>



“

Het is soms een uitdaging om écht integraal aan gezamenlijke uitdagingen te werken: vanuit een gedeelde visie, met een gedeelde aanpak, aan een gedeeld doel.

## 1. INLEIDING: INTERPROFESSIONEEL SAMENWERKEN GAAT NIET VANZELF

Ingewikkelde vraagstukken of opgaven in het sociale, pedagogische en educatieve domein beperken zich meestal niet tot één van deze domeinen. Ze vragen om een aanpak waarbij professionals uit meerdere domeinen betrokken zijn: vanuit de verschillende disciplines, organisaties of afdelingen die er elk op hun eigen manier iets mee te maken hebben. Of het nu gaat om de casus van een individueel kind, de afstemming binnen een bredeschoolorganisatie, of een gemeentelijk samenwerkingsproject; professionals uit verschillende praktijken<sup>1</sup> binnen het basisonderwijs, de kinderopvang en het (jeugd-)welzijnswerk moeten dagelijks samen aan de slag met uiteenlopende maatschappelijke opdrachten.

Die samenwerking tussen de domeinen is nodig om de complexe vraagstukken rond kinderen met wie deze professionals werken, succesvol op te pakken. Maar de betrokken organisaties en professionals brengen daarbij ieder hun eigen achtergronden, werkwijzen en perspectieven mee. Sociale of culturele verschillen (zoals een andere visie, andere vaktaal, een andere manier van werken) of verschillen die vooral praktisch van aard zijn (zoals verschillende werkschema's of systemen die niet op elkaar aansluiten) maken het soms een uitdaging om écht integraal aan gezamenlijke uitdagingen werken: vanuit een gedeelde visie, met een gedeelde aanpak, aan een gedeeld doel.

<sup>1</sup> Werk- of leerprocessen worden meestal georganiseerd 'volgens bepaalde systemen van handelingen die historisch zijn gegroeid om bepaalde doelen te bereiken, met de daarvoor ontwikkelde middelen'. Zo'n systeem heet ook wel een praktijk. Binnen een praktijk gelden bepaalde werkwijzen, (ongeschreven) regels en worden taken op een bepaalde manier verdeeld (Bakker, Zitter, Beausaert & De Bruijn, 2016). Bij een school als praktijk gaat het bijvoorbeeld over hoe het onderwijs is georganiseerd: wat de rol van docent of leerling inhoudt, welke onderwijsmiddelen worden gebruikt, hoe docenten onderling afstemmen. Per klas of werkgroep bestaan weer eigen praktijken, met eigen systemen.

“

Juist in grenzen liggen kansen verscholen om samen te leren en een samenwerking te verbeteren.

## 2. BOUNDARY CROSSING: GRENZEN OVERBRUGGEN DOOR INTERPROFESSIONELE SAMENWERKINGEN

Inzichten en handvatten uit de theorie van boundary crossing (Akkerman, 2011; Akkerman & Bakker, 2011, 2012; Bakker & Akkerman, 2014; Engeström et al., 1995; Wenger, 1989, 2000) kunnen organisaties en professionals in het pedagogische, educatieve en sociale domein helpen bij die uitdaging. Het belangrijkste uitgangspunt van deze leertheorie is, dat de onderlinge verschillen die een samenwerking soms belemmeren, juist ook kansen bieden om die te versterken en gezamenlijk tot nog betere resultaten te komen.

Daarbij wordt binnen boundary crossing onderscheid gemaakt tussen verschillen die géén probleem vormen binnen een samenwerking, en verschillen die dat wél doen. Die laatste soort verschillen, die een interprofessionele samenwerking belemmeren, worden 'grenzen' genoemd. Een verschil is dus, binnen de boundary crossing-theorie, pas een *grens* als mensen die ook echt als hinderlijk ervaren en het de samenwerking negatief beïnvloedt (Akkerman & Bakker, 2011, 2012). Juist in die grenzen liggen de kansen verscholen om samen te leren en een samenwerking te verbeteren, ofwel het 'leerpotentieel' (Akkerman & Bakker, 2012). Om dat leerpotentieel te kunnen benutten, is het belangrijk om te weten wat er op en rond de grenzen in een samenwerking gebeurt. De deelnemers aan een samenwerking voeren allerlei 'normale en vaak deels onbewuste of routinematige acties en interacties' uit, die nodig zijn om met elkaar af te stemmen en samen te werken. Dit worden *grensinteracties* genoemd (Bakker et al., 2016). Grensinteracties zijn bijvoorbeeld de maandelijkse vergadering, het bespreken van een gezamenlijke casus, of simpelweg het mail- en telefoonverkeer in het kader van een project. Wanneer die acties niet soepel verlopen, of niet leiden tot het gewenste resultaat, hebben de deelnemers - individueel of als groep - te maken met een '*grenservaring*'. Er is dan sprake van grenzen tussen de praktijken die de samenwerking belemmeren (Bakker et al., 2016). Zo'n grenservaring kan op drie verschillende samenwerkingsniveaus plaatsvinden (Bakker et al., 2016):

- Op het **institutionele niveau** gaat het over de grenzen in een samenwerking *tussen organisaties*.  
*Bijvoorbeeld:* een nieuwe school wil dat de leerlingen gebruik kunnen maken van de BSO in de buurt. Deze BSO wil ook graag nieuwe leerlingen, maar heeft starttijden die niet aansluiten bij de schooltijden.
- Op het **interpersoonlijke niveau** kunnen grenzen plaatsvinden *tussen twee of meer deelnemers* aan een interprofessionele samenwerking  
*Bijvoorbeeld:* een pedagogisch medewerker van een kinderdagverblijf en een gezinswerker hebben beiden te maken met opvoedingsproblematiek in eenzelfde gezin. Zij hebben soms andere ideeën over wat de beste aanpak is.

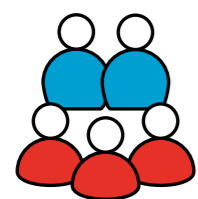
- Op het intrapersonlijke niveau ervaart één persoon, die werkzaam is in meerdere praktijken, grenzen bij de overgang tussen die praktijken in een interprofessionele samenwerking.  
*Bijvoorbeeld:* Een schoolmaatschappelijk werker is verbonden aan meerdere scholen. Op elk van deze scholen is de aanpak rond leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, anders georganiseerd.

Als mensen die interprofessioneel samenwerken, te maken hebben met grenservaringen, is er sprake van 'discontinuïteit' in die samenwerking. De continuïteit wordt namelijk onderbroken. Wanneer zij vervolgens proberen om die te herstellen, begint het proces van boundary crossing, waarbij deelnemers zich bewust inspannen om de grenzen (*boundaries*) tussen de samenwerkende praktijken te overbruggen (*crossing*) (Akkerman, 2011; Akkerman & Bakker, 2011, 2012). Of dat nu is door zich meer in de ander te verdiepen, door een overleg in te plannen, of door na intern beraad de eigen verwachtingen van de samenwerking bij te stellen, het gaat erom dat er over de grenzen heen (opnieuw) verbinding wordt gezocht met de andere praktijk.

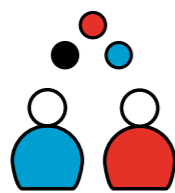
De grenzen die ten grondslag liggen aan dat proces, hebben daarbij niet altijd de vorm van duidelijke conflicten of problemen. Juist verschillen die niet heel duidelijk aan de oppervlakte liggen, of niet makkelijk te identificeren zijn als belemmering, kunnen lastige 'ruis' veroorzaken. Het is daarom belangrijk dat deelnemers aan een interprofessionele samenwerking deze grenzen (hoe klein ook), als zodanig herkennen én vervolgens niet uit de weg gaan, maar juist opzoeken. Want alleen dan ontstaat de mogelijkheid om er samen van te leren en de samenwerking (en de resultaten ervan) zo te verbeteren.

#### De vier leermechanismen van boundary crossing

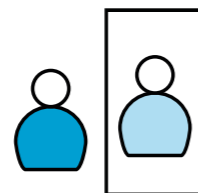
Dat 'leren op de grenzen' kan verschillende vormen aannemen. Grondleggers Akkerman en Bakker (2011, 2012) onderscheiden vier manieren waarop inspanningen om grenzen te overbruggen, kunnen leiden tot betere samenwerking en nieuwe kennis: via een proces van *identificatie*, van *coördinatie*, van *reflectie* of van *transformatie*. Dit worden de vier leermechanismen van boundary crossing genoemd (Akkerman & Bakker, 2011, 2012; Bakker & Akkerman, 2014).



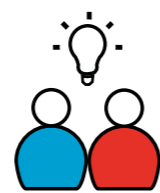
IDENTIFICATIE



COÖRDINATIE



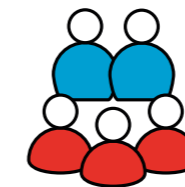
REFLECTIE



TRANSFORMATIE

#### Leermechanisme: identificatie

Bij *identificatie* leren mensen, doordat ze grenzen tussen twee samenwerkende praktijken ervaren, op een andere manier te kijken naar beide praktijken. Ze verdiepen zich in de andere praktijk, of gaan deze met de eigen praktijk vergelijken. Zo ontstaat hernieuwd inzicht over de eigen kennis of werkwijzen en die van de ander. Deelnemers kunnen zo van elkaar leren en er is meer duidelijkheid over hoe hun praktijken zich van elkaar onderscheiden en tot elkaar verhouden. Bij dat identificatieproces worden de grenzen duidelijker en explicieter en gaan mensen op zoek naar manieren om er mee om te gaan (Akkerman & Bakker, 2011, 2012; Bakker & Akkerman, 2014).



IDENTIFICATIE

#### EEN VOORBEELD VAN IDENTIFICATIE

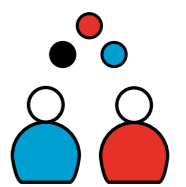
Sociaal werkers en basisschooldocenten in een wijk gaan het gesprek aan over de ondersteuning van kinderen met een lastige thuissituatie. Ze ontdekken hoe hun aanpak daarin onderling verschilt en gaan daardoor kritisch nadenken over beide manieren van werken en de manier om daar goed mee om te gaan in de samenwerking.

#### Leermechanisme: coördinatie

Bij *coördinatie* proberen mensen beter af te stemmen met de andere praktijk. Vaak zit er dan een grens rond communicatie. Om die te overbruggen, maken de deelnemers in een samenwerking bijvoorbeeld nieuwe werkafspraken, richten ze een gezamenlijke werkruimte in, of nemen ze een nieuwe tool in gebruik. De inzet van middelen en procedures is kenmerkend voor coördinatie. Door het coördinatieproces verbetert de afstemming in een samenwerking en ontstaat meer onderling begrip. Er kan zelfs een meer gemeenschappelijke taal ontstaan, of gezamenlijke routines. Nieuwe grenzen zijn daardoor ook weer makkelijker te overbruggen. Soms gaan de samenwerkende praktijken door coördinatie ook meer in elkaar overlopen. De deelnemers van beide praktijken blijven daarbij steeds op zoek naar de balans tussen meer gezamenlijkheid en het behouden van hun eigen identiteit (Akkerman & Bakker, 2011, 2012; Bakker & Akkerman, 2014).

#### EEN VOORBEELD VAN COÖRDINATIE

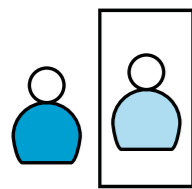
In een bredeschoolorganisatie organiseren zowel de deelnemende scholen, de kinderopvangorganisaties en de welzijnsorganisatie allerlei naschoolse activiteiten voor kinderen. Omdat zij elkaars plannen hierover vaak niet goed kennen, vinden soms activiteiten voor dezelfde doelgroep tegelijkertijd plaats, of worden dezelfde soort activiteiten te kort na elkaar aangeboden. Met een gezamenlijke agenda, waar alle organisaties hun activiteiten in zetten, proberen de drie praktijken hun aanbod beter af te stemmen.



COÖRDINATIE

**Leermechanisme: reflectie**

Van *reflectie* is sprake als grenzen ertoe leiden dat mensen moeite doen om hun eigen perspectief te verwoorden (perspectief maken) of juist het perspectief van de ander (of de andere praktijk) in te nemen (perspectief nemen). Deze uitwisseling van kennis en inzichten en het inleven in de ander, leidt tot meer onderling begrip en nieuwe inzichten (Akkerman & Bakker, 2011, 2012; Bakker & Akkerman, 2014).

**REFLECTIE****EEN VOORBEELD VAN REFLECTIE**

De leerkrachten van een school laten soms kinderen nablijven, maar de medewerkers van de BSO waar deze kinderen naartoe gaan, willen dat liever niet: zij moeten dan op de nablijvers wachten vóór ze richting de BSO-locatie kunnen gaan. Er ontstaat irritatie. De leerkrachten en opvangkrachten gaan daarom met elkaar in gesprek. Zij wisselen hun uitgangspunten uit, waardoor inzicht in elkaars drijfveren en meer wederzijds begrip ontstaan.

**Leermechanisme: transformatie**

Bij *transformatie* zetten mensen zich in voor een structurele verandering in de samenwerking. Meestal gebeurt dit als grenzen in die samenwerking de vorm hebben van een duidelijke confrontatie. Of wanneer de samenwerkingspartners inzien dat ze een uitdaging niet alleen op kunnen lossen en elkaar echt nodig hebben. Dan ontstaat de behoefte om dingen samen anders aan te pakken. Dit leidt tot (nadenken over) een gedeelde visie of aanpak en tot gerichte acties om die te realiseren. Daarbij kan ook *'hybridisering'* ontstaan (Bronkhorst, Wansink & Zuiker, 2020): kennis, werkwijzen of systemen uit de verschillende praktijken worden samengevoegd, waardoor iets nieuws ontstaat, zoals een nieuw gezamenlijk doel, of een nieuwe projectaanpak. Grenzen tussen de praktijken vervagen dan. Ook kunnen bij transformatie *grenspraktijken* ontstaan: nieuwe praktijken op de grenzen van de bestaande samenwerking, met kenmerken van beide praktijken (Akkerman & Bakker, 2012; Bronkhorst et al., 2020), bijvoorbeeld een nieuw samenwerkingsverband of -project.

**EEN VOORBEELD VAN TRANSFORMATIE**

Drie wijk scholen hebben ieder hun eigen afspraken met leerlingen om pesten tegen te gaan. Binnen de scholen werkt dat goed, maar als de kinderen na schooltijd buitenspelen, zorgen de verschillende manieren waarop zij met pestsituaties omgaan ervoor, dat die niet altijd voorkomen of goed opgelost worden. De scholen besluiten daarom om een gezamenlijke, eenduidige aanpak te ontwikkelen, die op alle scholen wordt ingevoerd.

**TRANSFORMATIE**

De vier leermechanismen kunnen plaatsvinden op alle niveaus waar deelnemers een grenservaring hebben: institutioneel, interpersoonlijke en intrapersoonlijk. Om te zorgen dat een samenwerking (weer) soepel verloopt, is het mogelijk om de leermechanismen van boundary crossing actief te stimuleren. Kennis over de werking ervan kan helpen om in te schatten welk(e) leermechanisme(n) op welk niveau aangewakkerd zou(den) moeten worden om de grenzen die zorgen voor discontinuïteit te overbruggen. Daarbij blijken ook bepaalde elementen en kenmerken van die samenwerking zelf van belang te zijn voor het succes van boundary crossing.

“

Boundary crossing kwaliteiten- en vaardigheden zijn kennis, vaardigheden en een houding die een persoon in staat stellen om grenzen te herkennen, zoeken, waarderen en gebruiken.

### 3. BELANGRIJKE ELEMENTEN EN KENMERKEN DIE HET SUCCES VAN BOUNDARY CROSSING KUNNEN BEPALEN

#### Boundary crossing kwaliteiten- en vaardigheden

Boundary crossing vraagt veel van alle deelnemers aan het proces. Het is daarom wenselijk dat mensen die veel interprofessioneel samenwerken, beschikken over voldoende *boundary crossing kwaliteiten- en vaardigheden* ('boundary crossing competencies and skills'). Dit zijn 'kennis, vaardigheden en een houding die een persoon in staat stellen om grenzen te herkennen, zoeken, waarderen en gebruiken' (Fortuin, Post Uiterweer, Gulikers, Oonk & Tho, 2020). Zo is het onder andere belangrijk dat professionals die deelnemen aan een interprofessionele samenwerking (Wenger, 2000):

- openlijk kunnen kijken naar zowel verschillen als overeenkomsten;
- hun oordeel kunnen uitstellen, om de waarde van de andere praktijk te kunnen zien;
- beschikken over de mogelijkheid om onderling te 'vertalen in de samenwerking', zodat ervaringen en vaardigheden ook echt gedeeld kunnen worden.

De mate waarin deelnemers over dit soort kwaliteiten en vaardigheden beschikken, is medebepalend voor het succes van interprofessionele samenwerkingen.

#### Boundary crossing-objecten

Ook bepaalde objecten kunnen een belangrijke rol spelen bij het op gang brengen van leermechanismen. De definitie van 'object' is daarbij breder dan die van 'ding' of 'voorwerp'. Objecten zijn, in de context van boundary crossing, zowel dingen als middelen en processen (Bronkhorst et al., 2020; Star, 2010; Star & Griesemer, 1989).

Een object kan bijvoorbeeld een apparaat zijn dat beide praktijken gebruiken, of een document, maar ook de ruimte waar beide praktijken werken, of een theorie die ten grondslag ligt aan hun gezamenlijke project. Wat deze objecten gemeen hebben, is dat ze door beide praktijken 'gebruikt' worden binnen de samenwerking en daardoor kunnen bijdragen aan het overbruggen van grenzen (Akkerman & Bakker, 2011; Nicolini, Mengis & Swan, 2012; Star, 2010; Star & Griesemer, 1989; Wenger-Trayner, Wenger-Trayner, Cameron, Eryigit-Madzwamuse & Hart, 2017). Objecten kunnen een interprofessionele samenwerking op allerlei manieren bevorderen, bijvoorbeeld doordat ze (Bronkhorst et al., 2020; Star & Griesemer, 1989):

- bijdragen aan hernieuwd inzicht in de eigen praktijk  
*Voorbeeld: twee scholen maken gebruik van dezelfde gymzaal. De gymdocenten zien daardoor van elkaar welke toestellen en materialen zij gebruiken tijdens de lessen. Dit maakt dat zij gaan nadenken over wat zij zelf aanbieden aan hun klassen.*

De objecten zijn hier de gymzaal en de toestellen/materialen erin, het leermechanisme waar ze aan bijdragen is identificatie



- **de afstemming tussen praktijken faciliteren**

*Voorbeeld: bij een overleg tussen twee samenwerkende praktijken worden de afspraken vastgelegd in een gedeelde actielijst die naar alle deelnemers gaat.*

De objecten zijn hier zowel het overleg als de actielijst, het leermechanisme waar deze objecten aan bijdragen is coördinatie

- **verschillen tussen praktijken zichtbaar maken**

*Voorbeeld: een school en een kinderopvang werken samen om de overgang van 4-jarigen naar groep 1 goed te laten verlopen. Tijdens een sessie waarin zij werken aan een gezamenlijk overdrachtsdocument, ontstaat meer inzicht in de verschillende manieren van omgang met kinderen en ouders.*

De objecten zijn hier de sessie en het overdrachtsdocument, de leermechanismen waar deze objecten aan bijdragen zijn identificatie en reflectie.

- **helpen bij het ontwikkelen van nieuwe werkwijzen**

*Voorbeeld: een school en een welzijnsorganisatie plannen om een vast overlegmoment in om de afstemming te stroomlijnen over de leerlingen die psychosociale ondersteuning nodig hebben. Deze gestructureerde uitwisseling van informatie en perspectieven leidt ertoe, dat zij uiteindelijk samen besluiten dat er een sociaal werker van de welzijnsorganisatie twee dagen per week in de school komt werken, zodat de leerlingen nog beter door beide partijen begeleid kunnen worden.*

Het object is hier het vaste overleg. Dit object heeft waarschijnlijk alle leermechanismen aangewakkerd, en in ieder geval geleid tot een proces van transformatie (de sociaal werker komt in de school werken).

Er zijn binnen theorie van boundary crossing twee verschillende manieren waarop objecten kunnen bijdragen aan het overbruggen van grenzen in een samenwerking: als *grensobject* (boundary object) of als *gedeeld object* (shared object).

### **Grensobjecten**

Wanneer de verschillende praktijken in een samenwerking allebei redelijk onafhankelijk van elkaar werken met eenzelfde (soort) object, is er sprake van een *grensobject*. Dat object heeft dan binnen beide praktijken een bepaalde rol in de samenwerking, maar de exacte betekenis ervan en de manier waarop het wordt gebruikt, kan in beide praktijken verschillen (Bronkhorst et al., 2020). In de samenwerking tussen een school en de onderwijsinspectie zijn cijferlijsten voor de school bijvoorbeeld vooral een middel om de voortgang van leerlingen bij te houden, terwijl ze voor de onderwijsinspectie een middel zijn om de kwaliteit van het onderwijs op de school te meten.

Kenmerken van grensobjecten zijn volgens Star (1989), dat er geen (nauwe) overeenstemming tussen praktijken nodig is voor het gebruik ervan in die samenwerking. Grensobjecten kunnen namelijk op verschillende manieren gebruikt worden, aangepast aan de behoefte van de praktijken. Een school gebruikt een klaslokaal voor de lessen, terwijl er bij de BSO die in datzelfde lokaal na schooltijd kinderen opvangt, vooral wordt gespeeld. Vanwege het aangepaste gebruik van grensobjecten door de beide praktijken in een samenwerking, moeten dit soort objecten wel flexibel zijn in het gebruik, maar veranderen ze in basis niet

of nauwelijks door dat gezamenlijke gebruik (Star, 1989). In het eerdergenoemde schoollokaal worden de tafeltjes door de BSO wellicht na schooltijd aan de kant gezet, en wordt het digibord alleen voor filmpjes gebruikt, maar als de BSO-kinderen naar huis gaan, is het met minimale aanpassing weer bruikbaar als leslokaal. Net als dit lokaal zijn grensobjecten daarom meestal vrij algemeen van structuur, want ze moeten bruikbaar en herkenbaar zijn in de verschillende praktijken, ook al kunnen ze daarin wel verschillende betekenissen hebben. Een grensobject kan dus niet al te specifiek zijn (Star, 1989). Op een speelplein dat zowel door een basisschool als door een kinderopvang wordt gebruikt, mogen bijvoorbeeld geen toestellen staan die nog te gevaarlijk zijn voor peuters, ook al zou dat voor de schoolkinderen die er spelen wél geschikt zijn.

### **Gedeelde objecten**

De tweede manier waarop een object een rol kan spelen bij het overbruggen van grenzen, is als *gedeeld object* (shared object). Dat is het geval als de verschillende praktijken gezamenlijk werken aan (de ontwikkeling of aanpassing van) eenzelfde object (Akkerman en Bakker, 2011; Bronkhorst et al., 2020; Engeström & Sannino, 2010). Het gedeelde object is dan vaak juist datgene wat verschillende (groepen) mensen motiveert om samen te werken en grenzen te overbruggen, of zelfs de aanleiding of het doel van een samenwerking (Bronkhorst et al., 2020). Zoals bijvoorbeeld bij de gezamenlijke ontwikkeling van een gedeeld gebouw voor sport, onderwijs en opvang in een wijk (het gedeelde object is dan het gebouw), of als leerkrachten op een basisschool en kinderwerkers in de omliggende wijk een gezamenlijke activiteit voor kinderen ontwikkelen rond gezond eten (het gedeelde object is dan de activiteit).

Bij het samenwerken aan gedeelde objecten is, anders dan bij het gebruik van grensobjecten, wél overeenstemming en afstemming nodig tussen praktijken, over het doel en het gebruik ervan. Een gedeeld object heeft vaak een centrale rol in het samenwerkingsproces en het verandert doorgaans ook van vorm of inhoud, doordat de praktijken er samen aan werken en het verder ontwikkelen. De situatie tussen de praktijken verandert daarbij ook, door het gedeelde proces waarin ze samen aan het object werken (Engeström & Sannino, 2010). Op die manier kunnen gedeelde objecten bijdragen aan transformatie.

Het verschil tussen beide soorten boundary crossing-objecten is dus, dat er bij grensobjecten *met* iets wordt samengewerkt, terwijl er bij gedeelde objecten sprake is van het samenwerken *aan* iets. Of een object een grensobject of een gedeeld object is, is dus afhankelijk van het gebruik ervan (Star, 2010). Dit kan ook veranderen in de tijd, of als de omstandigheden veranderen: een object kan bijvoorbeeld eerst als grensobject dienen (het plein van een school wordt onder schooltijd door leerlingen gebruikt en na schooltijd door buurtkinderen) en vervolgens een gedeeld object worden (ouders en kinderen uit de wijk en van de school knappen het samen op en richten het zo in dat beide groepen er optimaal kunnen spelen). Welke objecten worden gebruikt in een boundary crossing proces en hoe ze worden ingezet, kan bepalend zijn voor het succes van de grensinteracties die de deelnemers ermee ondernemen (Bronkhorst et al., 2020).

### Grensgangers

Naast objecten zijn er ook bepaalde deelnemers aan interprofessionele samenwerkingen die een belangrijke rol hebben bij het overbruggen van grenzen. Zij worden *grensgangers* (of bruggenbouwers of grenswerkers, boundary crossers, -brokers, -spanners of -workers) genoemd. Grensgangers zijn de mensen die bij een interprofessionele samenwerking niet in één, maar in beide deelnemende praktijken een rol hebben (Akkerman & Bakker, 2011, 2012; Bakker & Akkerman, 2014; Bronkhorst et al., 2020; Engeström et al., 1995; Wenger, 2000). Zoals een sociale professional die deels binnen een school werkt en deels met gezinnen in de wijk daaromheen. Ook stagiairs, die met één been in de studie en het andere in de werkpraktijk staan, zijn vaak grensgangers (Bakker et al., 2016). Grensgangers kunnen door hun unieke positie 'elementen van de ene praktijk in de andere brengen' (Akkerman & Bakker, 2012). Door te schakelen en verbinden kunnen ze zorgen voor onderlinge afstemming tussen de samenwerkende partijen (Bakker & Akkerman, 2014). Vaak zijn grensgangers zelfs de enige vaste link tussen twee praktijken. Ze zijn daardoor de aangewezen personen om een boundary crossing-proces op gang te brengen en zo een samenwerking vlot te trekken.

Grensgangers hebben daarmee wel vaak een lastige en 'ambigue rol', want ze hebben in de verschillende praktijken waar ze zich in bewegen, steeds te maken met 'verschillende regels en meerdere verantwoordelijkheden die elkaar soms bijten' (Bakker & Akkerman, 2014). Ze moeten bruggen bouwen, maar hebben ook te maken met de gewoontes en afspraken binnen de beide praktijken waar ze deel van uitmaken (Akkerman & Bakker, 2012). Daardoor moeten ze 'steeds verschillende vaardigheden en kennis aanwenden, onderhandelen met vertegenwoordigers van andere praktijken' en 'ingrediënten uit meerdere grenspraktijken combineren om tot hybride oplossingen te komen', waarvoor ze 'steeds weer verschillende, complementaire maar ook tegenstrijdige cognitieve instrumenten, regels en patronen van sociale interactie nodig [hebben]' (Engeström et al., 1995).

Hoe grensgangers als spilfiguur in een samenwerking hun rol (kunnen) vervullen, kan veel invloed hebben op het succes van samenwerkingsprocessen. Hun rol kan zelfs bepalend zijn voor het slagen van boundary crossing-processen (Akkerman & Bruining 2016).

### Kenmerken van een goede boundary crossing-omgeving

Ook de manier waarop een samenwerking wordt vormgegeven, is een belangrijke factor in het succes van boundary crossing-processen (Fortuin et al., 2020; Oonk, 2016; Wenger, 2000).

Zo blijkt dat werken in multidisciplinaire groepen het proces van boundary crossing kan stimuleren (Oonk, 2016). Wanneer welzijnsprofessionals en docenten samen een serie lessen over burgerschap ontwerpen en aanbieden, zal dit hun samenwerking eerder versterken dan wanneer zij ieder om de beurt individueel een les voorbereiden en verzorgen. Er is dan weinig kans op grenservaringen, en dus op het ontstaan van boundary crossing.

Ook een nauwe samenwerking met *alle* stakeholders in en rond een samenwerkingsproces, kan helpen bij het overbruggen van grenzen (Oonk, 2016). Wanneer de schooldirecteuren in een bredeschoolorganisatie bijvoorbeeld goed aangehaakt zijn bij een bovenschools project van een aantal docenten, zal daarvoor binnen die scholen zelf ook meer aandacht

zijn, wat kan helpen om te zorgen dat zij goed gefaciliteerd en ondersteund worden. Dat laatste is eveneens een belangrijk voorwaarde voor het creëren van een samenwerkingsomgeving die boundary crossing bevordert: actieve en intensieve begeleiding van het samenwerkingsproces.

Om leerpotentieel in een samenwerking goed te kunnen benutten en zo grenzen te overbruggen, is het bovendien belangrijk dat er sprake is van een goede 'generatieve spanning' tussen de kennis, ervaring en competenties van de verschillende praktijken en hun deelnemers in die samenwerking (Wenger, 2000). Als die te veel overeenkomen, 'ontbreekt de uitdaging en dynamiek die nodig is om te leren en grenzen te overbruggen', maar als kennis, ervaring en competenties juist té ver uit elkaar liggen, ontstaat er te weinig generatieve spanning. In beide gevallen kunnen praktijken zich dan juist terugtrekken en meer op zichzelf gaan richten (Wenger, 2000).

“

Het doel van boundary crossing is niet om grenzen in de samenwerking tussen praktijken op te heffen of weg te nemen. Het is belangrijk om te erkennen dat praktijken verschillend van aard zijn en verschillende doelen hebben, en daarin complementair aan elkaar kunnen zijn.

## 4. STIMULEREN VAN BOUNDARY CROSSING

Wanneer er in een samenwerking sprake is van discontinuïteit, bieden inzichten uit de theorie van boundary crossing aanknopingspunten om leermechanismen aan te wakkeren, er invloed op uit te oefenen en organisaties en professionals te ondersteunen om grenzen tussen praktijken te overbruggen. Maar het is ook zinvol om voorafgaand aan een nieuwe samenwerking gebruik te maken van die inzichten, zodat die goed ingericht kan worden om optimaal op mogelijke leerkansen in te spelen. Samenwerkingen die schijnbaar soepel verlopen, kunnen er eveneens baat bij hebben als op basis van de boundary crossing-theorie wordt bekeken of er nóg meer uit het aanwezige leerpotentieel te halen valt. Een op boundary crossing gebaseerde evaluatie kan ook na afloop van een samenwerking nog nuttige inzichten opleveren voor nieuwe projecten, of voor de ontwikkeling van de boundary crossing-vaardigheden van de professionals die eraan deelnamen.

Gericht aandacht besteden aan het bestaan van (mogelijke) grenzen en de kansen die zij bieden, en deelnemers de handvatten aanreiken om deze te herkennen en overbruggen, kan in allerlei situaties en fases helpen om te zorgen dat een interprofessionele samenwerking (weer) soepel verloopt en dat leerkansen benut worden. Er zijn verschillende manieren om dat aan te pakken.

### Identificeren van grenzen en kansen

Inzicht in de grenzen en kansen in een samenwerking is een belangrijke eerste stap om grensoverbrugging te kunnen stimuleren. Organisaties en professionals zijn zich daarvan volgens Akkerman en Bakker (2012) lang niet altijd bewust. Het aanwezige leerpotentieel kan dan niet goed benut worden, waardoor het niet lukt om een samenwerking te verbeteren en optimale resultaten te behalen. Het uitvoeren van een 'boundary crossing-analyse' (Akkerman & Bakker, 2012), waarbij de samenwerking wordt onderzocht op basis van 'sensitizing concepts'<sup>2</sup> uit de boundary crossing theorie, kan helpen om grenzen en de kansen die ze bieden, te herkennen.

Het nut daarvan is vooral, dat zo'n analyse het inzicht biedt om de gezamenlijke leerkansen te vergroten. Volgens Bakker en Akkerman (2014) helpt een boundary crossing analyse bijvoorbeeld om te zorgen dat er in een samenwerking 'niet alleen naar individuele, maar ook naar collectieve leerprocessen en -opbrengsten wordt gekeken'. Vaak worden samenwerkingsproblemen vooral aan individuele professionals toegeschreven. Bijvoorbeeld bij 'transitieproblemen', waar grensgangers als individu tegenaan lopen in de overgang tussen de praktijken waaraan ze in een samenwerking beide deelnemen. Dit zijn volgens Bakker en Akkerman (2014) namelijk vaak geen individuele problemen, maar problemen 'van hoe praktijken zijn georganiseerd'. Door met kennis uit de boundary crossing-theorie te kijken naar een samenwerking die niet soepel loopt, kan duidelijk worden dat 'de oplossing soms niet alleen [ligt] in ondersteunen van een individueel transitieproces, maar ook in reorganisatie van de betrokken praktijken' (Bakker & Akkerman, 2014).

<sup>2</sup> Sensitizing concepts zijn 'richtinggevend begrippen' die gebruikt kunnen worden in een kwalitatieve analyse (Bowen, 2006). Bij boundary crossing kunnen dat bijvoorbeeld centrale begrippen uit de theorie zijn, zoals 'grens', 'grensobject' of 'grensganger'.



Bij een boundary crossing analyse onderzoeken de professionals die deelnemen aan een samenwerking, of iemand daarbuiten, de samenwerking door deze te bekijken door een 'boundary crossing-lens' (met sensitizing concepts zoals 'grens', 'grensobject' of 'grensganger'). Door actief op zoek te gaan naar de specifieke kenmerken van en de onderlinge verschillen tussen de deelnemende praktijken, de objecten in kaart te brengen die een rol spelen in de samenwerking, of de grensgangers te identificeren die in beide praktijken deelnemen, wordt zichtbaar waar (mogelijke) grenzen en hun leerpotentieel liggen en hoe die benut zouden kunnen worden. Daarbij is het van belang om botsingen in een samenwerking, zoals misverstanden of onbegrip, 'altijd op te vatten als mogelijk signaal van langdurige fricties tussen verschillende systemen' (Akkerman & Bakker, 2012).

Boundary crossing-analyses kunnen op specifieke samenwerkingen toegepast worden, maar ook breed, in een hele organisatie; daarbinnen is namelijk ook sprake van grenzen, bijvoorbeeld tussen afdelingen. Een boundary crossing-analyse kan allerlei vormen hebben: van het in kaart brengen van de verschillende praktijken en deelnemers binnen een organisatie, tot het inventariseren van verwachtingen, wensen of problemen van deelnemers aan een concrete samenwerking tussen praktijken, zodat grenzen vooraf duidelijk worden. En van het identificeren van (bestaande, of mogelijke toekomstige) boundary crossing-objecten en grenswerkers tot het inzoomen op het precieze gebruik van die objecten of de manier waarop deze grenswerkers te werk gaan, waar ze tegenaan lopen in hun lastige rol en of ze daarbij voldoende worden ondersteund (Akkerman & Bakker, 2012).

Er zijn meerdere manieren en instrumenten om boundary-crossing-analyses uit te voeren. Bijvoorbeeld door het maken van een *grensanalyse*, waarbij (potentiële) grenzen in een context volgens een aantal stappen systematisch worden bestudeerd (Akkerman & Bakker, 2012; Bakker, 2016). Of door het (gezamenlijk) identificeren en bespreken van de objecten die een rol spelen in een samenwerking, met een speciaal daarvoor ontwikkeld instrument (Bronkhorst et al., 2020). Ook door een bepaalde periode heel precies te kijken naar wat de grensgangers in een samenwerking precies zeggen en doen, kan duidelijk worden 'welke uitdagingen er zijn in het betreffende boundary-crossing proces' Akkerman en Bruining (2016).

Wanneer een analyse inzichtelijk heeft gemaakt waar de (mogelijke) grenzen en kansen liggen in een (toekomstige) interprofessionele samenwerking, wordt ook duidelijk welke leermechanismen in gang moeten worden gezet om deze grenzen te kunnen overbruggen. Met die kennis kunnen de deelnemende organisaties en professionals vervolgens aan de slag om gerichte acties te nemen die de gewenste leermechanismen aanwakkeren en zo samenwerking versterken en het gezamenlijke resultaat optimaliseren.

### Aanwakkeren van de leermechanismen

Hoe die leermechanismen het best gestimuleerd kunnen worden, hangt onder andere af van welke grenzen er zijn, (en dus van welke leermechanismen in gang moeten worden gezet), het niveau waarop de grenzen plaatsvinden en in welke fase een samenwerking zich bevindt. Grofweg zijn de manieren waarop leermechanismen gestimuleerd kunnen worden, onder te verdelen in vier categorieën:

#### 1. Bevorderen van boundary crossing -kwaliteiten en -vaardigheden

De natuurlijke respons van veel mensen is, om spanningen te vermijden, waardoor ze uitdagingen rond grenzen niet altijd aangaan (Fortuin et al., 2020). Maar het is mogelijk om de vaardigheden en kwaliteiten om dit soort uitdagingen aan te gaan, aan te leren of te versterken (Akkerman & Bruining, 2016; Fortuin, 2015; Fortuin et al., 2020; Oonk, 2016; Oonk, Gulikers, & Mulder, 2017; Walker & Nocon, 2007; Wenger, 2000). Deze boundary crossing kwaliteiten- en vaardigheden kunnen op allerlei manieren aangeleerd, aangewakkerd, gestimuleerd en ondersteund worden. Bijvoorbeeld door de deelnemers (Fortuin et al., 2020);

- kennis aan te bieden over boundary crossing;
- hen daarmee in de praktijk te laten oefenen, via workshops of specifieke leertrajecten;
- te helpen zich bewust te worden van de grenzen en het leerpotentieel in hun eigen samenwerkingen (bijvoorbeeld door hen deze zelf te laten analyseren, of dit samen te bespreken);
- te laten oefenen met activiteiten waarin ze verschillende soorten grenzen tegenkomen die samenhangen met de leermechanismen, zoals een rollenspel.

Wanneer dit soort boundary crossing-leerprocessen worden ingericht, is het belangrijk om daarbij duidelijke leerdoelen te stellen en het proces bewust en gericht te begeleiden, stellen Walker en Nocon (2007) en Fortuin en collega's (2020). Het is bijvoorbeeld nuttig om te zorgen dat de deelnemers aan een workshop of leertraject regelmatig reflecteren op wat ze geleerd hebben, en ze te laten bedenken hoe ze het geleerde in de praktijk kunnen brengen.

#### 2. Gerichte inzet en ontwikkeling van grensobjecten en gedeelde objecten

Bronkhorst en collega's (2020) stellen dat er vaak 'impliciet en onbewust' met objecten gewerkt wordt, waardoor die niet optimaal bijdragen aan het proces van boundary crossing in een samenwerking. Informatie uit een analyse die gericht is op de rol van objecten, kan helpen bij het aanpassen van gebruikte objecten, of (bij een nieuwe samenwerking) aan het meer bewust en doelmatig ontwikkelen en inzetten van objecten waarvan de verwachting is dat ze bijdragen aan bepaalde leermechanismen (Akkerman & Bakker, 2011, 2012; Bronkhorst et al., 2020; Walker & Nocon, 2007; Wenger, 2000; Wenger-Trayner et al., 2017). Bij een specifiek afstemmingsprobleem kan een nieuw overleg of een ander systeem als boundary crossing-object het proces van coördinatie op gang brengen. Bijvoorbeeld een gezamenlijke teamspagina om informatie makkelijker te delen. Wanneer deelnemers uit twee praktijken botsen, kan besloten worden om hen gezamenlijk verantwoordelijk te maken voor een opdracht. Als gedeeld object kan die opdracht aanzetten tot alle leermechanismen en hopelijk hun samenwerking transformeren. Het kunnen volgens Bronkhorst en collega's (2020) zowel de deelnemers aan een samenwerking zelf, als bepaalde actoren buiten een boundary crossing proces (zoals een projectleider) zijn, die doelbewust objecten inzetten om bepaalde leermechanismen te stimuleren. Zij geven

daarbij aanbevelingen om te zorgen dat de inzet van grensobjecten en gedeelde objecten optimaal bijdraagt aan het samenwerken:

- Deelnemers moeten zich bewust zijn van welke objecten gebruikt worden, en op welke manier(en) en door wie die worden gebruikt;
- Het gebruik van de objecten moet overeenkomen met wensen en verwachtingen van de verschillende deelnemers;
- Bij een startende samenwerking is het vooraf gezamenlijk te bedenken welke objecten, wanneer, waar en met welk doel ingezet gaan worden;
- Daarbij is het aan te raden om vooraf gezamenlijk te bepalen of objecten wel of niet mogen veranderen tijdens een samenwerking (en dus of het grensobjecten of gedeelde objecten zijn);
- Het is belangrijk om blijvend aandacht te besteden en te overleggen over de objecten waar samen aan gewerkt wordt, zodat die optimaal kunnen blijven bijdragen aan de samenwerking.

Welk soort object, of welke manier van gebruik het meest geschikt is om te helpen bij het overbruggen van grenzen, hangt van veel factoren af en is per samenwerking verschillend. Hiervoor is geen vaste handleiding. Bronkhorst en collega's (2020) constateren wel, dat werken met grensobjecten grenzen zichtbaar(der) kan maken (en dus onder andere bijdraagt aan identificatie), en dat samenwerken aan een gedeeld object kan leiden tot (meer) eigenaarschap (van het samenwerkingsproces) voor de betrokkenen in een samenwerking (wat kan bijdragen aan transformatie).

### 3. Goed begeleiden en bewust inzetten van grenswerkers:

Voor het goed kunnen uitvoeren van hun lastige rol, is het belangrijk om grensgangers goed te ondersteunen en begeleiden in hun vaak lastige rol (Akkerman & Bruining, 2016). Kluijtmans (2019) bepleit daarbij dat organisaties de brugfunctie van grensgangers 'specifiek benoemen, faciliteren en waarderen'.

Daarvoor is het allereerst belangrijk om grensgangers in een (toekomstige) interprofessionele samenwerking te kunnen identificeren. In een bestaande samenwerking zijn zij uiteraard te herkennen aan het feit dat ze in die samenwerking een basis hebben in beide praktijken. Maar die positie hebben zij waarschijnlijk meestal niet toevallig. Akkerman en Bakker (2014) vermoeden dat grensgangers vaak personen zijn die (van nature) over bepaalde interesses, kwaliteiten en vaardigheden beschikken, zoals met betrekking tot 'onzekerheidstolerantie, het kunnen wisselen in rollen, en het voeren van interne persoonlijke dialogen om consistent te blijven'. Zij moeten namelijk 'meerdere, uiteenlopende discoursen en praktijken, over sociale grenzen heen weten te beheren en te integreren' en in staat zijn om 'competent te functioneren in meerdere contexten' (Walker & Nocon, 2007). Wie grensganger is, moet bovendien stevig in zijn schoenen staan, vanwege de eerder beschreven ambigue rol. Voor het vervullen daarvan is een sterke eigen identiteit een voorwaarde (Akkerman & Bakker, 2012; Wenger, 2000). Dit zijn allemaal kwaliteiten en vaardigheden die mensen geschikt maken voor de rol van grensganger, of waaraan zij als zodanig zijn te onderscheiden van de andere deelnemers aan een interprofessionele samenwerking. In hun functioneren in zo'n samenwerking kun je een grensganger volgens Fortuin en collega's (2020) onder andere herkennen doordat hij;

- spanningen niet ziet als iets dat koste wat kost moet worden vermeden, maar als een potentiële bron van leren, creativiteit en verandering;
- zich bewust is van zijn eigen identiteit en kwaliteiten, maar ook ziet wat zijn beperkingen daarin zijn;
- open is en actief zoekt naar contact met en leert van anderen en het voordeel ziet van het gebruik van hun perspectieven en expertise;
- de samenwerking van betrokkenen bij een project faciliteert en stimuleert;
- zich inleeft in andermans perspectieven, interesses of ideeën, ook als deze afwijken van de zijne;
- inzichtelijk maakt hoe verschillende expertises, meerdere perspectieven en belangen worden ingezet en geïntegreerd in een project om tot een beter resultaat te komen en overweegt welke expertise waarvoor nodig is;
- leert van de boundary crossing-ervaringen en andere mensen aanmoedigt om ook te reflecteren en te leren.

Professionals die een grensgangersrol hebben, beschikken dus vaak al (deels) over deze eigenschappen die hen geschikt maken voor de bijzondere plek die zij in interprofessionele samenwerkingen innemen. Bewustwording kan deze professionals helpen om hun positie en vaardigheden nog beter benutten. Want grensgangers hebben lang niet altijd door dat zij een schakelrol hebben in een interprofessionele samenwerking, of over speciale kwaliteiten beschikken. Leidinggevendenden hebben hierin een belangrijke taak. Zij kunnen ook bewust bepaalde medewerkers inzetten als grensganger. Zij kunnen potentiële grensgangers op basis van hun boundary crossing-kwaliteiten en- vaardigheden aanmoedigen en helpen worden om zo'n rol te gaan vervullen. Bij bestaande samenwerkingen waar discontinuïteit plaatsvindt, kan het helpen om een (nieuwe of bestaande) deelnemer als grensganger in te zetten met een gerichte opdracht. Voor nieuwe samenwerkingen kan het zinvol zijn om actief te zoeken naar deelnemers die grensgangerkwaliteiten- en vaardigheden bezitten, zodat zij van het begin af aan als grensganger kunnen acteren in een proces.

In alle gevallen is het van belang dat de grensgangers gedurende het gehele proces goed ondersteund en geholpen worden in hun vaak lastige rol. Het kan bijvoorbeeld, net als bij de andere deelnemers aan een interprofessionele samenwerking, ook bij grensgangers helpen om hen te helpen bij het verder ontwikkelen van hun specifieke vaardigheden en kwaliteiten.

### 4. Vormgeven van een goede boundary crossing-omgeving

Omdat de kans op grensoverbrugging mede afhangt van hoe een interprofessionele samenwerking is vormgegeven, is het zinvol om te kijken hoe die zó kan worden ingericht dat het aanwezige leerpotentieel optimaal benut kan worden. Dat kan tijdens het samenwerkingsproces, wanneer er grenzen ontstaan, maar het is aan te bevelen hier al bij de voorbereiding op in te zetten.

De rol van leidinggevendenden of projectleiders is daarbij een belangrijke. Zij kunnen potentiële deelnemers zoeken die beschikken over voldoende boundary crossing-kennis en -vaardigheden, of zorgen dat er grensgangers deelnemen in een project en dat de samenstelling van een interprofessioneel team zodanig is, dat er voldoende 'generatieve spanning' (Wenger, 2000) kan ontstaan tussen de deelnemers. Ook is het volgens Wenger (2000) van belang om te zorgen dat de samenwerkende praktijken 'een reden hebben om

de interactie aan te gaan, zoals een gedeelde interesse, of activiteit'. Ze moeten er dus baat bij hebben, of het nut van inzien.

Daarnaast kan het stellen van 'gerichte boundary crossing-doelen' in een samenwerkings-overeenkomst of projectplan zorgen dat een samenwerking goed ingericht wordt om grenzen te overbruggen (Oonk & Gulikers, 2018). Bijvoorbeeld door in te zetten op een multidisciplinaire aanpak en deze ook te faciliteren. Of door een gedeeld object in te zetten waar de deelnemers gezamenlijk aan moeten gaan werken, zoals een overkoepelende pedagogische visie in een wijk, of een plan voor de gezamenlijke aanpak van pestgedrag. Ook het inrichten van een hybride werkomgeving, waarin kenmerken van beide samenwerkende praktijken worden gecombineerd en de samenwerkende praktijken elkaar letterlijk (fysiek of online) tegenkomen, draagt bij aan het overbruggen van grenzen (Bakker & Akkerman, 2014). Bovendien is het belangrijk om alle deelnemers goed te begeleiden en ondersteunen in het overbruggen van grenzen 'bijvoorbeeld door het aanbieden of bespreken van leermomenten' (Oonk, 2016; Oonk & Gulikers, 2018).

**Tot slot: boundary crossing gaat niet over het opheffen van grenzen**

Wanneer verschillen in grenzen veranderen, kan de theorie van boundary crossing helpen om die te overbruggen. Een belangrijke kanttekening daarbij is, dat het doel van boundary crossing niet is om grenzen in de samenwerking tussen praktijken op te heffen of weg te nemen. Het is belangrijk 'om te erkennen dat praktijken verschillend van aard zijn en verschillende doelen hebben', en daarin 'complementair aan elkaar kunnen zijn' (Bakker et al., 2016). Grenzen zijn daarbij 'onvermijdelijk en ook nodig om een bepaalde professionele praktijk diepgang te geven' (Akkerman & Bakker, 2012).



## LITERATUUR

Akkerman, S. (2011). Learning at boundaries. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 21–25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.005>

Akkerman, S. & 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 & Ontwikkeling*, 2012(1), 15–19. [https://www.researchgate.net/publication/233991384\\_Het\\_leerpotentieel\\_van\\_grenzen\\_Boundary\\_crossing\\_binnen\\_en\\_tussen\\_organisaties](https://www.researchgate.net/publication/233991384_Het_leerpotentieel_van_grenzen_Boundary_crossing_binnen_en_tussen_organisaties)

Akkerman, S. & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240–284. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448>

Bakker, A. (2016). *Grensanalyses: op zoek naar leerpotentieel*. In I. Zitter, S. Beausart & E. de Bruijn (Eds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk* (pp. 27–38). Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum.

Bakker, A. & Akkerman, S. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studiën*, 91, 8–23. [https://www.researchgate.net/publication/258977089\\_Leren\\_door\\_boundary\\_crossing\\_tussen\\_school\\_en\\_werk](https://www.researchgate.net/publication/258977089_Leren_door_boundary_crossing_tussen_school_en_werk)

Bakker, A., Zitter, I. I., Beausart, S. A. J., & De Bruijn, E. (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk*. Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum.

Bouw, E., Zitter, I. & De Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work – A literature review. *Educational Research Review*, 26, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>

Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International journal of qualitative methods*, 5(3), 12–23. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/160940690600500304>

Bronkhorst, L. H., Wansink, B. & Zuiker, I. (2020). Objecten zijn wel een ding. *Pedagogische Studien*, 97, 237–262. [https://www.researchgate.net/publication/348150928\\_Objecten\\_zijn\\_wel\\_een\\_ding\\_deRol\\_van\\_grensobjecten\\_in\\_samenwerkingen\\_tussen\\_onderzoekers\\_en\\_onderwijsprofessionals](https://www.researchgate.net/publication/348150928_Objecten_zijn_wel_een_ding_deRol_van_grensobjecten_in_samenwerkingen_tussen_onderzoekers_en_onderwijsprofessionals)

Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319–336. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00021-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00021-6)

Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>

Fortuin, K. P. J. (2015). *Heuristic Principles to Teach and Learn Boundary Crossing Skills in Environmental Science Education*. Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.

Fortuin, K. P. J., Post Uiterweer, N. C., Gulikers, J. T. M., Oonk, C., & Tho, C. W. S. (2020). *Training students to cross boundaries between disciplines, cultures, and between university and society: Developing a boundary crossing learning trajectory*. In J. van der Veen, N. van Hattum-Janssen, H-M. Jarvinen, T. de Laet, & I. Ten Dam (Eds.), *SEFI 48th Annual Conference Engaging Engineering Education, Proceedings* (pp. 752–760). (SEFI 48th Annual Conference Engaging Engineering Education, Proceedings). <https://www.sefi.be/wp-content/uploads/2020/11/Proceedings-2020-web.pdf#page=752>

Kluijtmans, M. (2019). Inaugural lecture 15 feb 2019 chair Education to connect Science and Professional Practice (“Leren verbinden: het opleiden van bruggenbouwers”, Dutch). [https://www.researchgate.net/publication/334429756\\_Inaugural\\_lecture\\_15\\_feb\\_2019\\_chair\\_Education\\_to\\_connect\\_Science\\_and\\_Professional\\_Practice\\_Leren\\_verbinden\\_het\\_opleiden\\_van\\_bruggenbouwers\\_Dutch](https://www.researchgate.net/publication/334429756_Inaugural_lecture_15_feb_2019_chair_Education_to_connect_Science_and_Professional_Practice_Leren_verbinden_het_opleiden_van_bruggenbouwers_Dutch)

Leigh Star, S. (2010). This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept. *Science, Technology & Human Values*, 35(5), 601–617. <https://doi.org/10.1177/0162243910377624>

Nicolini, D., Mengis, J. & Swan, J. (2012). Understanding the Role of Objects in Cross-Disciplinary Collaboration. *Organization Science*, 23(3), 612–629. <https://doi.org/10.1287/orsc.1110.0664>

Oonk, C. (2016). *Learning and teaching in the Regional Learning Environment (thesis)*. WUR. <https://edepot.wur.nl/391709>

Oonk, C., Gulikers, J. & Mulder, M. (2017). Educating Boundary Crossing Planners: Evidence for Student Learning in the Multistakeholder Regional Learning Environment. *Journal of Planning Education and Research*, 39(3), 360–373. <https://doi.org/10.1177/0739456x17737598>

Oonk, C. & Gulikers, J. T. M. (2018). *Boundary Crossing: Leren met en van de ander*. [https://www.researchgate.net/publication/324084604\\_Boundary\\_Crossing\\_Leren\\_met\\_en\\_van\\_de\\_ander](https://www.researchgate.net/publication/324084604_Boundary_Crossing_Leren_met_en_van_de_ander)

Star, S. L. & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, ‘Translations’ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387–420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>

Walker, D. & Nocon, H. (2007). Boundary-Crossing Competence: Theoretical Considerations and Educational Design. *Mind, Culture, and Activity*, 14(3), 178–195. <https://doi.org/10.1080/10749030701316318>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge, Verenigd Koninkrijk: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>

Wenger-Trayner, B., Wenger-Trayner, E., Cameron, J., Eryigit-Madzwamuse, S. & Hart, A. (2017). Boundaries and Boundary Objects: An Evaluation Framework for Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(3), 321–338. <https://doi.org/10.1177/1558689817732225>

## COLOFON

### **Eindredactie**

Anton J.H. Boonen

### **Fotografie**

Corne Clemens

### **Vormgeving**

RAAK Grafisch Ontwerp, Utrecht

### **Drukwerk**

Grafisch bedrijf Tuijtel, Hardinxveld-Giessendam

**HIER  
KOMT  
ALLES  
SAMEN**