



2020-2021

SHARED LEARNING TEAMS

LEREN EN ONTWIKKELEN, DOOR EN MET ELKAAR

LOIS SEGERS

RAPPORTAGE AFSTUDEERONDEROEK TOEGEPASTE PSYCHOLOGIE
Fontys Hogescholen HRM & TP



LEREN EN ONTWIKKELEN, DOOR EN MET ELKAAR

Een onderzoek binnen Shared Learning Teams, een hybride leeromgeving binnen Fontys Hogescholen, naar het leren van teamleden door het uitwisselen van perspectieven.

Auteur: Lois Segers

Studentnummer: 3343642

Datum en plaats: 29 maart 2021, te Wintelre

In opdracht van: Lectoraat Dynamische Talentinterventies van Fontys Hogescholen HRM en TP

Contactpersoon: Tanja Stöver

In samenwerking met: Fontys Hogescholen ICT

Instituut: Fontys Hogeschool HRM en Psychologie

Begeleidend docent: Rutger Grijsbach

Assessor: Martijn Balsters



Voorwoord

Voor u ligt de rapportage van mijn afstudeeronderzoek genaamd Shared Learning Teams: Leren en ontwikkelen, door en met elkaar. Er is onderzoek gedaan naar het leren van elkaar binnen Shared Learning Teams door middel van perspectief uitwisseling. Dit afstudeeronderzoek is uitgevoerd in het kader van de opleiding Toegepaste Psychologie aan de Fontys Hogescholen HRM en TP, te Eindhoven. De opdrachtgever voor dit onderzoek is het Lectoraat Dynamische Talentinterventies van Fontys Hogescholen HRM en TP.

Een aantal mensen zou ik graag willen bedanken voor hun bijdrage aan mijn afstudeeronderzoek. Op de eerste plaats zou ik graag Rutger Grijsbach, mijn afstudeerbegeleider en Tanja Stöver, mijn opdrachtgever vanuit het lectoraat willen bedanken. Rutger Grijsbach wil ik bedanken voor de goede begeleiding gedurende het afstuderen. Zijn hulp is erg waardevol geweest bij het uitvoeren en schrijven van mijn afstudeeronderzoek. Daarnaast zou ik Tanja Stöver willen bedanken voor de prettige ondersteuning als opdrachtgever en het altijd bereid zijn mee te denken en mee te kijken gedurende het onderzoek. Daarnaast zou ik vanuit het Lectoraat Dynamische Talentinterventies ook graag Constanze Thomassen willen bedanken. Naast het meedenken over mijn onderzoek heeft zij mij geholpen bij het in contact komen en bereiken van de Shared Learning Teams en deelnemers. Ook mijn werkplaatsgroep zou ik graag willen bedanken voor hun hulp, feedback en soms ook steun. Zeker in deze rare tijden door de corona maatregelen was dit extra waardevol. En tenslotte zou ik de deelnemers willen bedanken voor hun tijd, moeite en bereidheid om deel te nemen aan het onderzoek. Dit alles had ik niet zonder hun kunnen doen.

In de afgelopen maanden stond naast het onderzoek doen ook het thuiswerken centraal. Een rare periode om je afstudeeronderzoek uit te voeren, omdat je weinig tot geen fysiek contact hebt met de opdrachtgever, de deelnemers en mede studenten, alles is namelijk online. Ondanks dat heb ik, met de bijbehorende ups en downs, plezier weten te halen uit het onderzoek doen en kijk ik er met een positief en trots gevoel op terug. Ten slotte zou ik u veel leesplezier toe wensen bij het lezen van mijn scriptie.

Lois Segers

Wintelre, 26 maart '21

Samenvatting

De maatschappij waarin we leven ontwikkelt zich in een hoog tempo. Fontys Hogescholen wil hier effectief op inspelen door te transformeren naar een lerende-organisatie die sterk en structureel samenwerkt met het werkveld waarbij het leren, ontwikkelen en professionaliseren van individuen een belangrijke rol speelt.

Om dit te realiseren zijn Shared Learning Teams (SL-teams) opgestart. In een SL-team werken studenten, docenten en het werkveld samen aan een complex probleem waarbij het leren en de ontwikkeling van ieder teamlid een belangrijke rol speelt. Om dit leren en ontwikkelen te bevorderen worden er binnen een SL-team interventies uitgevoerd gebaseerd op de *Boundary Crossing Leermechanismen*. In praktijk blijken niet al deze interventies het effect te hebben als daadwerkelijk wordt gehoopt. Dit belemmert het leren en ontwikkelen van de teamleden. Het leermechanisme waar in dit onderzoek op zal worden gefocust is het leermechanisme *reflection*.

Het doel van dit onderzoek is te achterhalen welke factoren de effectiviteit van dit leermechanisme, en daarmee dus het leren en ontwikkelen binnen een SL-team, beïnvloeden. Hierbij is gekeken naar ervaringen van de teamleden en de belemmerende en bevorderende factoren.

Vooraf aan het onderzoek zijn observaties uitgevoerd om de onderzoeker kennis te laten maken met deze nieuwe praktijk. Vervolgens is er voor het veldonderzoek gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews welke zijn afgenomen bij deelnemers die hebben gewerkt in een SL-team. Dit omvat dus studenten, docenten en werkveldpartners.

Uit het veldonderzoek zijn drie hoofdthema's naar voren gekomen. Hieruit bleek ten eerste dat het draagvlak wat teamleden hebben ten opzicht van SL-teams en de bijbehorende interventie(s) van groot belang is. Als tweede kwam uit het veldonderzoek naar voren dat de communicatie tussen de teamleden in een SL-team een belangrijke factor is. En als derde blijkt de betrokkenheid van de teamleden een belangrijke rol te spelen. Deze drie factoren beïnvloeden binnen SL-teams de effectiviteit van het leermechanisme *reflection* en dus het leren en ontwikkelen van de teamleden.

Op basis hiervan wordt aanbevolen alvorens de start van een SL-team het draagvlak hiervoor bij teamleden te creëren of te vergroten. Dit kan middels een duidelijke en interactieve startbijeenkomst met alle teamleden. Vervolgens wordt geadviseerd relatief kleine en makkelijk toepasbare tools te ontwerpen waarmee, indien nodig, de communicatie en betrokkenheid wordt verbeterd of vergroot. Dit zou als gevolg de effectiviteit van het leermechanisme *reflection* moeten vergroten.

Inhoud

Voorwoord	2
Samenvatting.....	3
Inleiding.....	6
Probleemstelling.....	8
Doelstelling.....	8
Onderzoeksvraag	8
Theoretisch kader	9
Boundary Crossing Leermechanismen binnen een SL-team	9
Exchange of perspectives en Team Learning.....	10
Exchange of perspectives en Collaborative Governance	12
Boundary crossing in de praktijk.....	14
Conclusie	15
Methode.....	17
Onderzoeksdesign.....	17
Deelnemers	17
Procedure	18
Meetinstrumenten.....	19
Analyse	21
Ethiek	22
Resultaten	22
Ervaring	23
Draagvlak voor SLT.....	24
Communicatie in het team	25
Betrokkenheid	27
Discussie.....	28
Conclusie	28
Discussie	29
Praktische aanbevelingen.....	30
Literatuurlijst	32
Bijlage 1: Topiclijst	34
Bijlage 2: Verantwoording topiclijst.....	36
Bijlage 3: Open coderen	38
Bijlage 4: Axiaal coderen	41
Bijlage 5: Selectief coderen	42
Bijlage 6: Informatiebrief (Nederlands)	43

Bijlage 7: Informatiebrief (Engels)	44
Bijlage 8: Toestemmingsformulier (Nederlands).....	46
Bijlage 9: Toestemmingsformulier (Engels).....	47
Bijlage 10: Mail deelname onderzoek.....	48
Bijlage 11: Herinneringsmail deelname onderzoek	50
Bijlage 12: Analyseplan	51
Bijlage 13: Aantekeningen ongestructureerde observaties	52
Bijlage 14: Ethische verantwoording	53
Bijlage 15: Checklist Ethiek van Onderzoek.....	54

Inleiding

De maatschappij waarin we leven ontwikkelt zich in een hoog tempo (Fontys Hogescholen, 2020). Er vinden continu veranderingen plaats met betrekking tot technologische ontwikkeling, globalisering en nieuwe manieren van communiceren die invloed hebben op de manier waarop we leven, werken, leren et cetera (Dochy & Segers, 2018). Deze snel ontwikkelende samenleving brengt steeds vaker complexe eisen en vraagstukken met zich mee. Fontys Hogescholen wil effectief inspelen op deze snel ontwikkelende maatschappij door te transformeren naar een lerende-organisatie die sterk en structureel samenwerkt met het werkveld (Fontys Hogescholen, 2020). Deze samenwerkingen, tussen onderwijs instellingen en het werkveld, blijken namelijk essentieel om effectief in te kunnen spelen op de eerder genoemde toenemende, complexere maatschappelijke vraagstukken (Ansell & Gash, 2007). Het in de praktijk brengen van deze samenwerkingen tussen Fontys Hogescholen en het werkveld vraagt om (meer) nieuwe en innovatieve vormen (Zitter & Hoeve, 2012).

Een voorbeeld hiervan zijn de zogeheten hybride leeromgevingen binnen Fontys Hogescholen. Bij hybride leeromgevingen vindt er een samenwerking plaats tussen studenten, docenten en werkveldpartners, waarbij een oplossing wordt gezocht voor complexe problemen uit de praktijk (Zitter & Hoeve, 2012). Om als Fontys Hogescholen met deze samenwerkingen een lerende-organisatie te worden is het leren en ontwikkelen van de individuen in deze samenwerkingen van groot belang (Dochy & Segers, 2018). Volgens Dochy en Segers (2018) is het leren en ontwikkelen binnen teams de basis voor een lerende organisatie die zich kan blijven aanpassen aan de snel veranderende maatschappij. Om het leren en de ontwikkeling van ieder teamlid te bevorderen heeft het lectoraat Dynamische Talentinterventies van Fontys Hogescholen *Shared Learning Teams (SL-team of SLT)* opgestart. Een SL-team is een groep mensen binnen een hybride leeromgeving die samenwerken aan een complex probleem en waarbij het leren en de ontwikkeling van ieder teamlid een belangrijke rol speelt. De teams bestaan uit individuen met ieder hun eigen unieke ervaring, kennis en expertise. Naast het ontwikkelen van een innovatief product is dus ook de professionele ontwikkeling van ieder teamlid essentieel binnen een SL-team (Kuijpers & Thomassen, 2019). Deze professionele ontwikkeling die zij doormaken en de competenties die daarbij worden ontwikkeld zorgen voor individuen die adequaat in kunnen spelen op de veranderende maatschappij (Dochy & Segers, 2018).

De motieven en doelen om deel te nemen aan een SL-team verschillen per betrokkene. Net zoals het voor iedere betrokken partij verschillende leer- en ontwikkelopbrengsten heeft. Studenten nemen deel aan een SL-team vanuit de opleiding die ze volgen. Voor studenten is er in dit proces veel te halen op het gebied van professionalisering en kunnen zij ontzettend veel leren van de expertise van de docenten en de opdrachtgevers. De reden voor docenten om deel te nemen is om zichzelf te professionaliseren en om hun expertise in te kunnen zetten in de praktijk. Docenten kunnen door deelname een breder beeld vormen van de praktijk en kunnen daarmee het onderwijs wat zij geven verbeteren. De laatste partij die betrokken is bij een SL-team is de opdrachtgever. Het motief voor de opdrachtgever om deel te nemen is om zichzelf te ontwikkelen en om te kunnen werken met recentere kennis. De opdrachtgever leert tijdens de deelname aan een SL-team om het eigen praktijkprobleem vanuit andere perspectieven te bekijken. Op deze manier professionaliseert ook de opdrachtgever zich. Met deze motieven en mogelijkheden om te ontwikkelen/leren in het vizier nemen de verschillende partijen deel aan een SL-team.

De SL-teams richten zich tot op heden op vraagstukken met betrekking tot informatie- en communicatietechnologieën (ICT). De ICT-sector is de afgelopen jaren ontzettend gegroeid en ontwikkeld (Dubey & Tiwari, 2020). Ondanks dat er ieder jaar veel studenten een opleiding op het gebied van ICT afronden blijft er een tekort aan ICT professionals met de juiste vaardigheden. Door de ontwikkelingen binnen deze sector zijn naast de technische vaardigheden ook de sociale en

emotionele vaardigheden van belang geworden. Er blijkt een groot schaarste te zijn aan ICT professionals die bezitten over deze sociale en emotionele vaardigheden. Het meer samenwerken tussen scholen en het toekomstige werkveld van de ICT studenten draagt bij aan het verkleinen van deze schaarste. Het ontwikkelen van deze vaardigheden zorgt bij de studenten voor een betere kans op de arbeidsmarkt wanneer zij zijn afgestudeerd (Dubey & Tiwari, 2020). Binnen de SL-teams is deze samenwerking er met de praktijk waardoor kan worden ingespeeld op het tekort aan ICT professionals met de juiste vaardigheden.

Naast dat het dus voor de ICT-studenten van belang is zichzelf ook op sociaal en emotioneel gebied te ontwikkelen kunnen ook docenten niet stil staan in hun ontwikkeling. Om als docent effectief onderwijs te kunnen bieden is het van belang dat hij of zij zichzelf op professioneel vlak blijft ontwikkelen (Jovanova-Mitkovska, 2010). Het samenwerken met studenten en collega's binnen andere organisaties lijkt hiervoor een effectieve manier (Messiou & Ainscow, 2015). Ook professionals uit het werkveld moeten zich blijven ontwikkelen. Op deze manier blijven ze niet achter op de snel veranderende maatschappij en kunnen zij ervoor zorgen dat ze van waarde blijven voor de arbeidsmarkt (Dochy & Segers, 2018). Een SL-team is zo opgezet dat ieder teamlid een professionele ontwikkeling kan doormaken die zo van belang blijkt te zijn.

Het leren en ontwikkelen binnen een SL-team gebeurt namelijk via interventies die gebaseerd zijn op de *Boundary crossing learning mechanisms* van Akkerman & Bakker (2011). Tijdens het samenwerken in een SL-team worden de teamleden namelijk uitgedaagd om van alle verschillende perspectieven die er zijn (ieder teamlid heeft een ander perspectief) tot een gezamenlijk besluit of conclusie te komen. De verschillen die teamleden in dit proces ervaren, waarvan ze bang zijn dat het een obstakel zal vormen voor hun werkzaamheden, worden *boundaries* genoemd. Het leren en ontwikkelen van de teamleden vindt plaats door het overwinnen van deze *boundaries* (*Boundary crossing*) (Akkerman & Bakker, 2011). Dit kan door het verbeteren van vaardigheden die iemand al bezit, door het aanleren van nieuwe vaardigheden of door te leren om vaardigheden toe te passen in een andere context (Lave & Wenger, 1991).

Terugkomend op deze *Boundary crossing learning mechanisms* van Akkerman & bakker (2011) zijn er vier leermechanismen te onderscheiden, namelijk: *Identification*, *Coordination*, *Reflection* en *Transformation*. Bij het eerste leermechanisme, *identification*, gaat ieder teamlid onderzoeken wat zijn of haar talenten zijn, maar ook worden ze zich bewust van de expertise en vaardigheden die er binnen het team zijn en wat de relevantie is voor ieder teamlid om mee te doen. Het leermechanisme *Coordination* heeft betrekking op hoe het SL-team gaat samenwerken. Er wordt onder andere afgesproken hoe de teamleden gaan communiceren, wie welke rol aanneemt en hoe het SL-team tot een soepele en effectieve samenwerking komt.

Het derde leermechanisme is *Reflection*. Gedurende de samenwerking zullen de teamleden hun eigen perspectieven steeds beter leren begrijpen en kunnen verwoorden (*Perspective making*), maar ook leren de teamleden elkaars perspectieven beter waarderen en kunnen ze vanuit daar anders naar hun eigen werkwijze kijken (*Perspective taking*). Tijdens het leermechanisme *Reflection* staat het willen leren van elkaars perspectieven dan ook centraal.

Bij het laatste leermechanisme genaamd *Transformation* draait het om het ontwerpen van een innovatief product waarbij actief de kennis, expertise en werkwijzen van ieder teamlid betrokken worden. Ieder teamlid kan aan het einde vertellen wat hij of zij heeft geleerd en welke ontwikkeling hij of zij heeft doorgemaakt.

Naar hoe processen van *boundary crossing* plaatsvinden in bijvoorbeeld school en/of werkplekken is meerdere malen onderzoek gedaan (Bakker & Akkerman, 2017). Echter, is er nauwelijks onderzoek gedaan naar hoe deze leermechanismen ook daadwerkelijk in de praktijk ingezet kunnen worden en welke interventies daar effectief voor kunnen zijn. Het is dus nog een relatief nieuwe onderwerp waar de afgelopen jaren steeds meer belangstelling voor is gekomen

(Bakker & Akkerman, 2014; Bakker & Akkerman, 2017).

De uitvoering van deze SL-teams vindt met name plaats binnen de Innovation Labs van Fontys Hogescholen ICT (FHICT). Deze Innovation Labs zijn een hybride leeromgeving waarbij vraagstukken binnen het ICT domein een centrale rol spelen. Studenten, docenten, lectoraten, expertisecentra en werkveldpartners van FHICT werken hier samen aan het ontwikkelen van talent en innovaties op het gebied van ICT (Fontys Hogescholen, z.d.). In september 2019 is hier de eerste pilot van een SL-teams van start gegaan en in april 2020 hebben hier ook drie SL-teams gedraaid. Zij hebben de interventies doorlopen met betrekking tot de vier leermechanismen aan de hand van een handleiding. Bij de SL-teams die in april 2020 van start zijn gegaan hebben onderzoekers van het lectoraat observaties gedaan en interviews uitgevoerd onder de teamleden. Hieruit bleek dat de interventie *Reflection* nog niet verliep zoals in de handleiding wordt omschreven. Tijdens de gesprekken en bijeenkomsten die er binnen het SL-team plaatsvonden was er namelijk te weinig aandacht voor *perspective making* en *perspective taking*. En er was teveel aandacht voor wat wel en niet goed ging in plaats van het expliciet uitwisselen van perspectieven. Dit heeft als gevolg dat het leren van elkaars perspectieven binnen een SL-team niet genoeg centraal staat en dus de gewenste doelen van de betrokkenen, zoals die per deelnemende partij eerder benoemd zijn, niet behaald worden. De praktijkvraag vanuit het lectoraat is daarom hoe de teamleden binnen een SL-team het leermechanisme *reflection* effectiever kunnen doorlopen waardoor het leren (van elkaar) in dit proces bevordert wordt.

Om deze praktijkvraag te beantwoorden zou het lectoraat graag een veldonderzoek zien waarin de ervaringen van de deelnemers met betrekking tot de bevorderende en belemmerende factoren gericht op het leermechanisme *reflection* worden verzameld. Aan de hand van de resultaten uit het veldonderzoek kan de huidige interventie, onderliggend aan het leermechanisme *reflection*, aangepast worden. De aangepaste interventie zou in de praktijk moeten leiden tot het behalen van de leer- en ontwikkeldoelen van de teamleden binnen een SL-team.

Probleemstelling

Binnen een SL-team verloopt de interventie gericht op het leermechanisme *Reflection* in de praktijk anders dan gewenst. Het leerproces van de teamleden in een SL-team wordt hierdoor belemmerd, omdat het leer- en/of ontwikkeldoel waarvoor een teamlid deelneemt niet of in minder mate behaald wordt.

Doelstelling

Door middel van een veldonderzoek in kaart brengen wat de belemmerende en bevorderende factoren zijn die een rol spelen bij het doorlopen van de interventie met betrekking tot het leermechanisme *reflection*. Aan de hand van de resultaten kan de interventie aangepast worden waardoor deze in het vervolg een groter effect zal hebben voor de teamleden van een SL-team en zij hun doelen kunnen bereiken.

Onderzoeksvraag

Welke factoren spelen een rol bij de effectiviteit van het leermechanisme *Reflection* wat de teamleden binnen een SL-team doorlopen?

Deelvragen:

- Hoe ervaren de teamleden binnen het SL-team het leermechanisme *reflection*?
- Wat belemmert het proces tijdens het doorlopen van het leermechanisme *reflection*?
- Wat bevordert het proces tijdens het doorlopen van het leermechanisme *reflection*?

Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal er eerst worden ingegaan op de Boundary Crossing Leermechanismen van Akkerman en Bakker (2011). Dit is de belangrijkste theorie die ten grondslag ligt aan het proces wat de teamleden binnen een Shared Learning Team idealiter zouden doorlopen. Vervolgens zal er ook gekeken worden naar een aantal relevante modellen en theorieën die een mogelijke verklaring zouden kunnen vormen voor het huidige probleem binnen een SL-team. Daarna zal er gekeken worden naar resultaten uit eerdere onderzoeken waarin teams zijn onderzocht die vergelijkbaar zijn met SL-teams. Aan het eind van dit hoofdstuk zal er een conclusie getrokken worden over welke variabelen in het veldonderzoek verder uitgediept dienen te worden. Dit zal worden weergegeven in een conceptueel model.

Boundary Crossing Leermechanismen binnen een SL-team

De belangrijkste theorie die ten grondslag ligt aan de opzet van het proces wat de teamleden binnen een SL-team doorlopen zijn de Boundary Crossing Leermechanismen van Akkerman en Bakker (2011). In de inleiding is er al kort op deze theorie ingegaan, maar hieronder zal dit nog verder worden toegelicht.

Binnen een SL-team speelt het leren en ontwikkelen van ieder teamlid een centrale rol. Dat *boundaries* het leren kunnen bevorderen is al vaker in studies naar voren gekomen (Decuyper, Dochy & Bossche, 2010). Echter, op welke manier dat gebeurt is vaak niet bekend. Akkerman en Bakker (2011) hebben de literatuur die hierover te vinden is bestudeerd en zijn daardoor tot vier leermechanismen gekomen die het leren door *boundaries* bevorderen. Eerst zullen de begrippen *boundaries* en *boundary crossing* worden besproken waarna er vervolgens zal worden ingegaan op deze vier leermechanismen.

Boundaries zijn volgens Akkerman en Bakker (2011) “sociaal-culturele verschillen die leiden tot discontinuïteit in actie of interactie” (p. 133). Er is sprake van discontinuïteit als een bepaalde actie of interactie niet zo verloopt zoals die zou moeten lopen of wanneer hier meer inspanning voor nodig is dan normaliter. Wanneer er vervolgens wel actie wordt ondernomen om de voortgang van het proces weer te herstellen is er sprake van *boundary crossing*. *Boundary crossing* houdt in dat er een uitwisseling plaatsvindt op de grens tussen twee verschillende praktijken waardoor zij van elkaar leren (Schenke, Van Driel, Geijssel & Volman, 2017; Decuyper, Dochy & Bossche, 2010; Akkerman & Bakker, in druk). Dit leren kan volgens Akkerman en Bakker (2011) verklaard worden door middel van vier leermechanismen, namelijk:

- Identificatie (*Identification*)
- Coördinatie (*Coordination*)
- Reflectie (*Reflection*)
- Transformatie (*Transformation*)

Ondanks dat dit onderzoek zich specifiek richt op het leermechanisme *reflection* worden ook de andere leermechanismen hier kort besproken. Dit is van belang omdat de interventies die de SL-teams doorlopen met betrekking tot de vier leermechanismen niet compleet los van elkaar gezien kunnen worden en deze elkaar ook onderling beïnvloeden. De vormgeving van deze leermechanismen binnen een SL-team zal hieronder ook kort worden besproken. Belangrijk hierbij is om te vermelden dat hieronder staat omschreven hoe deze leermechanismen idealiter doorlopen zouden moeten worden. Zoals ook uit de inleiding en onderzoeksvraag blijkt is dit in de praktijk niet altijd hoe het ook daadwerkelijk verloopt.

Als eerste kan het leren door middel van *boundary crossing* veroorzaakt worden door een proces van identificatie (Akkerman & Bakker, in druk). Dit houdt in dat mensen zich meer bewust

worden van hoe verschillende praktijken en/of rollen zich onderscheiden van elkaar of hoe deze elkaar juist aanvullen. Dit proces ligt aan de basis voor het ontstaan van teamleren (Schaffer, Lei & Reyes Paulino, 2008). Identificatie kan zich op veel verschillende manieren voordoen (Akkerman & Bakker, in druk). Binnen een SL-team wordt hier in de eerste of tweede week van het proces op in gegaan met behulp van de TalentTeam method van Kuipers en Thunissen (2019). Hierbij worden talenten en expertises ontdekt en gedeeld en worden hier taken aan gekoppeld.

Het tweede leermechanisme wat leren tijdens *boundary crossing* kan verklaren is coördinatie. Bij coördinatie gaat het vaak om het vormgeven en gebruiken van objecten of procedures die de samenwerking tussen verschillende praktijken zo effectief mogelijk maakt (Akkerman & Bakker, in druk). Binnen een SL-team worden er hiervoor een *proces facilitator* en een *project facilitator* aangewezen. De *proces facilitator* houdt zich bezig met het vertrouwen binnen de groep en de betrokkenheid van de teamleden. De *project facilitator* is met name bezig met het inhoudelijke deel van de opdracht zoals bijvoorbeeld agendapunten.

Het derde leermechanisme is reflectie. Het leren kan hierdoor worden verklaart doordat individuen of groepen met elkaar in gesprek gaan wat er voor zorgt dat zij hun eigen perspectief beter leren kennen en beter kunnen formuleren (*perspective making*). Maar ook vindt het leren bij reflectie plaats doordat groepen en individuen, wanneer ze in gesprek zijn, elkaars perspectieven ook beter leren begrijpen en ook leren met een ander perspectief naar de praktijk te kunnen kijken (*perspective taking*) (Akkerman & Bakker, in druk). Om dit leermechanisme binnen een SL-team te faciliteren vindt er iedere meeting een *exchange of perspectives* plaats. Dit houdt in dat ieder gesprek dat plaatsvindt binnen een meeting start met welke taken zijn uitgevoerd en welke acties daarvoor nodig waren. Hierna volgt een discussie of gesprek met meerdere teamleden waarin er met behulp van ieders perspectief en achtergrond tot mogelijk nieuwe ideeën of alternatieven kan worden gekomen. De *proces facilitator* begeleidt de *exchange of perspectives*.

Het laatste leermechanisme wat het leren volgens *boundary crossing* kan onderbouwen is transformatie. Tijdens het proces van transformatie ontstaan er veranderingen in praktijken of ontstaan er zelfs nieuwe praktijken als gevolg van het contact tussen bestaande praktijken (Akkerman & Bakker, in druk). Binnen het proces van een SL-team kan dit vertaald worden naar het tot stand komen van het innovatieve eindproduct. Hoe innovatief het is wordt gemeten aan de hand van de 'Creativity Product Semantic Scale' (O'Quin & Besemer, 1989).

Een ander belangrijk begrip is *boundary objects*. *Boundary objects* kunnen omschreven worden als de objecten die fungeren als brug tussen verschillende praktijken (Star & Griesemer, 1989; Zitter & Hoeve, 2012). Binnen een SL-team worden er met verschillende praktijken de opdrachtgever, de docenten en de studenten bedoeld. Vaak worden *boundary objects* ingezet om een proces zo effectief en flexibel mogelijk te laten verlopen (Bakker & Akkerman, 2017; Zitter & Hoeve, 2012). Deze *boundary objects* komen dan ook in allerlei vormen en maten voor, dus ook mensen kunnen de functie van *boundary objects* vervullen (Akkerman & Bakker, 2011).

Binnen een SL-team is er ook sprake *boundary objects*. Zo kunnen onder ander de *proces facilitator* en *project facilitator* gezien worden als *boundary objects* aangezien zij worden ingezet om het proces binnen een SL-team zo effectief en soepel mogelijk te laten doorlopen. Maar ook de interventies die bij de leermechanismen ingezet kunnen worden, zoals bijvoorbeeld de *exchange of perspectives*, kunnen gezien worden als *boundary objects*.

Exchange of perspectives en Team Learning

De theorie omtrent Team Learning van Bossche, Segers en Kirschner (2006) zou een mogelijke verklaring kunnen bieden voor het uitblijven of niet goed uitvoeren van de interventie met betrekking tot het leermechanisme *reflection*, namelijk de *exchange of perspectives*. Teamleren kan gezien worden als een proces waarbij teams zich bezighouden met het delen, leren en integreren van

elkaars kennis binnen een team wat betere teamprestaties als gevolg heeft. Uit onderzoek blijkt echter dat alleen het bij elkaar zetten van mensen met verschillende achtergronden en expertises vaak niet genoeg is om dit proces te laten plaatsvinden waardoor het potentiële effect van een team niet altijd wordt bereikt (Beausaert, Thielens, Gerken & Segers, 2016). Binnen een SL-team doet zich een soortgelijke situatie voor. Bij de interventie met betrekking tot het leermechanisme *reflection* staat namelijk het uitwisselen van elkaars perspectieven en het leren daarvan centraal. Echter, is het in de praktijk vaak zo dat deze interventie niet (goed) wordt uitgevoerd waardoor ook hierbij binnen een SL-team het gewenste effect, namelijk het leren van elkaar, niet wordt behaald.

Van den Bossche, Segers en Kirschner (2006) hebben onderzoek gedaan naar welke factoren er binnen een team toe kunnen leiden dat verschillende opvattingen en ideeën gedeeld worden waardoor er een gedeeld begrip kan worden gevormd over het desbetreffende vraagstuk. Dit wordt ook wel gedeelde cognitie genoemd en heeft uiteindelijk effectievere teamprestaties als gevolg. Uit dit onderzoek bleek dat er vier factoren waren die van invloed zijn op het leergedrag binnen een team (Bossche, Segers & Kirschner, 2006). Deze vier factoren zouden ook een verklaring kunnen vormen waarom de uitwisseling van perspectieven (leergedrag) binnen SL-teams niet genoeg plaatsvindt met als gevolg dat de teamleden minder leren. Bossche, Segers en Kirschner (2006) beschrijven de volgende vier factoren die hier invloed op hebben: *interdependence*, *task cohesion*, *group potency* en *psychological safety*.

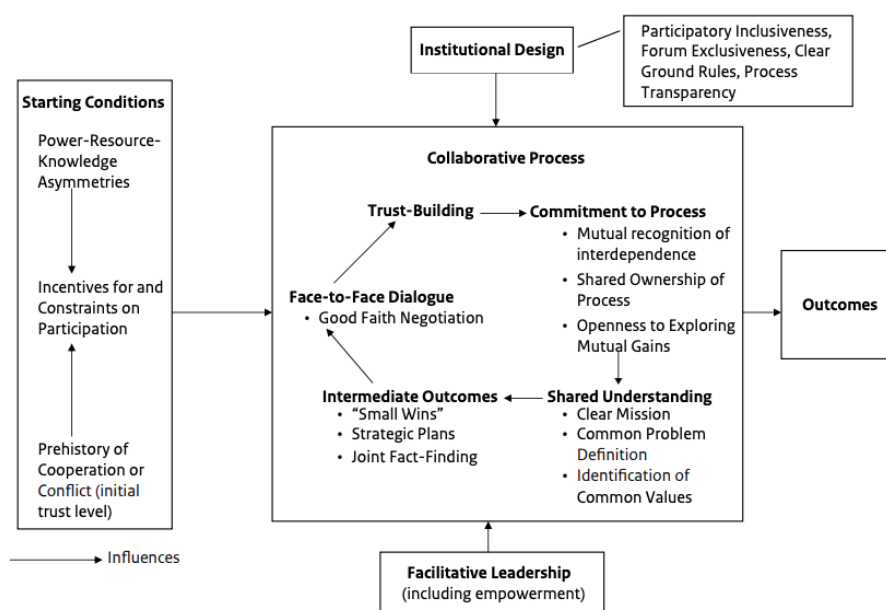
Interdependence heeft te maken met de afhankelijkheid van elkaar binnen een team. Wanneer er een grote afhankelijkheid is naar andere teamleden met betrekking tot het goed uitvoeren van taken en bereiken van doelen leidt dat tot een gedeelde verantwoordelijkheid en een betere samenwerking met meer sociale interacties. Dit bevordert het leergedrag binnen een team. *Task cohesion* heeft te maken met de betrokkenheid die teamleden onderling hebben om een doel te bereiken waarbij ieders inzet nodig is. Hoe hoger de *task cohesion* hoe groter het leergedrag binnen een team. Ook later onderzoek door Gabelica, Van den Bossche, Fiore, Segers en Gijssels (2016) bevestigt dit. De derde factor is *group potency*, dit is de gezamenlijk overtuiging van de teamleden dat het team de taak kan voltooien. Ook hiervoor geldt dat *group potency* positief geassocieerd kan worden met leergedrag binnen een team (Gabelica et al., 2016). De laatste factor is *psychological safety*. Dit is de gedeelde overtuiging dat het team een veilige plek is voor het opperen van ideeën, het stellen van vragen, het maken van fouten en het uiten van zorgen zonder dat iemand daardoor wordt vernederd of gestraft. *Psychological safety* binnen een team, zal het leren bevorderen omdat teamleden zich geen zorgen zullen maken om de reacties van anderen wanneer zij een fout maken (Bossche, Segers & Kirschner, 2006).

Binnen het huidige SL-team dat draait en de SL-teams die hebben gedraaid lijken met namen aspecten van *interdependence*, *task cohesion* en *psychological safety* een rol te spelen bij het uitblijven van leergedrag. Dit blijkt uit verkennende observaties die zijn uitgevoerd ter oriëntatie op het probleem en de context. De *interdependence* in een SL-team lijkt vrij hoog te zijn wanneer het over taken gaat die betrekking hebben op het project. Echter, wanneer het over het leer- en ontwikkelproces gaat van ieder teamlid lijkt de afhankelijkheid van elkaar daar nog niet in terug te komen. Dit zou juist een belangrijke rol moeten spelen binnen een SL-team. Kijkend naar de *task cohesion* lijkt deze betrokkenheid per teamlid sterk te verschillen. Met name bij de docenten die deelnemen aan het SL-team lijkt dit ooit een probleem te zijn door het gebrek aan tijd die zij ervaren. En dan als laatste de *psychological safety*. Dit lijkt belemmerd te worden doordat de teamleden het lastig vinden uit traditionele rollen te stappen en elkaar als gelijke te zien, wat binnen een SL-team wel de bedoeling is. Zo is het voor de studenten bijvoorbeeld lastig een leraar aan te spreken wanneer hij of zij een taak niet goed heeft uitgevoerd.

Naast de hierboven omschreven theorie omtrent Team Learning hebben Schaffer, Lei en Reyes Paulino (2008) ook een relevant model ontworpen met betrekking tot Team Learning. Dit model beschrijft hoe individuen vanuit verschillende disciplines samen een team kunnen vormen dat nieuwe kennis en innovatieve oplossingen of producten genereert en heet het Cross-Disciplinary Team Learning model (CDTL-model) (Schaffer, Lei & Reyes Paulino, 2008). Dit model onderbouwt theorie van Bossche, Segers en Kirschner (2006). Ten eerste worden in het CDTL-model namelijk *trust* en *interdependence* genoemd als factoren die het teamleren kunnen beïnvloeden in een team met meerdere disciplines, net zoals in een SL-team. Deze factoren komen overeen met de *psychological safety* en *interdependence* uit de theorie van Bossche, Segers en Kirschner (2006). Daarnaast beschrijft het CDTL-model het proces van *identification*. Dit kan worden omschreven als een veelal individueel proces waarin alle teamleden nagaan hoe gereed zij zijn om te gaan bijdragen aan het team, maar ook wat hun bijdrage gaat zijn en wat zij daar voor nodig hebben (Schaffer, Lei & Reyes Paulino, 2008). Dit staat in verband met de task cohesion omdat er gekeken wordt hoe ieder teamlid zich gaat inzetten voor het project en wat diegene gaat bijdragen om het gezamenlijke doel te bereiken. Het CDTL-model onderbouwt daarmee de verklaringen die de Team Learning theorie van Bossche, Segers en Kirschner (2006) geeft voor het uitblijven van leergedrag.

Exchange of perspectives en Collaborative Governance

Een ander model dat binnen het proces van een SL-team een belangrijke rol speelt is het 'Collaborative Governance' model van Ansell en Gash (2007) afgebeeld in figuur 1. Collaborative Governance kan gedefinieerd worden als "the processes and structures of public policy decision making and management that engage people constructively across the boundaries of public agencies, levels of government, and/or the public, private and civic spheres in order to carry out a public purpose that could not otherwise be accomplished" (Emerson, Nabatchi, & Balogh, 2012). Deze definitie omvat verschillende definities van 'Collaborative Governance' en heeft daarmee betrekking op bredere inzetten van boundary crossing binnen meerdere sectoren (Emerson & Gerlak, 2014). Een SL-team is bedoeld om aan een complex probleem te werken waarbij het overgaan van grenzen binnen de samenwerking (boundary crossing) bijdraagt aan het tot stand komen van een innovatief eindproduct. Het model van Ansell & Gash (2007) kan daarom ook gebruikt worden om naar het proces binnen een SL-team te kijken.



Figuur 1: 'Collaborative Governance' model van Ansell en Gash (2007)

Het model van Ansell en Gash (2007) in Figuur 1 geeft de factoren en invloeden weer die van belang zijn voor een goed samenwerkingsproces waarin teamleren plaatsvindt. In het middelste vak wordt omschreven hoe het proces verloopt en de omringende vakken staan aspecten die dit proces beïnvloeden.

In het meest linker blok staan de startvoorwaarden weergegeven voor het samenwerkingsproces. In deze startvoorwaarden staat omschreven dat het belangrijk is om duidelijk te hebben wat de redenen van ieder teamlid zijn om deel te nemen, hoe gelijkwaardig de teamleden aan elkaar zijn en of er eerdere samenwerkingen of conflicten zijn geweest. Deze aspecten kunnen leiden tot een goede of juist slechte samenwerking (Ansell & Gash, 2007). Volgens Dochy en Segers (2018) is ook het hebben van een bepaalde interesse of nieuwsgierigheid voor de start van de samenwerking van groot belang en zal dit de leerervaring van het teamlid vergroten.

Het onderste blok gaat over leiderschap. Leiderschap is wereldwijd bekend als een belangrijk ingrediënt voor het bij elkaar brengen van verschillende partijen en het samenwerkingsproces tussen deze verschillende partijen goed te laten verlopen (faciliteren) (Schaffer, Lei en Reyes Paulino, 2008). Dit betreft zowel het proces en project aspect binnen de samenwerking (Ansell & Gash, 2007). Wanneer dit samenwerkingsproces goed verloopt zal dit ook leiden tot grotere leeropbrengsten voor de teamleden (Dochy & Segers, 2018; Schaffer, Lei & Reyes Paulino, 2008).

Het bovenste blok 'institutional design' heeft te maken met afspraken en regels met betrekking tot de samenwerking. Ook heeft dit te maken met hoe teams zijn gevormd en de openheid die er is met betrekking tot de samenwerking voor alle betrokkenen (Ansell & Gash, 2007).

Dan is in het middelste blok, zoals eerder aangegeven, het proces weergegeven dat idealiter wordt doorlopen binnen een samenwerking om tot een goede uitkomst te komen. Dit 'collaborative proces' omvat het voeren van gesprekken, het opbouwen van vertrouwen, de betrokkenheid van ieder teamlid, het hebben van een gedeeld begrip over bijvoorbeeld het probleem en het hebben van tussentijdse opbrengsten. Het herhaaldelijk doorlopen van dit proces leidt uiteindelijk tot een gewenste uitkomst van de samenwerking (Ansell & Gash, 2007).

Specifiek kijkend naar de 'exchange of perspectives', is dat binnen het collaborative proces te plaatsen. 'Exchange of perspectives' heeft er onder andere mee te maken dat teamleden openstaan voor de perspectieven van de anderen binnen het team om zo uiteindelijk tot een gedeeld begrip te komen over een bepaald onderwerp. Dit komt ook terug bij het onderdeel 'Commitment to process' wat betekent dat teamleden bereid zijn hun perspectieven te delen maar ook de perspectieven van anderen te respecteren en ervoor openstaan deze perspectieven op een andere manier te bekijken (Ansell & Gash, 2007). Dit zorgt vervolgens voor een gedeelde opvatting over wat ze binnen de samenwerking willen bereiken en op welke manieren ze dat willen gaan doen (Ansell & Gash, 2007). De factoren die van invloed zijn op de 'commitment to proces' zouden dan ook van invloed zijn op de 'exchange of perspectives'. Dit zou onder andere betekenen dat binnen een SL-team de 'exchange of perspectives' afhankelijk is van de gesprekken die in de groep gevoerd worden en het vertrouwen dat er tussen de teamleden is. Volgens Dochy en Segers (2018) is leren veel effectiever wanneer dit in interactie met anderen plaatsvindt, omdat onder anderen het delen van informatie de groei en ontwikkeling van een teamlid bevordert. Door Emerson, Nabatchi en Balogh (2012) en Schaffer, Lei en Reyes Paulino (2008) wordt de aanwezigheid van vertrouwen binnen een team ook gezien als een bevorderende factor om vanuit andermans perspectief te kunnen redeneren en je eigen perspectieven te delen.

Kijkend naar collaborative governance zou dit ook betekenen dat de manier waarop de groep geleid wordt, de opzet van het team en in welke mate er aan de start voorwaarden wordt voldaan van invloed zijn op de 'exchange of perspectives'. Dat de juiste begeleiding van belang is zal ook later worden bevestigd bij het bespreken van de resultaten uit het onderzoek van Oonk, Gulikers en Mulder (2019) en wordt ook bevestigd door Schaffer, Lei en Reyes Paulino (2008).

Boundary crossing in de praktijk

Hierboven zijn al verschillende factoren beschreven die van invloed zouden kunnen zijn op het niet of niet goed uitwisselen van perspectieven tussen de teamleden. Nu zal er gekeken worden naar de resultaten van vergelijkbare onderzoeken en hoe die binnen de context van een SL-team gezien kunnen worden.

In 2019 zijn er resultaten van een onderzoek gepubliceerd waarin ze de effectiviteit van een leeromgeving hebben bestudeerd die in veel opzichten vergelijkbaar is met die van een SL-team, namelijk de Regional Learning Environment (RLE). Binnen een RLE werken studenten samen met docenten en opdrachtgevers uit de praktijk (Oonk, Gulikers & Mulder, 2019). Hierbij is het, net als bij SL-teams, de bedoeling dat de betrokken partijen binnen een RLE leren van elkaars expertises en zich op professioneel vlak ontwikkelen met behulp van disciplines uit de boundary crossing theorie (Oonk, Gulikers & Mulder, 2019). Binnen een RLE is het de taak van de docent om het leerproces te faciliteren en te coachen, deze rol van de docent kan vergeleken worden met de *proces-facilitator* binnen een SL-team. Opvallend in de resultaten van dit onderzoek, waarin ze de effectiviteit van de leeromgeving hebben getoetst, was dat de mate waarin er werd samengewerkt met de andere partijen geen effect had op de mate waarin de studenten zich ontwikkelden en leerden van de andere partijen (Oonk, Gulikers & Mulder, 2019). Dit was tegenstrijdig met andere resultaten uit het onderzoek waarin werd aangegeven dat een hoge mate van samenwerking essentieel was voor een optimale leer- en ontwikkelervaring. Dit werd verklaard doordat er binnen een RLE niet genoeg coaching zou zijn geweest die het leren van elkaar binnen de samenwerking zou hebben gefaciliteerd (Oonk, Gulikers & Mulder, 2019). Vertaald naar de SL-teams zou dit kunnen betekenen dat de *proces facilitator* het leren van elkaar, of terwijl het uitwisselen van perspectieven, niet genoeg begeleid heeft waardoor het optimale leer- en ontwikkelresultaat van de teamleden niet behaald is. Dit wordt ook bevestigd in een onderzoek uitgevoerd door Hoyles, Noss, Kent en Bakker (2010). Uit dit onderzoek blijkt namelijk dat *boundary objects*, dus ook de *proces facilitator*, ingezet kunnen worden om het uitwisselen van perspectieven te stimuleren. Ook uit het onderzoek van Dochy en Segers (2018) blijkt de coaching als een van de belangrijkste factoren die het leren binnen een team kan faciliteren.

In een andere studie is onderzoek uitgevoerd om een beter begrip te krijgen van de *boundaries* die aanwezig zijn binnen een Hybrid Learning Configuration (HLC) en hoe dit begrip van *boundaries* gebruikt kan worden om de leermogelijkheden te verbeteren (Cremers, 2016). Een HLC is een samenwerking tussen school en de werkpraktijk waarbij het leren door *boundary crossing* nodig is om tot de oplossing te komen van een authentiek probleem uit de praktijk (Cremers, 2016). De teamleden van een HLC bestaan uit studenten, werkveldpartners en docenten. De docenten fungeerde als coaches en instructeurs voor de studenten binnen de HLC. Ook hebben de docenten, werkveldpartners en studenten verschillende achtergronden en opleidingen waardoor zij dus ook verschillende expertises hebben (Cremers, 2016). Een HLC is dus op veel gebieden vergelijkbaar met een SL-Team, maar ook zijn er belangrijke verschillen. Een HLC is voornamelijk gericht op het leren, ontwikkelen en opleiden van de deelnemende studenten (Cremers, 2016). Een SL-team is daarentegen gericht op het leren, ontwikkelen en (verder) professionaliseren van alle teamleden, dus niet alleen studenten. Ook is het binnen een SL-team zo dat iedereen aangewezen kan worden als *proces- en project facilitator*. Bij een HLC staat van te voren vast dat de docenten de rol van coach en instructeur aan zullen nemen wat vergelijkbare taken zijn van de *proces- en project facilitator*.

Uit de resultaten van het onderzoek komen een aantal interessante punten naar voren die het leerproces aan de hand van *boundary crossing* kunnen bevorderen en/of belemmeren. Ten eerste zou er meer aandacht moeten zijn voor de *boundaries* die aanwezig zijn binnen de samenwerking (Cremers, 2016). Door de *boundaries* te bespreken wordt voorkomen dat er verkeerde verwachtingen zijn tussen de verschillende partijen en zorgt het voor ruimte om de

leerprocessen die ieder teamlid doormaakt te bespreken en mogelijk te bevorderen. Het delen van leerprocessen met teamleden zorgt er ook voor dat het leren vergroot wordt (Dochy & Segers, 2018). Ook blijkt uit het onderzoek dat de rol van *boundary objects* erg belangrijk is binnen de leermechanismen van *boundary crossing*. Deze *boundary objects* kunnen nog effectiever gemaakt worden door er uitleg aan toe te voegen. Verder was het voor de teamleden ook lastig om de HLC als een nieuwe praktijk te zien die anders is dan het reguliere onderwijs dat ze gewend zijn. Dit had als gevolg dat de samenwerking tussen verschillende partijen, die juist zo belangrijk is voor het leren, uitbleef. De volgorde waarin de leermechanismen aan bod komen lijkt hier invloed op te hebben. Eerst zou er aandacht besteed moeten worden aan de identificatie en reflectie leermechanismen om uiteindelijk een succesvolle coördinatie en transformatie door te kunnen maken als team (Cremers, 2016).

Conclusie

Er zijn nu verschillende theorieën en onderzoeken besproken. Hierin zijn meerdere factoren benoemd welke een verklaring zouden kunnen vormen voor het niet of niet goed uitvoeren van de 'exchange of perspectives'. In dit hoofdstuk worden er conclusies getrokken met betrekking tot welke variabelen verder onderzocht dienen te worden in het veldonderzoek ter beantwoording van de onderzoeksvragen.

Ten eerste komt in de literatuur naar voren dat de coaching en/of de begeleiding van het proces belangrijk is met betrekking tot de effectiviteit van de 'exchange of perspectives' (Dochy & Segers, 2018; Schaffer, Lei & Reyes Paulino, 2008). Zo komt uit het 'collaborative governance' model naar voren dat de manier waarop een groep geleid wordt belangrijk is om het proces wat zij doorlopen te faciliteren en daarmee de leeropbrengsten te vergroten (Ansell & Gash, 2007). Ook uit eerder onderzoek van Oonk, Gulikers en Mulder (2019) waarin het leermechanisme *reflection* is toegepast en onderzocht in de praktijk bleek gebrek aan coaching het leerproces te belemmeren. Uit de ongestructureerde observaties ter oriëntatie op dit probleem blijkt ook dat de rollen van proces- en project facilitator nog niet altijd even goed worden ingevuld. Dit zou er dus aan kunnen bijdragen dat de 'exchange of perspectives' niet goed wordt uitgevoerd binnen een SL-team.

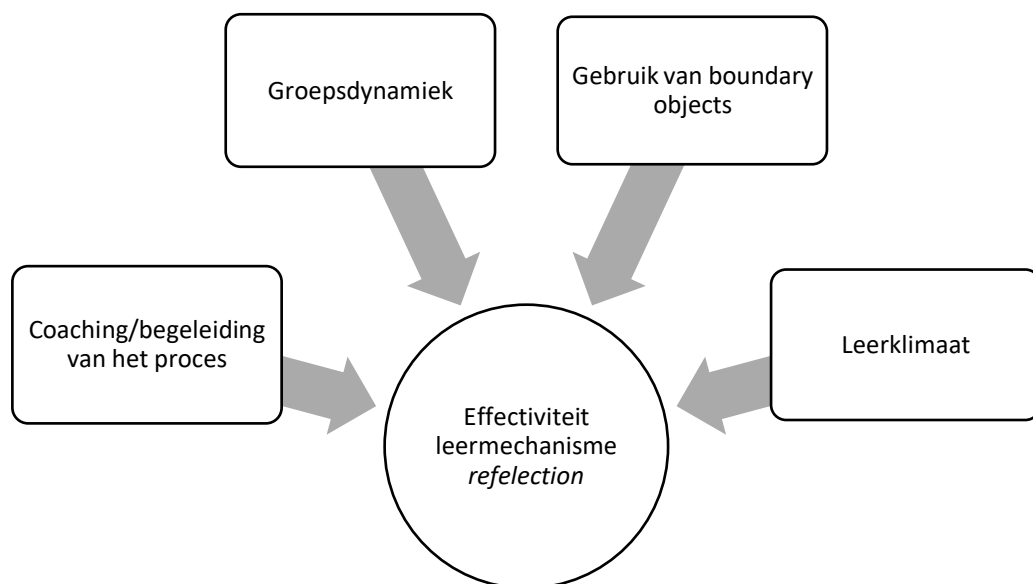
Ook lijkt het vertrouwen wat er tussen de teamleden is een belangrijke rol te spelen in het leerproces (Bossche, Segers & Kirschner, 2006; Ansell & Gash, 2007; Schaffer, Lei & Reyes Paulino, 2008). Het vertrouwen heeft er onder andere mee te maken dat de teamleden alles durven te zeggen binnen een samenwerking, ook wel het gevoel van veiligheid genoemd (Bossche, Segers & Kirschner, 2006). Uit de praktijk voorbeelden van HLC en RLE kwam dit aspect niet direct naar voren. Echter, uit de ongestructureerde observaties die uitgevoerd zijn bij een SL-team leek het zo te zijn dat niet alle teamleden zeiden wat ze dachten. Sommige teamleden waren vaak aan het woord en sommige bijna niet. Het lijkt dat het voor sommige studenten lastig is om uit de traditionele rollen te stappen en daarmee bijvoorbeeld een docent aan te spreken. Het vergroten van het vertrouwen tussen de teamleden zou ervoor kunnen zorgen dat alle teamleden hun perspectieven blijven delen waardoor het leerproces voor ieder teamlid wordt vergroot. In het verdere onderzoek zal er met betrekking tot bovenstaande aspecten gesproken worden over de 'groepsdynamiek'.

Als derde lijken de *boundary objects* een belangrijke rol te spelen in hoe effectief de 'exchange of perspectives' binnen een SL-team is. Een SL-team doorloopt idealiter een handleiding die is opgesteld met daarin alle leermechanismen die in de vorm van interventies staan uitgewerkt. Deze kunnen gezien worden als *boundary objects*. Het correct doorlopen van deze handleiding zou dus ook moeten leiden tot het bijna constant uitwisselen van perspectieven. Uit de ongestructureerde observaties blijkt echter dat er nauwelijks tot geen beroep wordt gedaan op de handleiding door het SL-team. Volgens Cremers (2016) zou het toevoegen van uitleg aan de *boundary objects* deze effectiever moeten maken. Dit lijkt echter pas effect te kunnen hebben

wanneer er ook daadwerkelijk beroep wordt gedaan op de handleiding. Kijkend naar het 'collaborative governance' model zou het aanpassen van de opzet (institutional design) van een SL-team zou hierbij moeten helpen. Door in beeld te brengen hoe het proces binnen een SL-team daadwerkelijk verloopt kan ook bekeken worden waar er aanpassingen nodig zijn om de 'exchange of perspectives' te verbeteren.

De laatste belangrijke factor die onderzocht dient te worden in het veldonderzoek is de 'commitment' bij de teamleden van een SL-team. Onder andere in het model van Ansell en Gash (2007) wordt de commitment van teamleden gezien als een belangrijke factor waarbij een samenwerkingsproces ontstaat dat het overgaan van grenzen bevordert. Dit houdt onder andere in dat het kan leiden tot een gedeelde opvatting met betrekking tot een bepaald onderwerp waarin de perspectieven van verschillende perspectieven zijn verwerkt (Ansell & Gash, 2007). Onder deze commitment valt volgens Ansell & Gash (2007) ook de afhankelijkheid tussen teamleden welke volgens Bossche, Segers en Kirschner (2006) en Schaffer, Lei en Reyes Paulino (2008) ook leidt tot meer leergedrag in teams. Betrokkenheid binnen een team en dus de commitment komt ook als een bevorderende factor naar voren uit het onderzoek van Bossche, Segers en Kirschner (2006). Ook uit de ongestructureerde observaties die zijn uitgevoerd ter oriëntatie op het praktijkprobleem lijkt gebrek aan commitment een belemmerende factor te zijn in het uitwisselen van perspectieven tussen de teamleden. De commitment van teamleden lijkt namelijk vooral gericht op het project wat zij maken en weinig op het leren van de teamleden, wat binnen een SL-team wel een belangrijke rol zou moeten spelen. Dit zal hierna worden aangeduid als het 'leerklimaat' wat verder onderzocht zal worden.

Samenvattend zijn er dus vier onafhankelijke variabelen welke van invloed zouden kunnen zijn op de effectiviteit van het leermechanisme *Reflection* wat de teamleden binnen een SL-team doorlopen. Hieronder in Figuur 2 worden deze vier onafhankelijke variabelen in relatie tot de afhankelijke variabele (effectiviteit leermechanisme *reflection*) weergegeven in een conceptueel model.



Figuur 2: Conceptueel model

De onderlinge relaties tussen de variabelen, zoals weergegeven in het conceptueel model, zullen in het veldonderzoek verder onderzocht worden. Dit zal leiden tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Hoe dat in zijn werking gaat zal hieronder in het hoofdstuk 'methode' verder worden toegelicht.

Methode

In dit hoofdstuk wordt omgeschreven hoe het veldonderzoek uitgevoerd is en hoe de resultaten uit dit veldonderzoek geanalyseerd zijn ter beantwoording van de onderzoeksvragen.

Onderzoeksdesign

De data voor dit onderzoek is verzameld door middel van een kwalitatieve onderzoeksmethode. Hiervoor zijn verschillende redenen.

Ten eerste is er voor een kwalitatieve methode gekozen omdat er over de context waarin het onderzoek uitgevoerd wordt, namelijk binnen SL-teams, nog relatief weinig bekend is. Volgens Boeije (2016) is kwalitatief onderzoek een goede keuze wanneer er onderzoek wordt gedaan naar een situatie waarover nog weinig bekend is. Dit is te verklaren doordat SL-teams een nieuw concept zijn binnen Fontys Hogescholen waarvan de opzet, dus hoe het in de praktijk zou moeten verlopen, is onderbouwd vanuit de literatuur. Over hoe de Shared Learning Teams ook daadwerkelijk functioneren in de praktijk en of wat op papier staat ook daadwerkelijk zo verloopt was vooraf aan dit onderzoek nog weinig bekend.

De tweede reden waarom voor een kwalitatieve methode is gekozen heeft te maken met het feit dat dit onderzoek leidt tot het aanpassen/her-ontwikkelen van een interventie. Wanneer een onderzoek als doel heeft een instrument te (her-)ontwikkelen en er tegelijkertijd nog weinig onderzoek is gedaan naar het desbetreffende onderwerp is het van belang ervaringen, meningen en motieven van betrokkenen te exploreren (Boeije, 2016). Het achterhalen van ervaringen, meningen en motieven sluit, in combinatie met de beperkte onderzoekspopulatie, perfect aan op kwalitatieve onderzoeksmethoden.

Deelnemers

De respondenten die deel hebben genomen aan dit onderzoek zijn afkomstig uit twee SL-teams welke voldeden aan de eisen die vooraf zijn gesteld. Dit hield in dat de SL-teams, waaruit de deelnemers afkomstig zijn, een weerspiegeling moesten vormen van hoe een SL-team idealiter is samengesteld. Dit was het geval omdat de SL-teams beide bestonden uit studenten van FHICT, docenten van FHICT en een externe. De externe leverde het vraagstuk aan waarmee het team aan de slag is gegaan, maar heeft zelf ook actief deelgenomen als teamlid aan het proces. Hiermee voldeden de SL-teams en dus de deelnemers aan de normen die vooraf zijn gesteld. Dit bevordert de betrouwbaarheid van het onderzoek. Wanneer de deelnemers namelijk afkomstig waren geweest uit SL-teams welke een andere samenstelling hadden dan hier boven beschreven zou dit kunnen leiden tot afwijkende resultaten welke in mindere mate te generaliseren waren geweest.

In ieder SL-team zitten over het algemeen zes tot acht deelnemers. Uit het eerste SL-team dat is benaderd hebben zes teamleden deelgenomen aan het onderzoek. Uit het tweede SL-team dat is benaderd hebben drie teamleden deelgenomen aan het onderzoek. In totaal hebben er dus negen deelnemers geparticipeerd in het onderzoek waarmee het streven van tien deelnemers net niet behaald is. Door het uitblijven van nieuwe startende SL-teams ontstond er afhankelijkheid van een erg kleine populatie. De negen deelnemers die benaderd konden worden hebben dan ook allen deelgenomen aan het onderzoek. Door de omvang van de data die uit deze negen interviews is verkregen lijkt dit geen verdere gevolgen te hebben voor de resultaten van dit onderzoek. Een overzicht van de deelnemers met belangrijke kenmerken is hieronder in Tabel 1 weergegeven.

Via de opdrachtgever is het eerste contact gelegd met de SL-teams en dus potentiële deelnemers. Vervolgens heeft de onderzoeker het contact voor deelname aan het onderzoek verder overgenomen. Hoe dit alles is verlopen wordt hieronder bij de procedure verder omschreven.

Respondent	Geslacht	Functie	Team	Spreektaal interview
R1	V	Student	1	Engels
R2	M	Opdrachtgever	1	Nederlands
R3	M	Student	1	Nederlands
R4	M	Student	1	Nederlands
R5	M	Docent	1	Nederlands
R6	M	Student	1	Engels
R7	V	Student	2	Nederlands
R8	M	Student	2	Nederlands
R9	M	Opdrachtgever	2	Nederlands

Tabel 1: Overzicht deelnemers en kenmerken

Procedure

Voor dat het veldonderzoek heeft plaatsgevonden zijn er observaties uitgevoerd bij het SL-team wat gedurende die periode werkzaam was. De bijeenkomsten van het SL-team en dus ook de observaties vonden online via Microsoft Teams plaats. Voordat deze observaties hebben plaatsgevonden is er contact geweest tussen de onderzoeker en de fly on the wall, proces facilitator en project facilitator van het SL-team. In dit contact is gevraagd of het mogelijk is voor de onderzoeker aan te sluiten bij de wekelijkse meeting van het SL-team en daarbij te observeren hoe het SL-team werkt. Vervolgens heeft de onderzoeker zich de eerste online meeting voorgesteld en verteld wat zij kwam doen. Toen alle teamleden hebben ingestemd heeft de onderzoeker een aantal keren aan kunnen sluiten en het SL-team kunnen observeren. In totaal heeft de onderzoeker acht online meetings bijgewoond zonder geluid en camera. Alleen in het begin en aan het eind van iedere meeting werd de camera en het geluid even kort aangezet zodat iedereen wist dat de onderzoeker aanwezig was. Deze observaties hebben de onderzoeker de mogelijkheid gegeven een beeld te creëren over het praktijkprobleem dat zich afspeelt en de context waarin zich dat afspeelt. Vervolgens ging het veldonderzoek van start.

In de periode van december 2020 tot en met begin februari 2021 is het veldonderzoek uitgevoerd. Dit houdt in dat de interviews afgenomen zijn bij de deelnemers en dat deze interviews getranscribeerd zijn. Voor dat het veldonderzoek is uitgevoerd heeft de werving van de deelnemers plaats gevonden. De contactgegevens die hiervoor nodig waren, naam en e-mailadres, zijn verstrekt via de opdrachtgever. Eind november is er een mail verstuurd naar de kandidaten voor deelname aan het onderzoek inclusief informatiebrief en toestemmingsformulier (bijlage 6 t/m 10). In deze mail is een link toegevoegd naar een datumprikker waarmee de potentiële deelnemers een datum en tijdstip aan konden geven wat hem of haar het beste uitkwam. Wanneer een datum en tijdstip via de link werd doorgegeven heeft de onderzoeker een uitnodiging via Microsoft Teams verstuurd om de afspraak vast te leggen. Het invullen van een datum en tijdstip in de datumprikker was alleen zichtbaar voor de onderzoeker. Voor de kandidaten die niet hadden gereageerd is er na ongeveer twee weken een herinneringsmail gestuurd (bijlage 11) met daarin nogmaals de informatiebrief, toestemmingsformulier en een nieuwe link om in te schrijven toegevoegd. Van de negen mensen die door de onderzoeker benaderd zijn hebben er uiteindelijk ook negen deelgenomen aan het onderzoek.

Vanwege de corona-maatregelen en het dringende advies om zoveel mogelijk thuis te werken is er gedurende het veldonderzoek voor gekozen om de interviews online af te nemen. Er is gekozen voor het gebruik van Microsoft Teams, omdat de leden van een SL-team bekend zijn met dit programma en hier zelf ook actief gebruik van maken. Ook is Microsoft Teams een door de Fontys Hogescholen goedgekeurde applicatie die voldoet aan de AVG wetgeving (Fontys Hogescholen, 2021).

De interviews die gedurende het veldonderzoek zijn afgenomen zijn door middel van de

opname functie in Microsoft Teams opgenomen. De deelnemers waren vooraf aan het interview geïnformeerd dat deze opgenomen zouden worden. Ook is er aan de start van ieder interview nogmaals gevraagd aan de deelnemers of zij akkoord gingen met het opnemen van het interview met behulp van de opname functie in Microsoft Teams. Vervolgens is het interview uitgevoerd aan de hand van de vooraf opgestelde topiclijst. Het soort interview en de topiclijst waarvan gebruik is gemaakt wordt hieronder bij het kopje 'meetinstrumenten' verder beschreven.

Meetinstrumenten

In dit onderzoek is er gebruik gemaakt van twee verschillende meetinstrumenten, namelijk ongestructureerde observaties en semigestructureerde interviews. De ongestructureerde observaties binnen dit onderzoek zijn ingezet ter oriëntatie op het probleem en de context. De verkregen informatie hieruit is gebruikt ten behoeve van de voorbereidingen op het veldonderzoek. De semigestructureerde interviews zijn ingezet om de data in het veldonderzoek te verzamelen. Beide zullen hieronder verder worden toegelicht waarna ook de validiteit en betrouwbaarheid van de meetinstrumenten besproken zal worden.

Ten eerste de ongestructureerde observaties. In overleg met de opdrachtgever en de deelnemers van het eerste SL-team zijn er ongestructureerde observaties uitgevoerd tijdens de meetings van het SL-team. Deze observaties hebben als doel gediend voor de onderzoeker om te oriënteren op het probleem en de context waarin het probleem zich voor doet. De onderzoeker neemt hierbij de rol aan van 'waarnemer als participant'. Hierbij vindt observatie van de bijeenkomsten plaats zonder dat de onderzoeker hier zelf aan deelneemt en zijn de deelnemers van de bijeenkomst op de hoogte van de rol als onderzoeker en het doel van zijn aanwezigheid (Saunders, Lewis & Thornhill, 2016). Door middel van ongestructureerde observaties is inzichtelijk voor de onderzoeker hoe een SL-team te werk gaat en daarbij bepaalde processen wel of niet doorloopt. Volgens Saunders, Lewis en Thornhill (2016) is input uit deze observaties vrijwel altijd bruikbaar in onderzoek. Naast dat deze observaties hebben gediend ter oriëntatie op het probleem en de context, heeft deze input ook bijgedragen aan het opstellen van een topiclijst voor het veldonderzoek welke zo goed mogelijk aansluit bij de doelgroep. Hoe dit in zijn werking is gegaan is omschreven in de verantwoording van de topiclijst (bijlage 2).

De data in het veldonderzoek is verzameld door middel van semigestructureerde interviews. Een semigestructureerd interview is een breed soort interview waarbij van te voren een aantal interviewthema's zijn vastgelegd. Tijdens het interview is er ruimte om de volgorde waarin de vragen gesteld worden te veranderen en is er de mogelijkheid extra vragen toe te voegen om een bepaald thema verder uit te diepen (Saunders, Lewis & Thornhill, 2016). Tijdens het onderzoek is het de bedoeling de ervaringen en meningen van de deelnemers te achterhalen. Het stellen van open en verdiepende vragen leidt tot het verwerven van deze informatie. Volgens Saunders, Lewis en Thornhill (2016) is een semigestructureerd interview hiervoor de meest geschikte manier.

Aan de hand van het theoretisch kader is een conceptueel model gevormd met daarin de variabelen welke in het veldonderzoek, dus door middel van semigestructureerde interviews, verder onderzocht dienen te worden. Hieronder nogmaals de onafhankelijke variabelen die hieruit naar voren kwamen:

- Coaching/begeleiding van het proces
- Groepsdynamiek
- Gebruik van boundary objects
- Leerklimaat

Er is daarom een topiclijst opgesteld waarin deze variabelen in relatie tot het leermechanisme *reflection* onderzocht kunnen worden en daarmee zal leiden tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Zoals eerder benoemd is de input uit de ongestructureerde observaties ingezet om de topiclijst zo goed mogelijk te laten aansluiten op de doelgroep en de context waarin zij werken. Dit heeft uiteindelijk geleid tot vier inhoudelijke topics in de topiclijst. Dit zijn de topics proces, begeleiding, groepsdynamiek binnen het team en leerklimaat binnen het team. De volledig uitgewerkte topiclijst is toegevoegd in bijlage 1. Deze topiclijst is dus opgesteld door zowel input uit het theoretisch kader als input uit de observaties. Ook zijn er aan de topiclijst voorbeeldvragen toegevoegd. Het opstellen van deze voorbeeldvragen is gedaan met behulp van een eerder opgestelde topiclijst. Deze topiclijst is afkomstig uit eerder onderzoek wat is uitgevoerd binnen SL-teams en is opgesteld door ervaren onderzoekers. Door deze manier van vraagstelling toe te passen op dit onderzoek is een grotere zekerheid gecreëerd dat je ook daadwerkelijk aansluit op deze doelgroep en bij de deelnemers meet wat je wilt meten. Verder zijn de precieze totstandkoming en onderbouwing van de topics en hoe dat zal leiden tot de beantwoording van de onderzoeksvragen uitgewerkt in bijlage 2.

Bij de keuze van de meetinstrumenten is ook rekening gehouden met de invloed die de verschillende meetinstrumenten hebben op de betrouwbaarheid van het onderzoek. Betrouwbaarheid binnen kwalitatief onderzoek heeft te maken met de vraag of verschillende onderzoekers dezelfde data zouden verkrijgen onder gelijke omstandigheden. Doordat er bij semigestructureerde interviews gebrek is aan standaardisatie kan dat ten kosten gaan van de betrouwbaarheid. Ook kan de betrouwbaarheid beïnvloed worden door twee soorten bias, namelijk interviewersbias en respondentenbias. Interviewersbias houdt in dat het antwoord van de respondent beïnvloed wordt door de non-verbale en/of verbale houding van de interviewer. Het is daarom belangrijk als interviewer het vertrouwen te winnen van de respondent en een objectieve houding aan te nemen om zo de interviewersbias zoveel mogelijk in te perken.

De respondentenbias kan ontstaan doordat de respondent bepaalde ideeën heeft over de interviewer en wanneer de respondent interviewersbias ervaart. Naast dat de interviewer respondentenbias kan veroorzaken kan dat ook gebeuren door de inhoud van het interview. Er kan bijvoorbeeld sprake zijn van gevoelige onderwerpen waar een respondent liever niet alles over kwijt wil of de respondent schetst een sociaal wenselijk beeld waarin hij of zij zelf goed voor de dag komt. Hierdoor kan de interviewer een niet compleet of niet kloppend beeld krijgen van de situatie.

Bij ongestructureerde observaties moet er rekening gehouden worden met de observator bias. Dit heeft ermee te maken dat een observator alleen ziet wat hij of zij wil zien. Dit verschijnsel wordt ingeperkt doordat de observator niet zelf deelneemt aan de activiteiten, wat in dat geval zo was (Saunders, Lewis & Thornhill, 2016). Ook kan het zo zijn dat deelnemers, dus degene die worden geobserveerd, ander gedrag vertonen doordat ze zich bewust zijn van aanwezigheid van de observator (Saunders, Lewis & Thornhill, 2016). Doordat de bijeenkomsten die geobserveerd zijn online via Microsoft Teams hebben plaatsgevonden is het voor de onderzoeker makkelijk om deze invloed te minimaliseren. Namelijk door het uitzetten van de eigen camera en microfoon, hierdoor zal de aanwezigheid van de observator snel vergeten worden door de deelnemers.

Naast dat er rekening gehouden dient te worden met de invloed van de meetinstrumenten op de betrouwbaarheid, is ook de invloed van de meetinstrumenten op de validiteit van het onderzoek van belang. Validiteit heeft betrekking op het feit of er ook daadwerkelijk wordt gemeten wat er beoogd wordt te onderzoeken. In een kwalitatief onderzoek waarbij gebruik wordt gemaakt van semigestructureerde interviews kan dat zorgen voor een hoge validiteit. Dit komt doordat er tijdens de interviews ruimte is om dieper op vragen in te gaan en onderwerpen vanuit verschillende standpunten te bekijken. Zaken die de validiteit aan kunnen tasten zijn geschiedenis, tests en

instrumentatie. Wanneer deelnemers net een bijeenkomst achter de rug hebben die heel slecht ging en ze daarna worden geïnterviewd kan dit een misleidend effect op de resultaten hebben. Ook het houden van een interview kan van invloed zijn op de resultaten doordat deelnemers bijvoorbeeld denken dat hun antwoorden op de vragen ook van invloed zijn op hun beoordeling op school.

Doordat er interviews en observaties zijn uitgevoerd is er ook kans op instrumentatie. Dit betekent dat er uit de twee verschillende meetinstrumenten ook verschillende resultaten komen die elkaar wellicht tegenspreken. De twee gebruikte meetinstrumenten in dit onderzoek zijn echter op twee verschillende momenten ingezet en allebei met een ander doel. De kans op instrumentatie lijkt hierdoor in minder mate van belang. Verder leidt het uitvoeren van observaties tot een hoge ecologische validiteit. Ecologische validiteit heeft te maken met de mate waarin resultaten van de ene groep naar een andere groep gegeneraliseerd kunnen worden. Dit komt omdat bepaalde verschijnselen in hun natuurlijk context worden geobserveerd (Saunders, Lewis & Thornhill, 2016). Dit is van belang doordat er sprake is van meerdere SL-teams en dus meerdere groepen.

Analyse

Hieronder zal verder worden ingegaan op hoe de verzamelde data in dit onderzoek verder geanalyseerd is. Eerst zal er kort worden ingegaan op de ongestructureerde observaties die vooraf aan het veldonderzoek zijn uitgevoerd. Vervolgens zal de analyse van de semigestructureerde interviews worden toegelicht. In bijlage twaalf is het analyseplan van de semigestructureerde interviews toegevoegd waarin uitgebreider staat omschreven hoe de stappen die zijn gezet precies in zijn werking gaan.

Naast dat de observaties dienden om een beeld te creëren van het probleem en de context, heeft de onderzoeker ook aantekeningen gemaakt wanneer bepaalde gesprekken, gedragingen of gebeurtenissen opvielen. Nadat de acht observaties hadden plaatsgevonden zijn alle aantekeningen verzameld en is dit vergeleken met de belangrijkste bevindingen uit het theoretisch kader. Op deze manier is gekeken of bepaalde punten overeen kwamen en of er misschien ook wel tegenstrijdigheden waren. Deels zijn deze bevindingen, ter onderbouwing, meegenomen in de conclusie van het theoretisch kader, maar ook is deze informatie gebruikt bij het opstellen van de topiclijst. Per variabele is er namelijk gekeken hoe deze het best bevraagd zou kunnen worden en zijn er bepaalde aanscherpingen of toevoegingen gedaan in de topiclijst om deze zo goed mogelijk aan te laten sluiten op de doelgroep. Op deze manier diende de informatie uit de ongestructureerde observaties als input voor het veldonderzoek. Om een beeld te krijgen van de aantekeningen die zijn gemaakt zijn een aantal geanonimiseerde delen hiervan toegevoegd in bijlage 13. Hoe de informatie uit observaties is gebruikt in de topiclijst is toegelicht in bijlage 2.

Nadat de semigestructureerde interviews zijn afgenomen moet de data klaargemaakt worden om deze te kunnen analyseren. Dit houdt in dat de audio-opnamen van de interviews getranscribeerd worden. Transcriberen is het volledig uitschrijven van wat er feitelijk tijdens het interview is gezegd door zowel de respondent als de interviewer. Het starten met transcriberen gebeurde vrijwel direct nadat een interview was afgenomen en het veldonderzoek in de meeste gevallen dus nog bezig was. Dit gaf ook de mogelijkheid, indien nodig, aanpassingen te doen in de vervolginterviews door bijvoorbeeld het aanpassen van de vraagstelling. Op deze manier kon gerichter data worden verzameld.

Het transcriberen van de transcripten is gebeurd in Microsoft Word. Deze bestanden zijn vervolgens geüpload naar het programma ATLAS.ti. Dit is een softwareprogramma dat kan worden gebruikt bij het analyseren van kwalitatieve data. Door de functies binnen dit programma werden bepaalde stappen in de analyse vergemakkelijkt en hielp het programma bij het houden van overzicht. Zodra de transcripten waren geüpload is gestart met het open coderen. Alle transcripten

zijn doorgelopen waarbij de fragmenten die waardevol leken voor het onderzoek een code hebben gekregen. Ook de fragmenten waarbij twijfel was over de toegevoegde waarde is er een code toegepast. Deze code geeft de betekenis van het fragment weer. Om deze stap zo goed mogelijk uit te voeren is er een aantal keer meegekeken door studenten waarna er met hun input nogmaals door alle transcripten, fragmenten en codes is gegaan om eventuele aanpassingen door te voeren en daarmee de betrouwbaarheid te vergroten. In de afbeeldingen in bijlage 3 zijn verschillende voorbeelden te zien van deze stap in de analyse.

Wanneer de stap van open coderen op alle transcripten is toegepast ontstaat er lange lijst met codes. De eerste ordening van deze codes is gedaan in het programma ATLAS.ti. De 830 codes welke voortkwamen uit de eerste stap zijn toen ondergebracht in ruim honderd overkoepelende codes. Deze ruim honderd codes zijn uitgeprint om vervolgens verder te gaan met categoriseren hiervan. Dit proces heeft uiteindelijk geleid tot het vormen van drie hoofdthema's en onderliggende subcategorieën. Dit is weergegeven in de codeboom in bijlage 4.

Vervolgens wordt er gezocht naar verbanden en patronen. Dit is gedaan door het maken van verschillende mindmaps. In bijlage 5 is de definitieve mindmap te zien waarin de onderliggende verbanden die hieruit naar voren kwamen zijn weergegeven. In het hoofdstuk resultaten worden de hoofdthema's uit deze analyse met bijbehorende subcategorieën verder toegelicht ter beantwoording van de onderzoeksvragen. Deze hoofdthema's zijn het draagvlak voor SLT, communicatie in het team en de betrokkenheid.

Ethiek

Gedurende het onderzoek zal er rekening gehouden moeten worden met verschillende ethische kwesties. Het is hierbij van belang dat de onderzoeker handelt volgende de basisprincipes zoals die zijn opgesteld door het Nationaal Instituut van Psychologen (NIP). Deze vier basisprincipes zijn verantwoordelijkheid, integriteit, respect en deskundigheid. Er zullen gedurende het onderzoek verschillende acties worden ondernomen om deze vier basisprincipes in acht te nemen. In bijlage 14 is de ethische verantwoording toegevoegd en in bijlage 15 is de 'Checklist Ethiek van Onderzoek' toegevoegd van de Fontys Commissie Ethiek van Onderzoek.

Resultaten

In dit hoofdstuk zal er aan de hand van de geanalyseerde data antwoord gegeven worden op de onderzoeksvragen welke centraal staan in dit onderzoek. De hoofdvraag is: Welke factoren spelen een rol bij de effectiviteit van het leermechanisme *Reflection* wat de teamleden binnen een SL-team doorlopen?

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- Hoe ervaren de teamleden binnen het SL-team het leermechanisme *reflection*?
- Wat belemmert het proces tijdens het doorlopen van het leermechanisme *reflection*?
- Wat bevordert het proces tijdens het doorlopen van het leermechanisme *reflection*?

Het conceptueel model, dat naar aanleiding van het theoretisch kader is opgesteld, vormde de basis in het veldonderzoek. Dit betekent dat de onafhankelijke variabelen uit het conceptueel model (coaching/begeleiding van het proces, groepsdynamiek, gebruik van *boundary objects* en het leerklimaat) zijn onderzocht ter beantwoording van de deelvragen die hierboven zijn opgesomd. Hieruit zijn een drietal thema's voortgekomen. Deze drie thema's zijn het draagvlak voor SLT, communicatie in het team en de betrokkenheid.

Eerst zal er ingegaan worden op de ervaringen van de deelnemers met betrekking tot het leermechanisme *reflection*. Hiermee wordt antwoord gegeven op de eerste deelvraag. Vervolgens

worden de drie thema's uit het veldonderzoek ieder in een aparte paragraaf besproken. Ieder van deze thema's kan namelijk zowel een bevorderende als belemmerende werking hebben op het leermechanisme *reflection*. Met het bespreken van deze thema's uit het veldonderzoek wordt dus antwoord gegeven op de deelvragen twee en drie.

Ervaring

Om de ervaringen van de deelnemers met betrekking tot het leermechanisme *reflection* te beschrijven wordt er een onderscheid toegepast. Eerst zal er worden ingegaan op de ervaringen met betrekking tot de 'exchange of perspectives', dit is de interventie binnen SL-teams welke zich specifiek richt op het leermechanisme *reflection*. Vervolgens worden de algemenere ervaringen beschreven met betrekking tot het leermechanisme *reflection*. Hiermee wordt bedoeld hoe de deelnemers het uitwisselen en leren van elkaars perspectieven hebben ervaren zonder dat daar de specifieke interventie bij werd ingezet.

Ten eerste zou de interventie 'exchange of perspectives' veel onduidelijkheden bevatten, moeilijk te combineren zijn met de werkwijze van het team en ook wordt de essentie van de interventie vaak niet in gezien. Acht deelnemers gaven een of meerdere van deze punten aan. Ook werd door een deelnemer aangegeven dat in plaats van dat de interventie het voeren van discussies bevorderde, dit juist als belemmerend werd ervaren. Door een andere deelnemer werd het werken met een format ook als belemmerend ervaren voor de innovatie in het SL-team. Deze punten hebben als gevolg dat de interventie 'exchange of perspectives' in de meeste gevallen niet of nauwelijks werd toegepast. Wanneer de interventie wel werd toegepast waren de ervaringen over het algemeen negatief. Deze negatieve ervaringen resulteerde in een gebrekkig draagvlak voor de 'exchange of perspectives'.

"The exchange of perspectives, yes. Yes that one needs to be redone entirely because that has nothing to do with the way an it-team works. So nothing on that list actually matched anything that we were doing" (R2)

"De vraagstelling was heel raar of.. ja eigenlijk de vraagstelling is veel meer als iedereen echt een andere rol heeft [...] maar iedereen heeft hier dezelfde rol en doet verschillende taken en ja that's it. dus die vraagstelling klopt niet helemaal" (R5)

Twee deelnemers hebben daarentegen wel ook positieve ervaringen met de 'exchange of perspectives'. De interventie zou helpen bij het actief reflecteren op uitgevoerde taken en ook bood de interventie een bepaalde structuur voor de meetings. Dat het uitvoeren van de interventie ook daadwerkelijk zou helpen bij het uitwisselen van perspectieven en/of het leren van elkaar werd niet zo ervaren. De interventie heeft dus niet het gewenste effect in de praktijk als dat het zou moeten hebben. Er zijn dus geen ervaringen met betrekking tot de interventie waarbij deze bij zou dragen aan de effectiviteit van het leermechanisme *reflection*.

Zoals in het begin aangegeven kan er ook naar de ervaringen van het leermechanisme *reflection* gekeken worden los van de interventie 'exchange of perspectives'. Wanneer het niet specifiek gaat over de interventie 'exchange of perspectives' maar om het leren en gebruiken van elkaars expertises in het algemeen zijn de ervaringen van de deelnemers veel positiever. De deelnemers geven namelijk aan over het algemeen wel geleerd te hebben van teamleden hun expertises en met eigen expertise anderen iets geleerd te hebben binnen het SL-team. Ook werd het inzetten van de eigen expertise in sommige gevallen als waardevol en leerzaam gezien. Er zijn dus wel positieve ervaringen van deelnemers met het leermechanisme *reflection* als er in het algemeen naar dit leermechanisme wordt gekeken. Een grote betrokkenheid bij deelnemers en open communicatie in het team bevordert deze positieve ervaringen.

“Ik denk dat we er allemaal heel erg veel van hebben kunnen leren en daar heb ik tot nog toe ja nog profijt van gehad.” (R8)

“Ik denk dat het heel waardevol was omdat ik vanuit mijn expertise echt iets kan toevoegen ik kan echt iets zelf ook doen dus niet alleen qua coaching of qua kennisoverdracht maar zelf ook gewoon uh... vieze handen, codes schrijven en lekker aan de slag. Dus dat is heel leuk, heel prettig” (R5)

Echter werden deze leeropbrengsten niet door iedereen ervaren als een opbrengst specifiek door het werken in een SL-team. Zo geeft een deelnemer aan niet meer geleerd te hebben door het werken in een SL-team in vergelijking met een gewoon team. Wel zijn alle deelnemers het er over eens dat er binnen een SL-team nog veel meer te behalen valt met betrekking tot leren van elkaar dan dat er nu gebeurt. Punten als beperkte tijd, aansluitende expertises/leerdoelen en de bereidheid en openheid van de teamdelen worden vaak genoemd als aspecten die hier van invloed op zijn.

Dus, specifiek kijkend naar de interventie ‘exchange of perspectives’ die het leermechanisme reflection zou moeten bevorderen, zijn de ervaringen over het algemeen negatief. Ook hetgeen wat de interventie op zou moeten leveren, leren van elkaar en uitwisselen van perspectieven, wordt bij het toepassen niet als opbrengst ervaren. Wanneer er breder wordt gekeken naar het leermechanisme reflection, los van de interventie, zijn de ervaringen van de deelnemers een stuk positiever. Wel met daarbij de kanttekening dat er hier voor SL-teams nog meer winst te behalen valt. Hoe de deelnemers het leermechanisme reflection ervaren hebben, wordt sterk beïnvloed door de thema’s die uit het veldonderzoek naar voren zijn gekomen. Deze thema’s worden als belemmerd of bevorderend gezien voor het leermechanisme reflection. Deze thema’s worden hieronder een voor een besproken.

Draagvlak voor SLT

Het draagvlak voor SLT lijkt een belangrijke rol te spelen bij het wel of niet inzetten van de interventies en de manier waarop deze worden ingezet. Met draagvlak wordt in dit onderzoek de mate bedoeld waarin de deelnemers het principe van SLT ondersteunen. Bij een ontbrekend draagvlak voor SLT zal de interventie voor het leermechanisme reflection, de ‘exchange of perspectives’, niet of niet goed worden toegepast. Verschillende punten met betrekking tot het draagvlak voor SLT zijn naar voren gekomen in het veldonderzoek en worden hieronder besproken.

Het eerste punt heeft te maken met onduidelijkheden omtrent SLT. Van de deelnemers geven er zes aan dat er veel onduidelijkheden waren omtrent SLT. Deze onduidelijkheden door de meeste van hen als vervelend ervaren. Ook geeft een enkeling van hen aan dat deze onduidelijkheden er toe hebben geleid dat toepassingen van SLT, waaronder de ‘exchange of perspectives’ uitbleef. Bij de overige drie deelnemers was er geen sprake van onduidelijkheden omtrent SLT. In tegenstelling tot de rest werd er aangegeven dat zij vooraf aan de samenwerking goed geïnformeerd waren. Bij deze drie deelnemers is de interventies met betrekking tot SLT dan ook constructiever toegepast. Hieruit blijkt dus het belang van duidelijkheid omtrent SLT en de bijbehorende interventies. Gebrek aan duidelijkheid heeft een negatieve invloed op het draagvlak voor SLT en belemmert daarmee de uitvoering van interventies en de effectiviteit van het leermechanisme reflection.

“Alleen ja omdat we... het was half... niet helemaal duidelijk dan wat het shared learning inhield en wat we er mee moesten waardoor we het de eerste paar weken eigenlijk niet veel mee is gedaan. Waardoor we gewoon ons eigen gang zijn gegaan en de leraren erbij betrokken zoals we het normaal zouden doen”(R3)

Het tweede aspect, onderliggend aan het draagvlak voor SLT, heeft er mee te maken of de deelnemers de essentie van SLT inzien. De deelnemers geven namelijk aan dat zij het nut niet in zien

van de interventies met betrekking tot SLT. Ook wordt door enkele deelnemers aangegeven dat interventies alleen uit worden gevoerd omdat hier op aangestuurd. Zelf zien zij daar niet de mogelijke opbrengst van in. Daarnaast wordt ook door enkele deelnemers aangegeven wel open te staan van SLT, maar wanneer de essentie van een bepaalde interventie ontbrak deze niet werd uitgevoerd. Of terwijl een ontbrekende essentie heeft een negatieve invloed op het draagvlak voor SLT en belemmert daarmee het leermechanisme *reflection*.

“ik begrijp het doel van dit formulier niet” (R5)

“Dus niet dat dat we, dat we, misschien als dat niet was gezegd hadden we het niet eens gebruikt of waren we het op een ander manier gaan doen maar het was meer omdat het ja gewoon aangeraden werd om het te doen, ter bevordering van het onderzoek naar zo’n team”(R8)

Het derde en laatste punt wat het draagvlak voor SLT bij de deelnemers beïnvloed is de aansluiting van SLT. Waarbij twee deelnemers niet of nauwelijks bekend te zijn met de instruction manual, de handleiding voor SL-teams, geeft de rest van de deelnemers aan dat deze niet aansluit. Een aantal deelnemers geeft aan dat de vorm waarin de informatie wordt aangeboden, dus via een handleiding op papier, niet aansluit. Daarnaast geven de meeste deelnemers aan dat ook de inhoud van de handleiding niet aansluit. In sommige gevallen wekte dit veel weerstand op en dus een gebrek aan draagvlak. Ook werd door zes deelnemers een beperkte aansluiting tussen SLT en de werkwijze van het team aangegeven als belemmerend voor de toepassingen van SLT. Dit was met name gericht op praktische aspecten van SLT. Er werd namelijk wel aansluiting ervaren met SLT en de werkwijze van het team doordat deze zich beiden focussen op leren. Daarnaast werd door zeven deelnemers de begeleiding van ‘fly on the wall’ als positief ervaren bij het toepassen van SLT. De ‘fly on the wall’ zorgde voor aansluiting tussen SLT en het team en bevorderde daarmee het draagvlak voor SLT.

“Het is niet blijven hangen nee uh... het is ook al een hele tijd geleden dat ik het heb geopend. Ik heb hem volgens mij een keer doorgelezen volgens mij en toen aan de kant gegooit” (R4)

“Nouja ik heb uh... [naam fly on the wall] is er heel expliciet betrokken bij geweest, die heeft hier wel een grote rol in gespeeld. Zeker in het begin omdat recht te trekken. Uh... die heeft uh... redelijk vanaf de zijlijn meegekeken maar wel echt bijgesprongen als er echt onduidelijkheid ontstond”(R5)

Communicatie in het team

Het draagvlak voor SLT wat hierboven besproken is heeft met name betrekking op de interventies binnen SLT en het uitvoeren daarvan, waaronder de ‘exchange of perspectives’. Het thema wat in deze paragraaf en het thema dat in de volgende paragraaf besproken wordt zeggen meer iets over het leermechanisme *reflection* in het algemeen. Dus het uitwisselen van perspectieven/expertises, het leren daarvan binnen het SL-team en hoe dat bevordert of belemmert wordt. In deze paragraaf wordt het thema ‘communicatie in het team’ beschreven’. De manier waarop binnen het team gecommuniceerd wordt lijkt namelijk een belangrijke factor die het uitwisselen van expertises/perspectieven juist kan bevorderen of belemmeren. Hieronder worden de verschillende punten uit het veldonderzoek met betrekking tot de communicatie in het team besproken.

Het eerste aspect wat te maken heeft met de communicatie in het team is het groepsproces waar een groep in iedere samenwerking in meer of minder mate mee te maken krijgt. De deelnemers geven aan dat de gelijkheid en de sfeer/energie in de samenwerking, naarmate de tijd vorderde, steeds beter werd. Wat daar precies de reden van is vonden ze lastig om aan te geven. Wel werd dit vaak gezien als een positieve invloed op de open communicatie binnen het team en werd het door sommige in verband gebracht met het leren van elkaar. Het online moeten werken werd door de deelnemers juist als sterk belemmerend ervaren voor het groepsproces en daarmee ook de

communicatie binnen het team. Het volgende punt wat besproken wordt, de helderheid over verschillende rollen in een SLT, zou volgens de deelnemers het groepsproces kunnen bevorderen.

“in het begin merkte je dus wel heel erg dat docenten, mijn gevoel iets boven ons stonden, maar dat was dan ook wel steeds meer gelijk dat wij ook wel konden zeggen van he dit is niet de bedoeling en dat ze het ook echt oppakte en iets mee gingen doen, dus dat vond ik wel heel, ja eigenlijk leuk om te zien.” (R7)

“SLT I would say quiet heavily depends on uh... communication right because you have to communicated not only with the students that you are used to communicate to but also with the stakeholder and with the teachers. So doing this in person I would say breaks the language barrier and like uh... it makes the communication easier. Than when you do it online” (R6)

Het tweede aspect wat van invloed is op de communicatie, is de helderheid met betrekking tot de verschillende rollen. Zeven deelnemers geven aan de traditionele rollen (student, docent en opdrachtgever) terug te zien in de samenwerking. Dit werd met name door de studenten die deelnamen aan het onderzoek als belemmerend ervaren voor de communicatie en dan vooral met betrekking tot het niet uitspreken van bepaalde perspectieven/meningen/gedachten. Het niet uitspreken van perspectieven belemmerd automatisch ook het leermechanisme *reflection*. Ook werd de aanwezigheid van dubbelrollen door de deelnemers als vervelend ervaren. Hiermee worden teamleden bedoeld die naast het zijn van teamlid ook een rol als coach, beoordelaar of product eigenaar vervullen. De aanwezigheid van dubbelrollen belemmerde dat alles werd gezegd binnen een team en daarmee dus ook het uitwisselen van perspectieven. Maar daarnaast gaven de deelnemers ook aan dat het duidelijk kaderen van deze rollen bevorderend was voor het open en eerlijk communiceren binnen het team. Dit leidt tot meer perspectief uitwisseling en het leren daarvan.

“Uh... that was the first way of thinking and then ones the evaluation was taking out of the context it was still that kind of hierarchical level that I... not comfortable saying to [teachers name] like that's wrong. That's not how it should be.”(R1)

Het volgende aspect met betrekking tot de communicatie in het team zijn de expertises binnen het team. Zeven deelnemers geven aan dat het van belang is dat alle teamleden een expertise hebben die aansluit op de inhoud van het project. Aansluitende expertises worden als bevorderend ervaren voor de communicatie en de samenwerking in het team. Ook het maken van duidelijke afspraken en afstemmen wie elkaar waarbij gaat helpen wordt door de deelnemers aangegeven als sterk bevorderend voor de samenwerking en het leren van elkaars expertise. Wanneer een teamlid geen aansluitende expertise of kennis had op het project werd dat dan ook als belemmerend gezien door zowel het team als die persoon zelf.

“I think so, because for a lot of us we had new stuff that we wanted to learn and the majority of it was about the expertise of someone else in the team. And that.. that was a really big bonus [...] so I think from that perspective it was a very good collaboration because.. yeah each one of us had kind of like an expertise and we kind of helped each other true the project.” (R1)

“I would say there where sometimes issues with task division in our group. Because [...] our tasks where very technical because we had to develop a computer game. So some of the uh... members didn't really have that much expertise to help with the technical tasks” (R6)

Het laatste aspect heeft te maken met de ervaren ruimte/openheid in het team. De meeste deelnemers geven als onderdeel van het groepsproces dat er een toename van gelijkheid was in het

team naarmate de tijd vorderde. Dit werd als positief ervaren voor de openheid in het team. Dat deelnemers ruimte en openheid voelen in de samenwerking droeg er aan bij om alles te zeggen en te vragen binnen het team. Ook gaf dit de ruimte om te leren van elkaar waardoor het bevorderend is voor het leermechanisme *reflection*. Daarentegen geven twee deelnemers aan dat het terugzien van de traditionele rollen deze openheid toch bleef belemmeren, dit heeft te maken met een cultureel verschil.

Betrokkenheid

Het laatste thema wat bevorderend of juist belemmerend kan werken voor de effectiviteit van het leermechanisme *reflection* is de betrokkenheid van de teamleden. Ook hierbij zijn er verschillende punten die hier van invloed op zijn en deze worden hieronder besproken.

Het eerste aspect wat duidelijk als belemmerend voor de betrokkenheid naar voren is gekomen is het verschil in tijdsinvestering. Studenten in een SL-team werken vier dagen per week aan het project en docenten en opdrachtgevers daarentegen maar enkele uren per week. Alle deelnemers geven aan dit verschil in tijdsinvestering als vervelend te ervaren. Het zou belemmerend zijn voor de gelijkheid, het groepsproces en het leren van elkaar. Ook wordt door enkele deelnemers aangegeven dat flexibiliteit, als er sprake is van beperkte tijd, ontzettend belangrijk is om toch betrokken te kunnen zijn in de samenwerking. Daarnaast wordt simpelweg aanwezigheid gezien als bevorderend voor de betrokkenheid en biedt aanwezigheid de mogelijkheid om te leren van elkaar. Betrokkenheid door meer te besteden tijd en aanwezigheid is dus bevorderend voor het leren van elkaar en daarmee het leermechanisme *reflection*.

“En ik denk ook de tijd, want wij hadden dan wel alle tijd, maar als ik iets wilde leren dan moest ik weer rekening houden met de planning van iemand anders die dan bijvoorbeeld maar drie uur per week in ons project stopt en die moest er nog een andere taak ernaast doen.” (R7)

“En belangrijk is flexibiliteit en niet alleen ik kan op maandag 10 uur, dat gaat niet vliegen. Dus flexibiliteit is heel belangrijk als je niet full time mee kan draaien is flexibiliteit cruciaal” (R5)

Het volgende aspect als onderdeel van de betrokkenheid is een actieve (leer)houding. Het actief werken met leerdoelen wordt door vijf respondenten aangegeven als een positieve invloed op het ook daadwerkelijk leren binnen het team. Ook de motivatie om te willen leren vergroot de betrokkenheid en uiteindelijk de leeropbrengsten. Daarnaast wordt door enkele deelnemers aangegeven dat de afwezigheid in het team van een expertise die aansluit op hetgeen wat iemand wil leren belemmerend is voor de actieve (leer)houding en daarmee het leren van elkaar. Een actieve en leerhouding is dus bevorderend voor de betrokkenheid en zorgt ervoor dat je ook daadwerkelijk meer leert binnen een SL-team.

“uiteindelijk moet alles vanuit jezelf komen, want als je zelf niks doet of je onderneemt zelf niks om je leerdoelen aan te tonen of om te kijken hoe je die aantoont, ja dan schiet je er niks mee op, dus je hebt altijd jezelf ermee en je moet altijd zelf wat doen om te leren ook, dus je moet er ook bereid voor staan, ja gewoon om er open voor te staan om te leren” (R8)

“of ze dan wel of niet mijn expertise gebruiken, maar goed het gaat erom van enige feedback daarop is wel uh.. wenselijk dan is het niet voor niets geweest dus dat zou hetzelfde zijn als ze op school geen punten krijgen bij wijze van spreken.” (R9)

Het laatste aspect is het afstemmen van verwachtingen. Er worden door de deelnemers twee punten aangegeven waarbij het belangrijk is om de verwachtingen onderling af te stemmen. Ten eerste het afstemmen van de verwachtingen omtrent tijd. Dit wordt als bevorderend ervaren voor de

betrokkenheid binnen het team, omdat je weet wat je van elkaar kunt verwachten en hoe daar rekening mee gehouden kan worden. Zo is het afstemmen van tijd door deelnemers ook in verband gebracht met meer mogelijkheden van elkaar te leren. En ten is tweede het afstemmen van een heldere visie belangrijk. Dit heeft betrekking op zowel een heldere visie op het project als een heldere visie op SLT. Het afstemmen van deze visies wordt bestempeld als bevorderend voor de samenwerking, de gelijkheid en het leren van elkaar. Het afstemmen van verschillende punten in een SLT creëert dus meer betrokkenheid en bevordert daarmee het leermechanisme *reflection*.

“Toen hebben we ook duidelijk gevraagd van hoeveel tijd heeft iedereen nou te besteden in dit project want wij zitten fulltime maar het zou wel fijn zijn bijvoorbeeld vanuit het bedrijf, nou op maandagmiddag hebben we bijvoorbeeld vier uurtjes de tijd dat we daar ook de taak op konden aanpassen. Toen merkte je wel dat ook hun daadwerkelijk iets begonnen bij te dragen aan het project” (R7)

Discussie

Conclusie

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag: Welke factoren spelen een rol bij de effectiviteit van het leermechanisme *Reflection* wat de teamleden binnen een SL-team doorlopen? Uit het kwalitatieve onderzoek dat is uitgevoerd kan geconcludeerd worden dat verschillende thema's centraal staan bij de effectiviteit van het leermechanisme *reflection*. Deze zijn onder te verdelen in drie hoofdthema's, namelijk het draagvlak voor 'shared learning', de communicatie in het team en de betrokkenheid van de teamleden.

Ten eerste is het belangrijk dat er draagvlak gecreëerd wordt voor 'shared learning'. Dit betekent dat de teamleden de essentie inzien, bereidheid tonen en open staan voor 'shared learning' en de bijbehorende interventies. Wanneer dat niet het geval is zal dit belemmerend zijn voor de toepassing en daarmee de effectiviteit van de interventies. Ook is het hierbij belangrijk dat er duidelijkheid is omtrent wat een SL-team en bijbehorende interventies inhouden en dat deze aansluiten bij de teamleden en hun werkwijze. Onduidelijkheid en/of geen aansluiting zal de toepassing van 'shared learning' belemmeren en dus ook de effectiviteit van het leermechanisme *reflection* verminderen.

Ten tweede is de communicatie in het team van belang voor de effectiviteit van het leermechanisme *reflection*. Naarmate het groepsproces vordert en teamleden ruimte en openheid ervaren in de samenwerking heeft dat een positieve werking op de open communicatie in het team wat de effectiviteit van het leermechanisme *reflection* vergroot. Het terugzien van traditionele rollen (student, docent en opdrachtgever) en teamleden zonder aansluitende expertise op het project belemmeren daarentegen de communicatie binnen het team en daarmee het leermechanisme *reflection*. Ook de ontbrekende mogelijkheid om fysiek samen te werken belemmert dit.

Ten derde en als laatste is de betrokkenheid van belang. Het tonen van een actieve- en leerhouding, flexibiliteit (bij beperkte tijd) en het onderling duidelijk afstemmen van tijd en visie bevordert de betrokkenheid. Een grotere betrokkenheid is bevorderend voor de effectiviteit van het leermechanisme *reflection*. Wanneer er sprake is van beperkte tijd is het des te belangrijker om aan deze punten te voldoen. Beperkte tijd van teamleden wordt als sterk belemmerend ervaren voor de betrokkenheid en het leermechanisme *reflection*. Ook belemmert beperkte tijd de uitvoering van interventies binnen het SL-team en daarmee dus ook de interventie 'exchange of perspectives', gericht op het leermechanisme *reflection*.

Discussie

In deze paragraaf zullen verschillende kanttekeningen worden gemaakt ten aanzien van het onderzoek. Hierbij zal er een koppeling gemaakt worden tussen de resultaten en de literatuur uit het theoretisch kader. Ook zal er aandacht zijn voor de aspecten welke een negatieve invloed gehad zouden kunnen hebben op het onderzoek, maar ook de sterke kanten van het onderzoek worden besproken.

Wanneer de resultaten uit dit onderzoek langs de literatuur uit het theoretisch kader worden gelegd zijn er verschillende punten die opvallen. De drie thema's die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen zullen hieronder in het licht van het theoretisch kader besproken worden. Ten eerste wordt er gekeken naar het thema 'draagvlak voor SLT'. Het belang van duidelijkheid en openheid van teamleden met betrekking tot de samenwerking worden in het model van Ansell en Gash (2011) als randvoorwaarden geschetst voor een goed samenwerkingsproces waarin perspectieven worden uitgewisseld. Dat onduidelijkheid als belemmerend en openheid/bereidheid van teamleden als bevorderend naar voren is gekomen in dit onderzoek voor het uitwisselen van perspectieven (leermechanisme *reflection*) lijkt dus bevestigd te worden. Ook het belang van de aansluiting van SLT lijkt terug te herleiden in het model van Ansell en Gash (2011) onder het mom 'institutional design'. Daarentegen is een ontbrekende essentie niet specifiek benoemd in de literatuur als belemmerende factor voor het leermechanisme reflection. Wel geven Dochy & Segers (2018) aan dat teamleden een bepaalde noodzaak moeten ervaren om ook daadwerkelijk iets te kunnen leren. Het ontbreken van noodzaak om te leren zou gezien kunnen worden als een ontbrekende essentie. Echter heeft de ontbrekende essentie in dit onderzoek meer betrekking op het niet inzien van de essentie van de interventies met betrekking tot SLT. Dat wil niet direct zeggen dat ook de essentie om te leren niet in wordt gezien.

Het tweede thema is de 'communicatie in het team'. De invloed van het online moeten werken en het belang om rollen te kaderen voor de communicatie en dus het leren van elkaar lijkt te worden bevestigd door de literatuur. Zo geven Schaffer, Lei en Reyes Paulino (2008) aan het dat het kaderen van rollen bevorderend zou zijn voor het leren van elkaar binnen de samenwerking. De mogelijkheid om fysiek samen te kunnen werken wordt in het model van Ansell en Gash (2011) aangegeven als belangrijk voor een samenwerking waarin perspectieven worden uitgewisseld. Het terugzien van traditionele rollen als belemmerend voor de communicatie in het team is ook eerder in het theoretisch kader benoemd (Bossche, Segers & Kirschner, 2006). Dit wordt nu ook bevestigd in de resultaten van dit onderzoek. De invloed van een aansluitende expertise en een groepsproces dat naarmate de tijd vordert, op het leren van elkaar, zijn punten die niet direct terug te herleiden zijn in de literatuur, maar in dit onderzoek wel als belangrijke factoren naar voren zijn gekomen.

Het laatste thema is de betrokkenheid. Net zoals voorgaande thema's zijn ook hier weer een aantal onderliggende factoren die juist wel of niet te herleiden zijn in de literatuur. Ten eerste bevestigen Dochy en Segers (2018) dat een actieve leerhouding bevorderend is voor het daadwerkelijke leren. Net zoals dat uit de resultaten naar voren is gekomen. Hieronder valt ook het bevorderende effect van leerdoelen op het daadwerkelijk leren wat in dit onderzoek wordt bevestigd, maar eerder ook in het model van Ansell en Gash (2011) wordt bevestigd. Verder wordt het onderling goed afstemmen van de visie ook in de literatuur gezien als bevorderend voor het leren van elkaar (Schaffer, Lei & Reyes Paulino, 2008; Ansell en Gash, 2011). Het belang van flexibiliteit en beperkte tijd zijn factoren welke niet direct als bevorderend of belemmerend voor het leren van elkaar worden genoemd in de literatuur. Ook de aanwezigheid van een expertise welke feedback kan geven op hetgeen wat een teamlid wil leren lijkt een nieuw resultaat te zijn waar nog geen bevestiging voor is in de literatuur.

Kortom lijken de resultaten uit dit onderzoek in grote lijnen te herleiden zijn en dus bevestigd te worden door de literatuur. Ook zijn er een aantal punten welke niet direct terug te zien zijn in de

literatuur. Door de specifieke context waarin dit onderzoek is uitgevoerd, namelijk binnen SL-teams welke een nieuwe praktijk vormen, is het logisch dat er in dit onderzoek ook resultaten gevonden worden welke voor deze specifieke context gelden.

Kijkend naar de wijze waarop de resultaten zijn verzameld zou dit wellicht van invloed kunnen zijn geweest op de daadwerkelijke resultaten. Ten eerste zijn de interviews online afgenomen. Dit beïnvloedt de betrouwbaarheid doordat je op deze manier minder mee krijgt van de non-verbale aspecten. Bij de interpretatie van de gegevens uit de interviews spelen ook de non-verbale aspecten een belangrijke rol. Daarnaast zijn er twee interviews afgenomen waarbij Engels moest worden gesproken. Dit was belemmerend voor het afnemen van de interviews, maar ook kan het belemmerend zijn doordat je elkaar niet goed begrijpt. Ook kan het aantal deelnemers van invloed zijn geweest op de resultaten. In totaal zijn er negen deelnemers geïnterviewd omdat er simpelweg ook geen mogelijkheid was voor meer deelnemers. Een groter deelnemers aantal was positief geweest voor de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Ook zijn er sterke kanttekeningen aan het onderzoek. Ten eerste is er wekelijks samengezeten met meerdere studenten van dezelfde opleiding. Hierbij is er kritisch gekeken naar elkaars stukken en konden er waar nodig aanpassingen gedaan worden om de kwaliteit van het onderzoek te verbeteren. Dit heeft iedere week plaatsgevonden en omvat dus alle fasen in het onderzoek. Daarnaast is het positief dat de deelnemers uit het onderzoek afkomstig waren uit twee verschillende SL-teams. Hierdoor kon er een completer beeld gevormd worden met betrekking tot het leermechanisme *reflection*. Dit komt omdat het leermechanisme *reflection* er in ieder team weer anders uit zal zien. Daarnaast is de uitgebreide oriëntatie op het probleem en de context in dit onderzoek versterkend voor de kwaliteit. De uitgebreide oriëntatie, door middel van observaties, heeft er namelijk toe geleid dat het onderzoek zo goed mogelijk aangepast kon worden aan de praktijk waarin het onderzoek is uitgevoerd.

Praktische aanbevelingen

Aan de hand van de resultaten uit het onderzoek worden er verschillende aanbevelingen gedaan. Om te beginnen wordt aanbevolen om voorafgaand aan de start van het SL-team een heldere en duidelijke interactieve introductie te geven over het werken in een SL-team. Het beperken van onduidelijkheden omtrent SLT voorkomt het uitblijven van toepassingen hierdoor en zorgt ervoor dat teamleden zich niet overvallen voelen door het werken in een SL-team. Ook is het daarbij belangrijk dat teamleden weten wat het werken in een SL-team hen op kan leveren, maar ook voor zichzelf weten wat ze willen dat het werken in een SL-team oplevert en de manier waarop dat bereikt wordt. Op deze manier wordt er gewerkt aan een breder draagvlak voor SLT en bevordert het de betrokkenheid. Het is belangrijk dat alle teamleden hierbij aanwezig zijn zodat iedereen ook dezelfde informatie krijgt. Wanneer alle informatie aan het begin op een duidelijke en interactieve manier wordt gecommuniceerd kan ook de huidige handleiding geschrapt worden of alleen ter ondersteuning gebruikt worden.

Daarnaast wordt aanbevolen de huidige interventie welke het leermechanisme *reflection* zou moeten bevorderen te wijzigen. Om het leermechanisme *reflection* te bevorderen wordt aanbevolen tools te ontwerpen waarmee gericht wordt op de communicatie binnen het SL-team en de betrokkenheid van de teamleden. Belangrijk is dat deze tools relatief weinig tijd in beslag nemen en makkelijk toepasbaar zijn. Denk hierbij bijvoorbeeld aan tools met betrekking tot het afstemmen en op elkaar aansluiten van verwachtingen, loslaten van traditionele rollen, hoe expertises elkaar aan kunnen vullen, hoe kom je tot innovatie en flexibiliteit bij beperkte tijd. Op deze manier krijgen teamleden handvaten aangeboden wanneer zij ergens tegenaan lopen in de samenwerking. Het bevorderen van de communicatie in het team en het vergroten van de betrokkenheid zal leiden tot het meer leren van elkaar en uitwisselen van elkaars perspectieven.

Daarnaast wordt aangeraden een of meerdere teambuilding activiteiten te organiseren met het SL-team. Het toevoegen van informaliteiten helpt teamleden bij het loslaten van de traditionele rollen en vergemakkelijkt de samenwerking. Deze beide punten zijn bevorderend voor de communicatie in het team wat een positieve invloed heeft op het uitwisselen en leren van elkaars perspectieven.

Ook wordt aanbevolen enkele randvoorwaarden te stellen met betrekking tot deelname aan een SL-team. Het is belangrijk dat iedere teamlid uit het SL-team ook daadwerkelijk een expertise heeft waarmee hij of zij iets bij kan dragen aan het project. Ook is er een minimum aantal uren per week nodig om te kunnen werken in een SL-team. Beperkte tijd belemmert namelijk ook de momenten waarop er geleerd kan worden van elkaar. Verder zou er meer aandacht moeten zijn of er voor ieder teamlid ook daadwerkelijk de mogelijkheid is in het SL-team om hetgeen te leren wat hij of zij wil leren. Wanneer er geen expertise of kennis aanwezig is voor hetgeen wat je wilt leren of waar je in wilt ontwikkelen zal dit lastig worden.

Tot slot wordt aanbevolen de rollen van fly on the wall, project facilitator en proces facilitator duidelijk te kaderen met het team, omdat het vervullen van deze rollen namelijk ook bepaalde vaardigheden vergt. Wanneer er gebruik gemaakt gaat worden van tools, zoals eerder benoemd, moet er ook opnieuw gekeken worden naar wat er nodig is voor de uitvoering en welke rol daar het beste op aansluit. En dus ook of diegene de juiste vaardigheden daarvoor bezit.

Literatuurlijst

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. Review of educational research, 81(2), 132-169.
- Ansell, C., & Gash, A. (2007;2008;). Collaborative governance in theory and practice. Journal of Public Administration Research and Theory, 18(4), 543-571. doi:10.1093/jopart/mum032
- Bakker, A., & Akkerman, S. F. (in druk). Leren door boundary crossing tussen school en werk. Pedagogische Studien, 91(1).
- Bakker, A., & Akkerman, S. F. (2014). A boundary-crossing approach to support students' integration of statistical and work-related knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 86(2), 223-237.
- Bakker, A., & Akkerman, S. (2017). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. *Handbook on Vocational Education*.
- Beusaert, S., Thielens, H., Gerken, M., & Segers, M. (2016). Wanneer jong van oud leert en omgekeerd. *Opleiding en Ontwikkeling*, 2, 17-21.
- Boeijs, H. (2016). Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen (2e druk). Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Bossche, P. v. d., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments : Team learning beliefs and behaviors. *Small Group Research*, 37(5), 490.
- Cremers, P. H. (2016). Learning across boundaries during the design and implementation of a hybrid learning configuration. In *Competence 2016 Wageningen: International Conference on Competence theory, research and practice*.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133.
- Dochy, F. & Segers, M. (2018). Creating impact through future learning: The High Impact Learning that Lasts Model. London: Routledge Publishers.
- Dubey, R. S., & Tiwari, V. (2020). Operationalisation of soft skill attributes and determining the existing gap in novice ICT professionals. *International Journal of Information Management*, 50, 375-386.
- Emerson, K., & Gerlak, A. K. (2014). Adaptation in collaborative governance regimes. *Environmental management*, 54(4), 768-781.
- Emerson, K., Nabatchi, T., & Balogh, S. (2012). An integrative framework for collaborative governance. *Journal of public administration research and theory*, 22(1), 1-29.
- Fontys Hogescholen. (z.d.). *Fontys ICY InnovationLab*. Geraadpleegd op 9 oktober 2020, van <https://fontys.nl/Over-Fontys/Fontys-Hogeschool-ICT/Onderzoek.htm>
- Fontys Hogescholen. (2020). *ONTWIKKELEN VAN TALENT, KENNIS EN MENSEN* (Samenvatting strategisch plan). (z.p.): Auteur.

- Fontys Hogescholen. (2021, 9 februari). *Werken met MS Teams*. Geraadpleegd op 10 maart 2021, van <https://connect.fontys.nl/diensten/IT/handleidingen/Paginas/Teams-Tips.aspx#k=Algemeen>
- Gabelica, C., Van den Bossche, P., Fiore, S. M., Segers, M., & Gijssels, W. H. (2016). Establishing team knowledge coordination from a learning perspective. *Human Performance*, 29(1), 33-53.
- Hoyles, C., Noss, R., Kent, P., & Bakker, A. (2010). *Improving mathematics at work: The need for techno-mathematical literacies*. London: Routledge.
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2921-2926.
- Kuijpers, A. & Thomassen, C. (2019). *Shared Learning Teams for Future Learning: Een verkennend onderzoek naar open en duurzaam leren in een shared learning team*. Eindhoven: Fontys HRM en Toegepaste Psychologie en Fontys Hogeschool ICT
- Kuijpers, A. & Thunnissen, M. (2019), 'Talent in Teams'. In: Thunnissen, M. & Bos, P. (red) (2019), *Talentmobilisatie: het ontdekken, ontwikkelen en benutten van talent*. Alphen aan de Rijn: Vakmedianet
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development?. *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255.
- Oonk, C., Gulikers, J., & Mulder, M. (2019). Educating boundary crossing planners: evidence for student learning in the multistakeholder regional learning environment. *Journal of Planning Education and Research*, 39(3), 360-373.
- O'Quin, K., & Besemer, S. P. (1989). The development, reliability, and validity of the revised creative product semantic scale. *Creativity Research Journal*, 2(4), 267-278.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Methoden en technieken van onderzoek* (2e druk). Amsterdam: Pearson Benelux.
- Schaffer, S. P., Lei, K., & Reyes Paulino, L. (2008). A framework for cross-disciplinary team learning and performance. *Performance Improvement Quarterly*, 21(3), 7-21.
- Schenke, W., van Driel, J. H., Geijsel, F. P., & Volman, M. L. (2017). Boundary crossing in R&D projects in schools: Learning through cross-professional collaboration. *Teachers College Record*, 119(4), 1-42.
- 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, 387-420.
- Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). *Hybride leeromgevingen: Het verweven van leer- en werkprocessen*. ().Eco.

Bijlage 1: Topiclijst

Topic	Voorbeeldvragen	Bronverwijzing
Start	Toestemmingsformulier Introductie over deelname aan interview. Introductie over onderwerp en waar het over zal gaan. Het zal veel gericht zijn op het leren. Mag het worden opgenomen en mogelijk op een later moment getranscribeerd (anoniem). Informatie over verwerking resultaten.	/
OPNAME STARTEN!!	Veilige omgeving creëren. Alles mag gezegd worden. Niks is goed of fout.	
Proces - Algemene ervaring proces - Instruction manual - Meetings - Exchange of perspectives / reflection sheet	Hoe ben je in het SL-team terecht gekomen? Hoe heb je het werken in een SL-team over het algemeen ervaren? Wist je waar je aan begon? Was alles duidelijk? Wat had beter gekund? Ben je bekend met de instruction manual? Heb je gebruik gemaakt van de interventies in de instruction manual? Zo nee, waarom niet? Zo ja, wat heb je gebruikt? Wat heb je hiervan geleerd? Hoe zou dit verbeterd kunnen worden? Hoe zagen de meetings met het team eruit? Hoe vaak, waar, met wie, online of fysiek? Wat werd er besproken? Wat ging goed? Wat kon beter? Ben je bekend met het reflecteren of de exchange of perspectives? Zo nee, laten zien*. Zo ja, vertel? Hebben jullie dit structureel gedaan? Zo ja hoe? zo nee waarom niet? Waar liep je tegen aan? Wat heeft het opgeleverd? Hoe had dit beter gekund?	(Ansell & Gash, 2007) (Cremers, 2016) (Schaffer, Lei & Reyes Paulino, 2008)
Begeleiding - Algemene ervaring begeleiding - Project facilitator en Proces facilitator - Leerproces	Een SL-team is anders dan een “gewoon” team. Hoe ben je daar in begeleid? Hoe heb je dat over het algemeen ervaren? Wat ging goed? Wat ging minder goed? Suggesties? Jullie hadden een project en proces facilitator. Welke rollen of taken vervulden zij? Wat heeft dat opgeleverd? Wat ging goed? Wat ging minder goed? Suggesties?	(Ansell & Gash, 2007) (Dochy & Segers, 2018) (Oonk, Gulikers & Mulder, 2019) (Schaffer, Lei & Reyes Paulino, 2008)

	Werden jullie begeleid bij het reflecteren of de exchange of perspectives? Zo ja, hoe? Zo nee, was daar behoefte aan of had dat kunnen helpen?	
Groepsdynamiek binnen het team ○ Algehele ervaring groepsdynamiek ○ Gelijkwaardigheid (loslaten student/docent/opdrachtgever rol) ○ Vertrouwen (veiligheid)	Hoe verliep de samenwerking? Wat was fijn aan deze samenwerking? Waren er strubbelingen? En hoe kwam dat dan? Werd ieders inbreng gevraagd bij deze strubbelingen? Hoe werd dat opgelost? Wat heeft dat opgeleverd? Er werd samengewerkt met studenten, docenten en een opdrachtgever. In een SL-team is het de bedoeling dat iedereen gelijkwaardig is en je deze rollen niet terug ziet. Was dit het geval? Wat heeft dat opgeleverd? Wat ging goed? Wat ging minder goed? Suggesties? Was er een veilige sfeer binnen het team? Hoe uitte dit zich? Wat heeft dat opgeleverd? Wat ging goed? Wat kon beter? Suggesties?	(Ansell & Gash, 2007) (Bossche, Segers & Kirschner, 2006) (Schaffer, Lei & Reyes Paulino, 2008)
Leerklimaat binnen het team ○ Algemene ervaring leerklimaat ○ Commitment (bereidheid) om te leren ○ Afhankelijkheid ○ Gelijkwaardige inbreng ○ Leerproces	Hoe centraal stond het leren binnen het team? Op welke manieren werd er geleerd van elkaar? En in vergelijking met een “gewoon” team? Hoe was de commitment om te leren? Hoe zag je dit terug? Wat heeft dat opgeleverd? Heb je geleerd van de expertises van anderen? Hoe kwam dat? Wat heeft dat je opgeleverd? Wat heeft dit belemmerd? Hoe had dit bevorderd kunnen worden? Had iedereen een gelijkwaardige bijdrage in de meetings? Hoe uitte dit zich? Wat heeft dat opgeleverd? Was iedereen betrokken bij elk deel of werden zaken samengevoegd? Hoe had dit beter gekund? Heb je jouw expertise genoeg ingezet in dit team? Waarom wel/niet? Wat heeft jou dat opgeleverd? Heb je anderen betrokken in / bij jouw expertise? Heb je je talenten/expertise verder kunnen ontwikkelen? Hoe kwam dat?	(Ansell & Gash, 2007) (Bossche, Segers & Kirschner, 2006) (Schaffer, Lei & Reyes Paulino, 2008)
Samenvattend en afronding	Wat heb je geleerd van het gehele proces? Wat vond je goed en wat had naar jouw idee anders of beter gekund?	/

	Wat is jouw advies voor een vervolg? Iets wat we zijn vergeten of wat je nog toe wilt voegen of vragen? Opname stoppen. Bedanken!	
--	---	--

Bijlage 2: Verantwoording topiclijst

De topiclijst is zo opgesteld dat deze zal leiden tot de beantwoording van de deelvragen in dit onderzoek. Wanneer de deelvragen kunnen worden beantwoord kan vervolgens de hoofdvraag die centraal staat binnen dit onderzoek beantwoord worden. Om er voor te zorgen dat de topiclijst zal leiden tot deze antwoorden is deze gebaseerd op het theoretisch kader. Uit het theoretisch kader blijken namelijk een aantal onafhankelijke variabelen welke in het veldonderzoek onderzocht dienen te worden ter beantwoording van de onderzoeksvragen. Naast het theoretisch kader hebben ook de ongestructureerde observaties een belangrijke rol gespeeld in de vormgeving van de topiclijst. Dit alles zal hieronder per deelvraag verder toegelicht worden. Ook zijn aan de topiclijst voorbeeldvragen toegevoegd. Dit verhoogt de kwaliteit van het interview doordat het de onderzoeker helpt bij het uitvragen van de topics en ook verhoogt het de betrouwbaarheid van de interviews. Het uitvragen van de topics wordt op deze manier namelijk bij alle deelnemers hetzelfde ingestoken en wordt ernaar gestreefd in ieder geval antwoord te verkrijgen op de vooraf opgesteld vragen. Het doorvragen is vervolgens afhankelijk van het antwoord wat wordt gegeven.

1. Hoe ervaren de teamleden binnen het SL-team het leermechanisme reflection?

Om te achterhalen hoe de deelnemers het leermechanisme *reflection* ervaren zijn verschillende punten aan de topiclijst toegevoegd. Er kan namelijk op twee manieren gekeken worden naar het leermechanisme *reflection* binnen een SL-team. Ten eerste is de topic 'proces' toegevoegd waarin er als sub-topic expliciet is gevraagd naar hoe de interventie 'exchange of perspectives' (ook wel bekend als 'reflection sheet') wordt ervaren. Deze interventie werd bewust aangeboden aan SL-teams en ingezet ter bevordering van het leermechanisme *reflection*. Zo kon er gekeken worden naar hoe de deelnemers deze specifieke interventie hebben ervaren en dus daarmee het leermechanisme *reflection*. In de ongestructureerde observaties werd echter al duidelijk dat er weinig en/of niet op de juiste manier gebruik werd gemaakt van deze interventie. Wel was gedurende deze observaties af en toe het uitwisselen van perspectieven, dus het leermechanisme *reflection*, zichtbaar tussen de teamleden. Naast dat werd geprobeerd dit leermechanisme bewust te beïnvloeden kan het dus ook onbewust plaatsvinden. Hier is aandacht aan besteed binnen de topic 'leerklimaat in de groep'. Door te vragen naar ieders inbreng en het leerproces werd op een andere manier gevraagd naar hoe zij het inbrengen/uitwisselen/leren van elkaars perspectieven hebben ervaren en dus het leermechanisme *reflection*.

2. Wat belemmert het proces tijdens het doorlopen van het leermechanisme reflection? &

3. Wat bevordert het proces tijdens het doorlopen van het leermechanisme reflection?

Voor de uitleg van de topiclijst is het gemakkelijker de laatste twee deelvragen samen te pakken. Uit het theoretisch kader komen namelijk vier variabelen naar voren. Al deze vier variabelen kunnen zowel een belemmerend als bevorderend effect hebben op het leermechanisme *reflection*. Wanneer er een gebrek is aan een van deze variabelen binnen een SL-team zal dit belemmerend zijn voor het

leermechanisme *reflection* en wanneer een van de variabelen wel (op een juiste manier) aanwezig is zal dit bevorderend zijn voor het leermechanisme *reflection*. Ieder van deze variabelen komt dus terug in de topiclijst. Soms als topic op zich en soms als sub-topic. Hoe dit is samengesteld in de topiclijst heeft zoals eerder benoemd, naast het theoretisch kader, ook te maken met de observaties die zijn uitgevoerd. De gedachtegang achter iedere topic zal hieronder daarom worden toegelicht.

Proces is de eerste topic en is net bij het bespreken van de eerste deelvraag ook al kort aanbod gekomen. Uit het theoretisch kader komt naar voren dat het gebruik van boundary objects van invloed kan zijn op het leermechanisme *reflection*. In instruction manual voor SL-teams zitten veel interventies toegevoegd welke gezien kunnen worden als boundary objects, vandaar dat dit onderdeel wordt besproken. Echter, leek het gedurende de observaties zo dat deze boundary objects niet of nauwelijks ingezet werden en de meetings dus op basis van iets anders vorm kregen. Om dat te achterhalen wordt er ook aandacht besteed aan de meetings zelf in deze topiclijst. Daarnaast wordt ook naar de algemene ervaringen met betrekking tot het werken in een SL-team gevraagd. Op deze manier krijgen de deelnemer de kans zelf ook onderwerpen in te brengen die anders wellicht over het hoofd worden gezien. De topic 'proces' is dus gekozen als overkoepelende term om bovenstaande punten en de eerder besproken sub-topic 'exchange of perspectives' logisch te kunnen ordenen in de topiclijst.

De tweede topic is begeleiding. Uit het theoretisch kader kwam de begeleiding/coaching van een team als belangrijk punt naar voren met betrekking tot het leermechanisme *reflection*. Er wordt daardoor ook aandacht besteed naar hoe de deelnemer dit in het algemeen ervaren heeft en dus daarbij ook de mogelijkheid heeft zelf punten in te brengen. Ook wordt er apart aandacht besteed aan de (begeleidings-) rollen welke specifiek bij een SL-team horen, namelijk de project en proces facilitator. In de observaties leek namelijk alsof er verwarring was rondom de interpretatie van deze rollen, maar ook werd de rol van met name de proces facilitator weinig teruggezien. Omdat de taak van de proces facilitator deels ook is het "shared learning" te begeleiden en daarmee dus het leren, wat een centrale rol zou moeten spelen binnen het SL-team, is er ook nog specifiek aandacht besteed aan het leerproces en hoe dat begeleid is.

De groepsdynamiek binnen het team is de derde topic. De groepsdynamiek waaronder ook de gelijkwaardigheid en het vertrouwen in het SL-team valt kwam ook uit het theoretisch kader naar voren als belangrijke variabele. Daarnaast zijn de gelijkwaardigheid en het vertrouwen ook punten die opvielen in de observaties. Dit leek zich vooral te uiten door het terugzien van de traditionele rollen (student, docent en opdrachtgever) en het idee dat niet iedereen de veiligheid voelde alles te zeggen wat hij of zij dacht.

Het leerklimaat binnen het team is de laatste topic. Met name de commitment en de afhankelijkheid van elkaar om te leren zijn punten die uit het theoretisch kader naar voren komen. Het leren in een SL-team zou een centrale rol moeten spelen wat in de observaties niet direct was terug te zien. Daarom wordt ook in het algemeen gevraagd hoe de deelnemer het leren in een SL-team heeft ervaren. Deze punten, samen met de punten die eerder bij de eerste deelvraag zijn besproken vormen de topic 'leerklimaat binnen het team'.

Naast de topics die zo juist zijn besproken en die dienen ter beantwoording van de deelvragen is er ook een 'start' topic en een 'samenvattende en afrondende' topic. De start topic dient ervoor om een aantal punten af te vinken als het toestemmingsformulier en het nogmaals vragen van toestemming voor opnamen van het interview. Maar ook dient de start topic ervoor om de deelnemer gerust te stellen door nogmaals te herhalen wat het interview inhoudt en wat er met de data gebeurd en krijgt de deelnemer ruimte zelf nog eventuele vragen te stellen. De samenvattende en afrondende topic geeft de deelnemer de kans de punten (nogmaals) te benoemen die hij of zij het belangrijkste vinden

en/of die aangepakt zouden moeten worden. Ook bied het de mogelijkheid punten die nog niet benoemd zijn te bespreken.

Bijlage 3: Open coderen

passen het shared learning?	
R: Uh...[het begint sowieso weer bij het uh... duidelijk maken vanaf het begin dat het een shared learning team is want[daar is denk ik bij ons toch de grootste fout gemaakt dat we het in eerste instantie niet wisten en naderhand toen we het wel wisten nog niet geheel duidelijk was.]	1:94... ◇ in het begin behoefte aan mee... 1:95 daar l... ◇ grootste fout door onduidelijk...
I: Nee.	
R: [waardoor we gewoon op de normale manier van werken zijn begonnen, pas naderhand echt met shared learning team.]	1:96 w... ◇ Door onduidelijkheid slt op no...
I: Ja, en wat hadden die uh.. want op gegeven moment werd er ook wel meer begeleid door [naam fly on the wall] en dan ging je kijken naar dit had misschien net iets anders gekunnen of dit had misschien ent iets beter gekunnen. En uh... wat had dat dan voor jouw idee uiteindelijk als doel om die toepassingen door te voeren?	
R: Uh...[voornamelijk een stukje reflectie van het werk wat je hebt gedaan of wat de ander heeft gedaan in plaats van dat je zegt van ja ik heb dit gedaan, klaar. Dat je het dan ook uh... ff doorvraagt van liep je nog tegen problemen aan of op het moment dat die misschien nog bezig is met de taak waar heb je hulp bij nodig. Dus dat je er zelf ook meer betrokken bij bent en zelf ook een beter hebt van waar de ander mee bezig is.]	1:97 voornamelijk een... ◇ het ervaren doel van slt toepas...
I: Ja, en naast dat je dan een beter beeld hebt van waar de ander mee bezig is uh.. denk je ook dat het wat uitgebreider bespreken laten we het zo maar even noemen ook invloed heeft gehad uh.. dat de meetings dat je daar meer van leerde dat je er meer van opstak?	
R: Uh...[niet echt eigenlijk.]	1:9... ◇ toepassingen slt droegen niet...
I: oké.	
R: Ja...[het stukje bespreken dat gebeurde vaak ook in de dagelijkse stand up alleen die dagelijkse stand up die hadden wij weer niet met de leraren en met uh [naam opdrachtgever], de opdrachtgever erbij die was echt puur alleen de studenten.]	1:99 het st... ◇ bespreken vond vooral plaats i...
I: Ja.	
R: [Dus ja dat was dan weer gelimiteerd tot de wekelijkse uh... vergadering, meeting uh ja.]	1:158... ◇ betrokkenheid docent/opdrac...
I: Ja de maandag middag	
R: Ja de maandag middag ja.	

ments (9)

i (830)

ps (0)

arks (0)

ment Groups

Groups (104)

Groups (0)

ark Groups (0)

media Transcri

R: Nee, nee nee. Er werd toch een beetje zo van, ze schoven een beetje alles onze kant op dat ze uh... en misschien dat daar nog wat verbetering in... of dat dat vanuit de toekomstige uh... project en proces facilitator misschien als aanbeveling kan worden meegenomen van goh uh.. en zo gaat het eigenlijk wel in het bedrijfsleven. Je bent toch een soort... je wordt als een soort leider gezien, maar uiteindelijk is het de bedoeling dat je als groep gelijkwaardig bent en alles samen doet. Maar het voelde toch een beetje alsof, als er dingen ontbraken, of als er nog dingen gedaan moesten worden ja dan werd er gewoon naar onze kant gekeken ja hallo, dit is jullie taak. Terwijl dat eigenlijk niet zo was. Maar ja dat voelde een beetje klote soms, natuurlijk.

I: Ja snap ik.

R: En dat hebben we ze ook wel gezegd natuurlijk van uh.. goh, we zijn, we hebben we misschien wel een andere taak maar dat betekend niet dat wij alles moeten doen wat jullie hebben laten liggen zeg maar. Ja dat beseft dat kwam ook later, van goh daar moeten we ze op aanspreken en toen hebben we dat ook gedaan, na aanbeveling van constanze in die meetings. En uh.. en toen merkte je wel van oké, toen kwam wat meer die saamhorigheid van we zijn één team, dus we hebben allemaal een taak om ervoor te zorgen dat dit project slaagt.

I: Ja, nou fijn dat dat toch met een gesprek dan redelijk opgelost kan worden.

R: Ja.

I: Oké top. Uh... dan ga ik naar een puntje meer de groepsdynamiek of ja samenwerking iets makkelijker gezegd. Hoe verliep die bij jullie shared learning team?

R: [Uh... ja de samenwerking die verliep eigenlijk wel vrij goed. Er waren wat uh... strubbelingen en dan moet ik zeggen strubbelingen als, als zijnde een groepslid. Want die bleef in de rol hangen, de traditionele rol hangen. Uh.. nou ik zeg het gewoon he dat was een docent. Die bleef continu in de rol hangen van goh, ik geef opdracht, of ik geef feedback op jullie dingen en dat gebeurde continu, continu feedback, maar ze deed er zelf niks aan dus dat mochten wij weer opknappen als zijnde studenten. En dat irriteerde ons op dat moment wel heel erg dus toen hebben we dat ook gewoon tegen haar gezegd, van ja luister we vinden het prima dat je feedback geeft want dat moet ook in een groep iedereen moet feedback geven uh... maar je moet niet verwachten dat wij als studenten dat alleen moeten opknappen, we moeten het natuurlijk wel samen doen met zijn allen. Uh... en zelfs na dat gesprek bleef ze nog steeds in die rol hangen, dus dat bleef wel lastig eigenlijk de laatste twee weken merkte we pas wat verbetering maar ja he toen was het project al zo goed als voorbij.

I: ja, en uh.. he dat ze, dat ze uh... in die rol blijft hangen he, jullie hebben dat dan bespreekbaar gemaakt dus dat is in ieder geval al iets, uh.. of in ieder geval wel iets

interventies sit werden kant op...

vaak de kant van proces/proje...

je wordt als e...

bespreken misvertand verantw...

duidelijkheid over gelijkheid fa...

student ervaart samenwerking...

lastig dat docent na aanspreke...

student geïmiteerd dat docent...

docent bleef in traditionele rol...

Er waren wat uh.. st...

R: Ja.

I: Oké, nou top. Uh... en het uh... terugblikkend zo, over het algemeen, hoe heb je het ervaren ook dat in een shared learning team werken?

R: Ik vond het wel heel erg leuk omdat je toch het idee hebt van dadelijk het bedrijfsleven dan ben je ook niet meer de student die iets voor hun doen maar je bent echt deel van een uh... team. Maar ik werkte wel dat omdat je toch nog op school zit merkte ik nog steeds wel een beetje het verschil want de docenten die hadden bijna geen tijd, als ik ook terugkijk, zoveel hebben hun niet gedaan en ook de opdrachtgevers die zijn met heel veel andere dingen bezig terwijl wij fulltime aan dat project bezig zijn dus je krijgt alsnog wel een beetje de uh... de verschillen terug en dat vond ik dan wel weer jammer. Ik begrijp het wel, maar...

I: Ja, nee, ja die feedback is ook wel herkenbaar. Uh... en denk je dan ook dat er uh... iets in de communicatie met hun vooraf ook gewoon beter had gekonnen met de andere partijen om het zomaar te zeggen of was dat gewoon echt puur de tijd of wisten ze er ook niet van?

R: Ja ik denk de docenten uh... zat in het begin zeker wel uh... ook misschien in communicatie wat lastigheid in. Want we merkte dat ze heel erg bezig waren met feedback geven op wat wij deden in plaats van echt een eigen taakje deden dus dan hadden we bijvoorbeeld een document en dan moesten er verschillende dingen worden ingevuld die hadden we dan verdeeld en gezegd van jij doet dit, jij doet dit en de docent die kwam dan terug met een hele lap feedback op alle andere stukken dat we echt dachten van ja dat is niet meer de bedoeling haha.

I: Ja, ja dat is wel lastig dan.

R: Ja, ook gewoon hoe je ermee om moet gaan.

I: Ja. Nou in ieder geval wel fijn dat je over het algemeen wel uh... goed hebt ervaren om ook op deze manier eigenlijk te werken. Uh... en uh... voor ja share learning teams is er een instruction manual of gewoon een handleiding, heel simpel gezegd, hebben jullie daar, waren jullie daar ook bekend mee of...?

R: Ja die hebben we wel gekregen en die heb ik volgens mij toen ook niet helemaal maar wel een stuk van doorgelezen maar, wat er nou precies in stond dat weet ik niet meer.

I: Nee, nee, maar weet je nog of je gebruik van hebt gemaakt of dat het ook meer echt was van een bestandje dat blijft...

R: Ja in het begin, want uh... volgens mij hebben wij, ik en [naam student] wij hadden,

7:3 Ik vo... werken in slt vond student erg...

7:4 maar ik werkte wel... groot verschil in beschikbare ti...

7:5 Ja ik denk de docente... communicatie in begin lastig...

7:6... omgaan met docenten die fee...

7:7 Ja die... student is bekend met de man...

7:8... manual gebruikt bij opstart slt...

toch een stukje coachend op groepsproces en op inhoud. Maar dat heb ik echt losgetrokken nu heb ik een andere pet op nu ga ik als student / coach iets vertellen en op die manier op de vrijdagochtend of maandagmiddag af en toe. Uh... wat aanvullingen gedaan op het proces.

I: Ja en uh... ging dat goed zo, die verschillende petten om het zo maar te noemen?

R: Jawel, jawel... het vergt wel iets hoor van jou als docent. Uh... dit is ook wel een zorgpunt van mij van heel shared learning en ik heb die afgelopen week ook al geuit. Uh... je leert als je fouten maakt, en als er een expert zit die al tien keer die fout heeft gemaakt die zal bewust of onbewust die fout ontwijken en die zal bewust of onbewust die groep om die fout heen laten lopen dus dat die niet in de valkuil kukelen. Terwijl in die valkuil donderen en erachter komen dat iets niet goed werkt is heel belangrijk voor het leren, dus dat is echt een hele grote zorg en ik heb expres een paar keer gewoon op mijn lip gebeten, dat is net slim, daar gaan we last van krijgen en gewoon niks zeggen. Dus ik wil dat leermoment uh... daar moet je voorzichtig mee zijn dat je dat er niet uitsloopt, en uiteraard gaan er andere leermomenten ontstaan maar dat is een heel ander abstractie niveau verder weg in de rit maar je wil iedere fase van dat project wil je kunnen leren.

I: En heb je daar tips voor of ideeën bij hoe dat beter zo kunnen?

R: Oh... ja ik weet niet of ik het nu het best heb gedaan of goed heb gedaan. Ik denk door heel duidelijk de rol af te bakenen van, wat is jouw rol binnen het shared learning team is, daarmee kan je hem kleiner maken. Bijvoorbeeld een uh... voor een docent is het heel makkelijk kom even die rol op te zetten en te zeggen van nou zo gaan we het doen, als een soort senioriteit. Nou zo moet het dus niet. Uh... en wel heel erg insteken, nou ik wil heel graag betrokken zijn bij het valideren van de kwaliteit van het product, want dat is mijn expertise en ik zou graag als de producten af zijn wil ik graag betrokken zijn bij het reviewen ervan. En ook daarbij kan je dan de kans nemen om te zeggen nou ik vind dit niet duidelijk of misschien kunnen we dat op een andere manier doen of ik heb een ervaring met een ander project toen hebben we dit ooit zo gedaan, maar altijd wel een open modus blijven.

I: Ja, oké. Uh... dan nog even terug naar het stukje meetings uh... waren er specifieke dingen die goed gingen binnen die meetings of waren er ook ooit zaken die wat minder goed liepen?

R: Ja deze groep liep als een trein, daar hoefde ik eigenlijk niets aan te doen. Dus het groepsproject dat werd door de groep zelf heel goed gefaciliteerd, dat proces dat liep en dat rouleerde ook, dat hoefde ik eigenlijk... ik heb daar helemaal niks gedaan dat liep gewoon goed. En ik kan me voorstellen dat dat niet bij alle groepen goed loopt. Er waren best wel wat senior studenten hierbij die al best wel wat ervaring hadden. al

een ander de... een ander de...

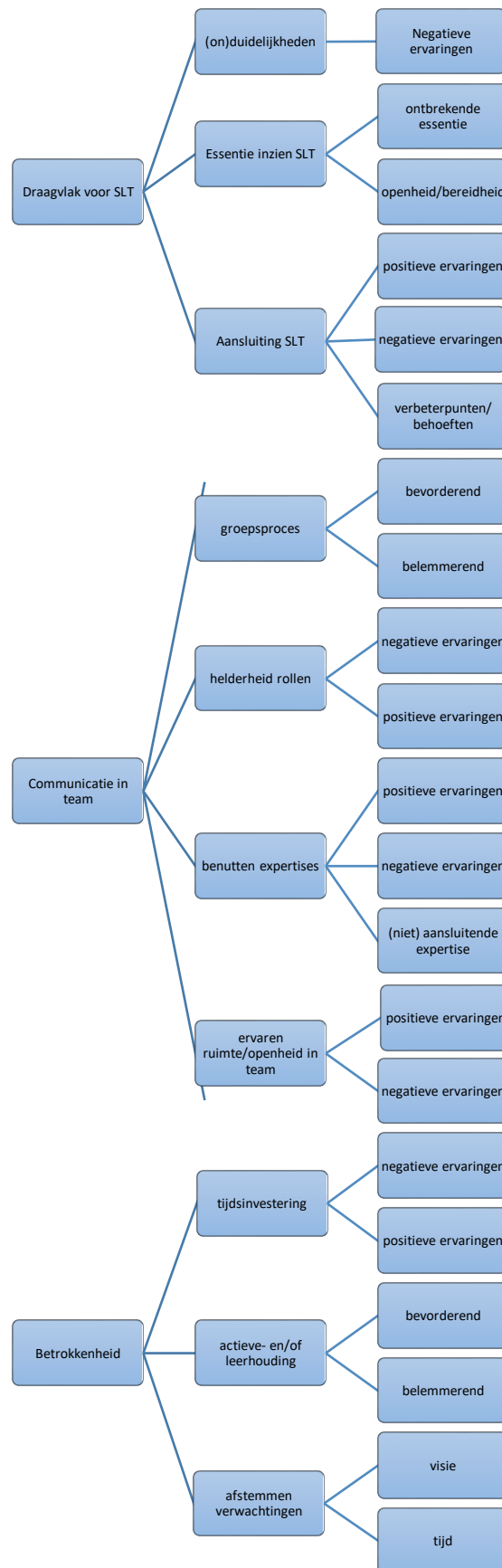
5:19 Jawel, jawel... het ve... leren in slt voor studenten bel...

5:20 Ik heb expres een... docent zegt soms niks in het t...

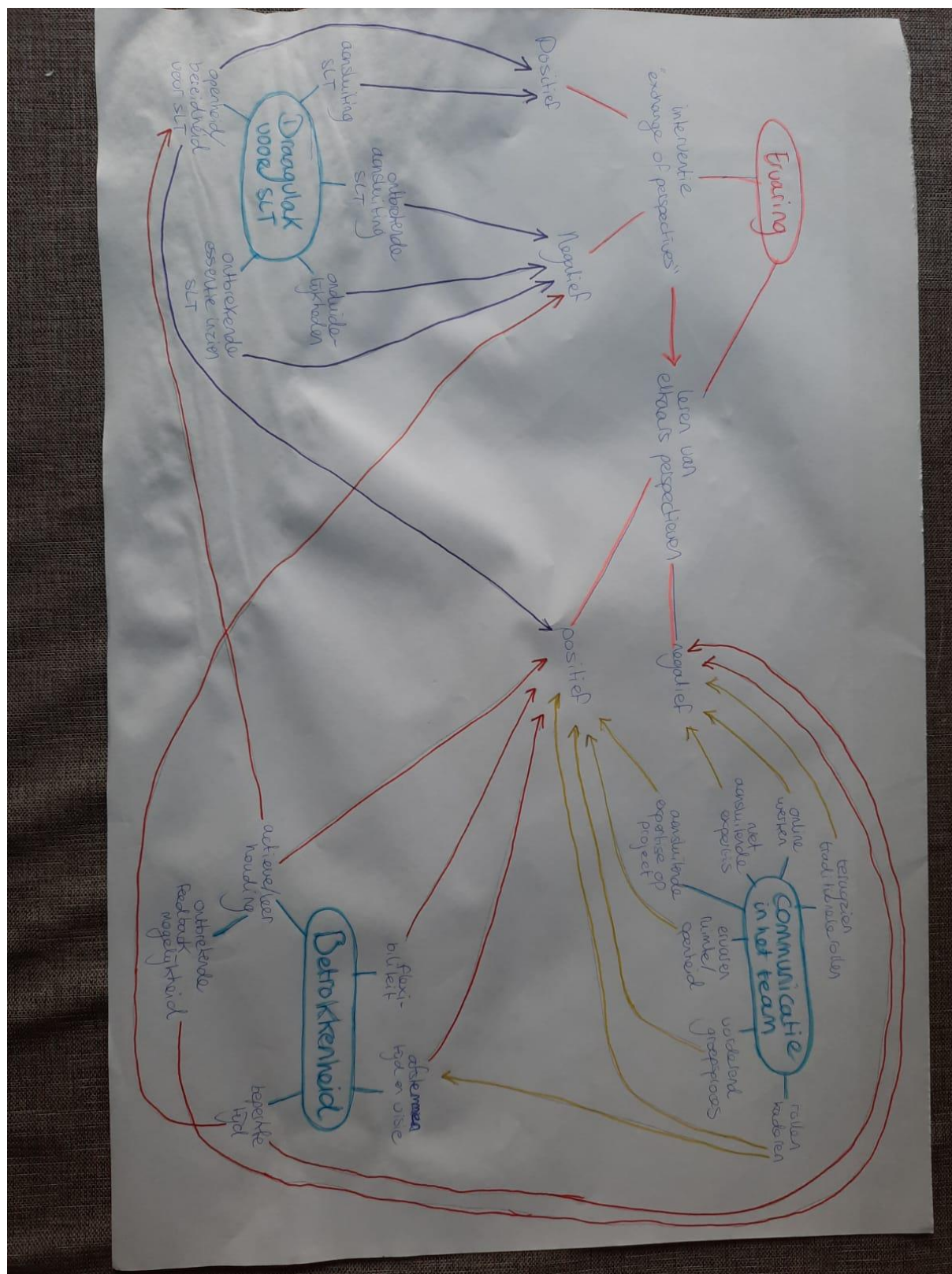
5:21 Uh... ja ik weet niet of ik het nu het b... duidelijk afbakenen rol en geb...

5:22 Ja deze groe... (professionele) ervaring stude...

Bijlage 4: Axiaal coderen



Bijlage 5: Selectief coderen



Bijlage 6: Informatiebrief (Nederlands)

Beste meneer/mevrouw,

Graag zou ik u willen vragen deel te nemen aan mijn afstudeeronderzoek waarin ik onderzoek doe, in opdracht van Fontys, naar het proces wat een Shared Learning Team doorloopt. Om mee te doen is uw schriftelijke toestemming nodig. Ik heb uw gegevens om deze brief te sturen verkregen via het huidige Shared Learning Team waar u aan deelneemt of aan deel hebt genomen in het verleden. In deze brief zal ik u meer informatie geven over het onderzoek en leg ik u uit wat deelname aan het onderzoek inhoudt. Mocht u na het lezen van deze brief nog vragen hebben dan kunt u contact op nemen met mij (de onderzoeker). Mijn contactgegevens worden onder aan deze informatiebrief vermeld.

Wat is het doel van het onderzoek?

Het doel van dit onderzoek is om in beeld te brengen wat de verschillende factoren zijn die het proces binnen een Shared Learning Team beïnvloeden. Dit betreft zowel belemmerende als bevorderende factoren die een rol spelen. Uiteindelijk zal dit onderzoek leiden tot het ontwerpen en/of verbeteren van een interventie die de effectiviteit van een Shared Learning Team zal verhogen.

Wat is het onderwerp van het onderzoek?

Het onderwerp van het onderzoek is zoals eerder gezegd het proces wat wordt doorlopen door een Shared Learning Team. Gedurende het onderzoek zal er vooral worden ingegaan op de manier waarop er is samengewerkt in het Shared Learning Team en hoe dat verbeterd kan worden. Het product dat wordt of is ontworpen door het Shared Learning Team is binnen dit onderzoek van minder belang.

Hoe wordt het onderzoek uitgevoerd?

Deelname aan dit onderzoek houdt in dat er een interview zal worden afgenomen bij u. Gezien de huidige maatregelen omtrent het coronavirus zal het interview online worden afgenomen. Er zal hiervoor gebruikt gemaakt worden van Microsoft Teams waarvoor u een uitnodiging zal ontvangen via de mail. Er zal een 1,5 uur gereserveerd worden voor afname van het interview. Ook zal het interview worden opgenomen om de gegevens later in het onderzoek te kunnen verwerken. Samen met deze informatiebrief ontvangt u een toestemmingsformulier. Vooraf aan het interview zal het toestemmingsformulier samen met de onderzoeker worden ingevuld. Door het ondertekenen van het toestemmingsformulier stemt u in met deelname aan het onderzoek en geeft u toestemming voor het gebruik van de geanonimiseerde informatie uit het interview op de beschreven manier.

Wat wordt er van u verwacht?

Van u wordt verwacht dat er een interview mag worden afgenomen. Het interview zal zoals eerder benoemd online worden afgenomen. Voor het afnemen van het interview wordt er van u verwacht dat u toegang heeft tot Microsoft Teams en een goede verbinding heeft. Ook zal er toestemming van u gevraagd worden om het interview op te nemen.

Wat zijn mogelijke voor- en nadelen van deelname aan dit onderzoek?

Voor u zijn er geen directe voordelen verbonden door deel te nemen aan het onderzoek. Met behulp van de gegevens die worden verzameld zullen er verbetering worden doorgevoerd met betrekking tot de Shared Learning Teams die nog moeten gaan starten. De nadelen voor u om deel te nemen aan dit onderzoek is dat het afnemen van het interview tijd van u kost.

Wat gebeurt er als u niet wenst deel te nemen aan dit onderzoek?

Deelname aan dit onderzoek is vrijwillig. U beslist zelf of u wel of niet deelneemt. Indien u besluit niet mee te doen hoeft u niks te tekenen en hoeft u hier ook geen reden voor te geven. Wanneer u

besluit wel deel te nemen aan het onderzoek bent u altijd vrij om uzelf terug te trekken uit het onderzoek zonder dat u hier een reden voor hoeft te geven.

Wat gebeurt er met mijn gegevens?

De gegevens die tijdens het onderzoek verzameld worden, dus de informatie uit het interview, zal vertrouwelijk behandeld worden. Deze gegevens zijn nodig voor het beantwoorden van de vragen binnen dit onderzoek en voor het gebruik van deze gegevens wordt uw toestemming gevraagd. De gegevens zullen opgeslagen worden onder een code. De onderzoeker is de enige die toegang heeft tot het bestand waarin de code wordt verbonden met uw naam. In rapporten en publicaties over het onderzoek zijn de gegevens niet tot u te herleiden. Uw gegevens moeten 15 jaar worden bewaard. U kunt uw toestemming voor gebruik van uw persoonsgegevens altijd weer intrekken. De onderzoeksgegevens die zijn verzameld tot het moment dat u uw toestemming intrekt worden nog wel gebruikt in het onderzoek. Uw gegevens kunnen na afloop van dit onderzoek ook nog van belang zijn voor ander onderzoek. U kunt op het toestemmingsformulier aangeven of u hier wel of niet mee instemt. Indien u hier niet mee instemt, kunt u gewoon deelnemen aan het huidige onderzoek.

Zijn er extra kosten/is er een vergoeding wanneer u besluit aan dit onderzoek mee te doen?

Bij deelname aan dit onderzoek zijn daar geen extra kosten voor u aan verbonden. Ook is er geen sprake van een vergoeding bij deelname aan dit onderzoek.

Heeft u nog vragen?

Mocht het zo zijn dat u nog vragen heeft of dat er misschien onduidelijkheden zijn met betrekking tot dit onderzoek of naar aanleiding van deze informatiebrief dan kunt u zoals eerder vermeld contact opnemen met de onderzoeker.

Indien u besluit deel te nemen aan het onderzoek vragen we u contact op te nemen met de onderzoeker voor het ondertekenen van het toestemmingsformulier. Contactgegevens worden hieronder vermeld.

Bij voorwaard dank!

Met vriendelijke groet,

Lois Segers

E-mail: lois.segers@student.fontys.nl

Mobiel: 06-40189393

Bijlage 7: Informatiebrief (Engels)

Dear mr. /mrs.,

I would like to ask you to participate in my graduation research that focuses on the process a Shared Learning Team goes through. The research is commissioned by Fontys.

Your written permission is required to participate.

I have obtained your details to send this letter through the current Shared Learning Team you are in. The research will be carried out in the period of December 2020 and January 2021. In this letter I will give you more information about the study and explain what participation in the study entails. If you have any questions after reading this letter, please contact me (the researcher). My contact details are mentioned at the bottom of this letter.

What is the purpose of the research?

The purpose of this research is to identify the different factors that influence the process within a Shared Learning Team. This includes both hampering and facilitating factors. Ultimately, this research will lead to the design and/or improvement of an intervention that will increase the effectiveness of a Shared Learning Team.

What is the subject of the research?

As mentioned, the subject of the research is the process that a Shared Learning Team goes through. The research will focus on how the Shared Learning Team has worked together, how learning has taken place and how this can be improved. The product that is or has been designed by the Shared Learning Team is less important within this research.

How is the research carried out?

Participation in this survey means that an interview with you will be conducted. Given the current measures regarding the coronavirus, the interview will be online. Microsoft Teams will be used for this, for which you will receive an invitation via email. An hour and a half will be reserved for the interview. The interview will also be recorded in order to be able to process the data later in the research.

Together with this information letter you will receive a consent form. Prior to the interview, the consent form will be filled out together with the researcher. By signing the consent form, you consent to participate in the study and you consent to the use of the anonymised information from the interview in the research.

What is expected from you?

You are expected to participate in an interview. The interview will be conducted online as mentioned before. To conduct the interview you are expected to have access to Microsoft Teams together with a good connection. You will also be asked for permission to record the interview.

What are possible advantages and disadvantages of participating in this research?

There are no direct advantages for you to participate in the research. With the help of the data that is collected, improvements will be made with regard to the Shared Learning Teams that have yet to start. The only disadvantage for you to participate in this study is that conducting takes some time.

What happens if you don't want to participate in this research?

Participation is voluntary. It is up to you to decide whether to participate or not. If you decide not to participate, you do not have to sign anything and no explanation is needed. If you decide to participate in the study, you are always free to withdraw from the study.

What happens to my data?

The data collected during the research, i.e. the information from the interview, will be treated confidentially. These data are necessary for answering the questions within this research and for the use of these data your permission will be asked. The data will be stored under a code. The researcher is the only one who has access to the file in which the code is linked to your name. In publications about this research, the data cannot be traced back to you. Your data will be kept for 15 years. You can revoke your consent to the use of your personal data at any time. The research data collected up to the moment you withdraw your consent will still be used in the research. Your data may also be of importance for other research besides this one. You can indicate on the consent form whether or not you agree to this. If you do not agree, you can still participate in the current study.

Are there any additional costs if you decide to participate in this research?

If you decide to participate in this study, there will be no extra costs for you. Also, there is no reimbursement if you decide to participate in this research.

Do you have any questions?

If you still have questions or ambiguities with regard to this research or as a result of this information letter, you can contact the researcher.

If you decide to participate in the research, I ask you to contact me (the researcher) to sign the consent form. Contact details are given below.

Thanks in advance and with kind regards,

Lois Segers

Email : lois.segers@student.fontys.nl

Mobile : 0031-6-40189393

Bijlage 8: Toestemmingsformulier (Nederlands)

Titel onderzoek:

Shared Learning Teams

Naam en functie onderzoeker:

Lois Segers, afstudeer student Toegepaste Psychologie, Fontys Hogeschool HRM & Psychologie

Ik heb de informatiebrief voor de deelnemers gelezen. Ik kon aanvullende vragen stellen. Mijn vragen zijn genoeg beantwoord. Ik had genoeg tijd om te beslissen of ik meedoe.

Ik weet dat meedoen helemaal vrijwillig is. Ik weet dat ik op ieder moment kan beslissen om toch niet mee te doen. Daarvoor hoef ik geen reden te geven.

Ik weet dat sommige mensen mijn gegevens kunnen zien. Die mensen staan vermeld in de informatiebrief.

Ik geef toestemming om mijn gegevens te gebruiken, voor de doelen die in de informatiebrief staan.

(Kruis door wat niet van toepassing is) Ik geef wel / geen

toestemming om gegevens nog 15 jaar na afloop van dit onderzoek te bewaren zodat deze in de toekomst misschien gebruikt kunnen worden voor een nieuw onderzoek.

Ik vind het goed om aan dit onderzoek mee te doen.

Naam deelnemer:

Handtekening:

Datum : __ / __ / __

Ik verklaar hierbij dat ik deze deelnemer volledig heb geïnformeerd over het genoemde onderzoek.

Als er tijdens het onderzoek informatie bekend wordt die de toestemming van de deelnemer zou kunnen beïnvloeden, dan breng ik hem/haar daarvan tijdig op de hoogte.

Naam onderzoeker:

Handtekening:

Datum: __ / __ / __

Bijlage 9: Toestemmingsformulier (Engels)

Title research:

Shared Learning Teams

Name and function researcher:

Lois Segers, graduate student Applied Psychology, Fontys University of Applied Sciences HRM & Psychology

I have read the information letter for the participants and had the opportunity to ask. My questions are sufficiently answered and I had enough time to decide whether I would like to participate or not.

I know that participation is completely voluntary and I also know that I can decide at any time not to participate anyway without having to give a reason for that decision.

I know that the people mentioned in the information letter can view my anonymised data.

Strike out what does not apply for you:

- ☐ I give permission to retain data for the next 15 years after completion of this research for use in further research.
- ☐ I do not give permission to retain data for the next 15 years after completion of this research for use in further research.

I agree with participating in this research.

Name participant:

Signature:

Date: __ / __ / __

I hereby declare that I have fully informed this participant of the research.

If information becomes known during the research that could influence the participant's consent, I will inform him/her in a timely manner.

Name researcher:

Signature:

Date: __ / __ / __

Bijlage 10: Mail deelname onderzoek

For English, see below

Beste 'Shared Learner',

Via deze mail benader ik je graag voor mijn afstudeeropdracht met betrekking tot de Shared Learning Teams. Wij zijn op zoek naar deelnemers aan dit project.

In deze mail informeren we je graag over de achtergrond en het doel van het onderzoek, over de praktische aspecten van de uitvoering en over het tijdpad. Daarnaast nodigen we je via deze mail graag uit om deel te nemen aan dit onderzoek. Deelname aan het onderzoek houdt in dat er een interview wordt afgenomen.

Doel en achtergrond van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om in beeld te brengen wat de verschillende factoren zijn die het proces binnen een Shared Learning Team beïnvloeden. Dit betreft zowel belemmerende als bevorderende factoren die een rol spelen. Uiteindelijk zal dit onderzoek leiden tot het ontwerpen en/of verbeteren van een interventie die de effectiviteit van een Shared Learning Team zal verhogen.

Wat vragen we van je?

Het gaat om een online interview van 1 – 1,5 uur, via MS teams. Het interview behoeft geen voorbereiding. Meer informatie over het interview vindt je in de informatiebrief in de bijlage.

Dit gesprek wordt digitaal opgenomen en zal verwerkt worden samen met de andere interviews in een case report. Het onderzoeksteam neemt uitspraken en letterlijke citaten geanonimiseerd op in het caserapport. Tevens zal de eindconclusie t.z.t. worden toegestuurd.

Wat gebeurt er met jouw gegevens?

Jouw gegevens worden goed beveiligd bewaard en alleen voor onderzoeksdoelen gebruikt. Voorafgaand aan deelname aan het interview vragen wij je om het toestemmingsformulier in de bijlage te ondertekenen en te mailen naar de betreffende onderzoeker.

Wij hopen van harte dat je mee wilt werken aan dit onderzoek. Als dat zo is, kun je het interview gemakkelijk inplannen via deze link: <https://datumprikker.nl/p2xa23m6b7i7e6wj>. Kies daarin de datum en het tijdstip dat voor jou het beste uitkomt. Nadat je een datum gekozen hebt, ontvang je per mail een vergaderverzoek met een link naar MS Teams.

Indien je vragen hebt of nadere informatie wenst omtrent het onderzoek dan kun je via onderstaand telefoonnummer of emailadres altijd contact opnemen. Ook is meer informatie te vinden in de informatiebrief in de bijlage.

Hartelijke groet,

Lois Segers

E-mail: lois.segers@student.fontys.nl

Mob: 06-40189393

Dear 'Shared Learner',

Through this mail I would like to contact you about the research project concerning the Shared Learning Teams. We are looking for participants in this project.

In this mail we would like to inform you about the background and purpose of the research, about the practical aspects of the implementation and about the time schedule. In addition, we would like to invite you to participate in this research via this mail. Participation in the research involves an interview.

Purpose and background of the research

The aim of this research is to identify the various factors that influence the process within a Shared Learning Team. This concerns both hindering and facilitating factors that play a role. Ultimately, this research will lead to the design and/or improvement of an intervention that will increase the effectiveness of a Shared Learning Team.

What do we ask of you?

This is an online interview of 1 - 1.5 hours, via MS teams. The interview does not require any preparation. More information about the interview can be found in the information letter in the appendix.

This interview will be recorded digitally and will be processed together with the other interviews in a case report. The research team will include statements and literal quotes anonymously in the case report. We will ask you to check these, after which the final case report will be drawn up. The final conclusion will also be sent in due course.

What happens to your data?

Your details will be kept secure and will only be used for research purposes. Prior to taking part in the

interview, we ask you to sign the consent form in the appendix and e-mail it to the researcher in question.

We sincerely hope that you wish to participate in this research. If so, you can easily schedule the interview via this link: <https://datumprikker.nl/phxufzbeg9374b68> . Choose the date and time that suits you best. After you have chosen a date, you will receive a meeting request by email with a link to MS Teams.

If you have any questions or would like further information about the research, you can always contact us via the telephone number or e-mail address below. You can also find more information in the information letter in the appendix.

Kind regards,

Lois Segers

E-mail: lois.segers@student.fontys.nl

Mob: 06-40189393

Bijlage 11: Herinneringsmail deelname onderzoek

For english, see below

Goedemorgen,

Vorige week heb ik de onderstaande mail naar je verstuurd. In deze mail heb ik je gevraagd deel te nemen aan mijn onderzoek dat betrekking heeft op het proces wat een Shared Learning Team doorloopt.

Meedoen aan het onderzoek houdt in dat ik een interview van ongeveer 60 minuten (tot maximaal 90 minuten) bij je afneem waarin ik benieuwd ben naar jouw ervaringen met betrekking tot het werken in een Shared Learning Team. Het interview zal via MS-teams plaatsvinden.

Wellicht heb je nog geen tijd gehad om de mail goed te lezen of om het interview via de link in te plannen. Hopelijk ben je alsnog bereid om jouw unieke ervaringen met mij te delen in een interview, welke ik vervolgens geheel anoniem en vertrouwelijk zal verwerken.

Je kunt het interview gemakkelijk inplannen op een datum en tijdstip dat jou het beste uitkomt met de volgende link: <https://datumprikker.nl/phxufzbeg9374b68>. Vervolgens zal ik een uitnodiging sturen met MS-teams.

Alvast bedankt voor de tijd en moeite!

Met vriendelijke groet,

Lois Segers

E-mail: lois.segers@student.fontys.nl

Mob.: 06-40189393

Good morning,

Last week I sent you the mail you can see below. In this mail I asked you to participate in my research about the process a Shared Learning Team goes through.

Participating in the research involves an interview with me for about 60 minutes (up to a maximum of 90 minutes) in which I am curious about your experiences of working in a Shared Learning Team. The interview will take place via MS teams.

Perhaps you haven't had time to read the e-mail or schedule the interview via the link. Hopefully you will still be willing to share your unique experiences with me in an interview. The information will be processed completely anonymously and confidentially.

You can easily schedule the interview at a date and time that suits you best with the following link: <https://datumprikker.nl/phxufzbeg9374b68> . I will then send you an invitation with MS teams.

Thank you in advance for your time and effort!

Kind regards,

Lois Segers

E-mail: lois.segers@student.fontys.nl

Mob.: 06-40189393

Bijlage 12: Analyseplan

Zodra de interviews zijn getranscribeerd kan er gestart worden met de data-analyse. De data-analyse is gedaan door middel van coderen en bestaat uit drie stappen, namelijk open coderen, axiaal coderen en selectief coderen. Hieronder wordt bij iedere stap een uitleg gegeven.

Open coderen

In deze stap wordt alle data die er tot dan toe is verzameld zorgvuldig doorgenomen en worden deze opgedeeld in fragmenten. Ieder fragment wordt uitgerukt in een code. Een code geeft samenvattend weer waar het in dat fragment over gaat. De fragmenten die hetzelfde weergeven krijgen dan ook dezelfde code. Uiteindelijk ontstaat hieruit een lijst met codes (codeboom). Hieronder volgt een stappenplan dat aangehouden kan worden tijdens het open coderen (Boeije, 2016):

- Lees het transcript grondig door en bepaald telkens het begin en einde van een fragment.
- Bepaal waarom het fragment betekenisvol is met betrekking tot een bepaald thema.
- Stel vast of het fragment op dit moment relevant is voor het onderzoek.
- Geef het fragment een bijpassende naam, dit is de code.
- Zet deze code in de kantlijn.
- Lees de tekst goed door en benoem zo alle relevante fragmenten.
- Vergelijk fragmenten met elkaar door te kijken of ze over hetzelfde aspect gaan en daardoor dezelfde code mogen krijgen.

Axiaal coderen

Bij het axiaal coderen worden de codes uit de eerste fase geordend en wordt er een onderverdeling gemaakt in hoofdcodes en subcodes. Axiaal coderen vormt een brugfunctie tussen het open coderen en selectief coderen. Het aantal codes wordt in deze fase gereduceerd, er wordt onderscheid gemaakt tussen belangrijke en minder belangrijke thema's en vervolgens kan er worden nagedacht

over de ordening van de categorieën. De volgende onderdelen worden doorlopen tijdens het axiaal coderen (Boeije, 2016):

- Verander de codeboom met de kennis die je gaandeweg hebt opgedaan door codes te splitsen, samen te voegen, nieuwe te creëren, te hernoemen, etc.
- Bekijk of er synoniemen zijn gebruikt tussen de codes en beslis vervolgens welke code het meest geschikt is.
- Er ontstaat een hiërarchische boomstructuur door codes te clusteren in hoofdcodes en subcodes.
- Bekijk per code of de fragmenten die erbij horen nog altijd het beste passen. Verplaats ze wanneer dat niet het geval is.
- Vergelijk fragmenten onder bepaalde codes en denk na wat je daarmee weet over een bepaalde categorie.
- Bedenk wat de samenhang is tussen bepaalde categorieën.
- Geef een beschrijving over de belangrijkste categorieën met behulp van de fragmenten.

Selectief coderen

In deze fase is het voornamelijk van belang dat er verbanden worden gelegd tussen de verschillende categorieën die uit het axiaal coderen naar voren zijn gekomen. Deze stap leidt uiteindelijk tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Ook voor deze stap is hieronder in een opsomming aangegeven welke onderdelen worden doorlopen (Boeije, 2016):

- Stel vast welke onderwerpen telkens terugkomen in de waarnemingen.
- Beschrijf wat het belangrijkste is uit de onderzoeksgegevens met betrekking tot de onderzoeksvragen.
- Bekijk hoe de relevante onderwerpen zich tot elkaar verhouden.
- Vergelijk de eigen interpretaties met de interpretaties uit de literatuur.
- Vergelijk de omstandigheden waarin bepaalde onderwerpen juist wel of niet voorkomen.
- Zoek indien mogelijk een verklaring waarom iets juist wel of niet voorkomt.
- Formuleer de bevindingen en conclusies waarmee er antwoord wordt gegeven op de onderzoeksvragen.

Bijlage 13: Aantekeningen ongestructureerde observaties

Hieronder zijn een aantal delen toegevoegd uit de aantekeningen die zijn gemaakt gedurende de ongestructureerde observaties.

“Een teamlid laat zien waar hij de afgelopen week mee bezig is geweest. Er worden vragen gesteld en daar wordt antwoord op gegeven. Verder blijft het oppervlakkig. Er worden geen perspectieven uitgewisseld.”

“Het valt op dat de teamleden die makkelijk praten en vaak praten ook degene zijn die ooit aanvullingen geven of perspectieven delen naar anderen toe. Degene die van zichzelf wat stiller zijn hoor je eigenlijk niet tot nauwelijks.”

“Vervolgens gaan ze hun actionlist bespreken. Ze bespreken wat wel en wat niet goed ging. Ook hier worden taken en proces door elkaar gehaald en begeleid de proces leider alles. Degene die “altijd” praten delen ook hierbij hun gedachten en ideeën, maar degene die over het algemeen wat stiller zijn, zijn dat nu ook.”

“Het uitwisselen van perspectieven blijft vaak uit. Dit gebeurt alleen wanneer er iemand uit zichzelf zijn of haar perspectief in de groep brengt. Er is geen coaching om alle teamleden aan te moedigen hun perspectieven te delen. Hierdoor zijn het altijd dezelfde personen die hun perspectieven delen.”

“De opdrachtgever gaat hier goed op in en beantwoordt alle vragen, ondersteuning door de vragen te herhalen helpt hierbij. Er ontstaat vervolgens niet echt een exchange of perspectives. Ook de docent vertelt wat hij heeft gedaan. Ook hier ontstaat geen exchange of perspectives, ook niet wanneer er wordt aangegeven dat bepaalde dingen moeilijk zijn gaat de rest van de teamleden niet echt meedenken over een oplossing of hun perspectief delen. Proces begeleider is hele tijd stil en stimuleert dus ook niet het idee van perspectieven delen.”

Bijlage 14: Ethische verantwoording

In deze bijlage is uitgewerkt hoe er in het onderzoek rekening wordt gehouden met de basisprincipes van het Nederlands Instituut voor Psychologen (NIP).

In de rol van onderzoeker zal ik ten allen tijden eerlijk, open en gelijkwaardig handelen naar de betrokkenen in het onderzoek. Alle betrokken worden juist geïnformeerd over mijn rol als onderzoeker en hier wordt ook naar gehandeld. Om dit te waarborgen krijgen de deelnemers alvorens het onderzoek een informatiebrief toe gestuurd. Vooraf aan het interview zullen de belangrijkste punten voor de deelnemers ook nogmaals doorgenomen worden en worden er eventuele vragen of onduidelijkheden besproken. Ook buiten de interviews om, wanneer ik in mijn rol als onderzoeker aansluit bij een vergadering of iets dergelijks, zal ik toelichten met wat voor doel ik aansluit en wat dat eventueel voor de aanwezigen inhoudt. Daarnaast zal ik mijn ten alle tijden professioneel mogelijk opstellen om mijn professionele rol en niet-professionele rol gescheiden houdt.

Gedurende het onderzoek wordt er alles aan gedaan de gegevens van de betrokkenen op een vertrouwelijke manier te verwerken waarbij de anonimiteit gewaarborgd wordt. Ik toon ten alle tijden respect voor de deelnemers en daarmee respecteer ik het recht op privacy en vertrouwelijkheid van de deelnemers. Alle data die is verzameld wordt zo opgeslagen dat niet direct af leiden is van welke respondent het is. Dit is alleen mogelijk met de coderingssleutel waar enkel ik, als onderzoeker, over bezit. Alleen de onderzoeker heeft indien nodig toegang tot de data en ik zal er alles aan doen, zover dat in mijn vermogen ligt, om misbruik van mijn diensten en resultaten te voorkomen. Gedurende het onderzoek zijn alle data opgeslagen op mijn laptop welke is afgeschermd met een wachtwoord. Na het afronden van het onderzoeksrapport zijn alle gegevens over gezet naar een USB-stick welke in mijn bezit is en alleen toegankelijk is met een wachtwoord.

Alvorens deelname aan het onderzoek worden respondenten gevraagd om een toestemmingsformulier in te vullen. Door het ondertekenen van het toestemmingsformulier bevestigen de respondenten dat zij geïnformeerd zijn over het onderzoek, begrijpen dat het onderzoek vrijwillig is, ze zich ten alle tijden terug mogen trekken en dat er alles aan gedaan zal worden om de verkregen informatie vertrouwelijk te behandelen. Vooraf aan de start van het interview is nogmaals om toestemming van de deelnemers gevraagd met betrekking tot het opnemen van het interview en worden zij nogmaals op hun rechten voor deelname aan onderzoek gewezen. Tijdens de gesprekken ga ik op een respectvolle manier met de betrokkene en hetgeen wat hij of zij inbrengt om. Ik vergaar alleen informatie met betrekking tot mijn onderzoek en respecteer daarmee de privacy van de betrokkenen.

Lois Segers

Bijlage 15: Checklist Ethiek van Onderzoek

Wanneer er een kruisje wordt geplaatst in de grijze kolom dient er een toelichting gegeven te worden. In dit onderzoek is dat niet het geval.

		JA	NEE	NVT
1	Krijgen de deelnemers een brief of email met informatie over het onderzoek?	x		
2	Is de beschikbare template (zie onder) gebruikt voor het schrijven van de informatiebrief?	x		
3	Staat in de informatiebrief dat deelnemers vrijwillig meedoen en zich op elk moment kunnen bedenken en kunnen stoppen, ook tijdens het onderzoek?	x		
4	Geeft iedere deelnemer schriftelijk toestemming voor deelname aan de studie door een toestemmingsverklaring te ondertekenen?	x		
5	Indien het onderzoek bestaat uit observaties, wordt aan de deelnemers gevraagd of ze toestemming geven dat ze worden geobserveerd en dat beeldmateriaal en/of audio wordt opgenomen?	x		
6	Wordt in de toestemmingsverklaring aangegeven dat deelnemers op elk moment en om welke reden dan ook kunnen stoppen met het onderzoek?	x		
7	Bij onderzoek met vragenlijsten, mogen deelnemers vragen weg laten die ze niet willen beantwoorden?			x
8	Staat in de informatiebrief dat de data van de deelnemers vertrouwelijkheid worden behandeld en dat ze, indien gepubliceerd, niet terug te leiden zijn naar de persoon?	x		
9	Krijgen deelnemers na afloop (een samenvatting van) de resultaten?	x		
10	Bij interviews: wordt aan de deelnemers toestemming gevraagd om de interviews op te nemen (audio en/of video-opname) en hebben de deelnemers de mogelijkheid om dit te weigeren?	x		
11	Wordt toestemming gevraagd om eventuele (fragmenten van) audio- of video-opnames te gebruiken bij presentaties of andere doeleinden?			x

		JA	NEE	NVT
12	Als de deelnemers bewust andere of <i>misleidende informatie</i> krijgen, dan is het verplicht om achteraf het doel en de resultaten van het onderzoek kort uit te leggen omdat de deelnemers hiervan niet op de hoogte waren. Wordt dit gedaan?			x
13	Worden de deelnemers in het onderzoek op een of andere manier <i>onvolledig geïnformeerd</i> over het doel of de ware opzet van het onderzoek?		x	
14	Bestaat er een risico dat deelnemers lichamelijke of psychische problemen of ongemak ervaren?		x	
15	Zijn de deelnemers van het onderzoek:			
	Kinderen (onder de 16 jaar)?		x	
	Mensen met leer- of communicatieproblemen?		x	
	Patiënten van een (zorg)instelling?		x	
	Eigen student(en)?		x	
16	Zijn de deelnemers aan het onderzoek, door mentale beperkingen, zelf NIET in staat om schriftelijk toestemming te geven (wilsonbekwaam)?		x	
17	Vereist het onderzoek de medewerking van anderen voor de werving van de deelnemers voor het onderzoek? (Bijv. studenten op school, leden van een zelfhulpgroep, bewoners van een verpleeghuis?)		x	

18	Is het nodig dat deelnemers ongemerkt deelnemen aan het onderzoek, dus zonder hun medeweten en toestemming op dat moment? (Bijvoorbeeld geheime observatie van mensen op niet-openbare plaatsen)		x	
19	Worden er in het onderzoek vragen gesteld en/of discussies gevoerd over gevoelige onderwerpen? (Bijvoorbeeld pesten, buitensluiten van personen, seksuele geaardheid, seksuele activiteit, suïcide, drugsgebruik, politieke voorkeur etc.)		x	
20	Worden er in het onderzoek medicijnen, placebo's of andere stoffen (bijv. voedings, supplementen, vitamines) gegeven aan de deelnemers, of is er sprake van ingrijpende of mogelijk schadelijke procedures (bijv. afwijking van de reguliere zorg)?		x	
21	Worden er in het onderzoek weefselmonsters (inclusief bloed/urine) van deelnemers verkregen?		x	
22	Kan deelname aan het onderzoek pijn of ongemak veroorzaken? (denk hierbij ook aan gebruik van devices/hulpmiddelen zoals smartwatches/echo's e.d.)		x	
23	Kan deelname aan het onderzoek psychologische stress, ongemak, angst of schade veroorzaken of negatieve gevolgen hebben?		x	
24	Moeten de deelnemers langdurig deelnemen en/of veel herhaalde metingen/testen doen?		x	
25	Vraagt het onderzoek inzicht in gevoelige/vertrouwelijke gegevens (b.v. patiëntendossiers)?		x	
26	Vindt het onderzoek, of delen van het onderzoek, plaats buiten de EU?		x	
27	Gaat onderzoek gepaard met het delen van gegevens of vertrouwelijke informatie buiten de gegeven toestemming?		x	
28	Krijgen deelnemers een (financiële, of andersoortige) beloning voor deelname aan het onderzoek?		x	
29	Is de deelnemer op een of andere manier afhankelijk van de onderzoeker? Denk hierbij bijvoorbeeld aan studenten die meedoen aan onderzoek van docenten, of patiënten die deelnemen aan een onderzoek van hun eigen arts/behandelaar.		x	
30	Heeft de opdrachtgever (of een andere partij) belang bij bepaalde onderzoeksresultaten		x	

		JA	NEE	NVT
31	Zijn de gegevens volledig anoniem? Anonieme data is niet meer tot de persoon herleidbaar, ook niet met een coderingssleutel. Bij gebruik van anonieme gegevens is de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG) niet van toepassing.			x
32	Worden de gegevens gecodeerd/gepseudonimiseerd? Data zijn hiermee wel nog te herleiden naar de persoon met een coderingssleutel. Dit is toegestaan als de deelnemer hier expliciet toestemming voor heeft gegeven door een toestemmingsverklaring te ondertekenen.	x		
33	Worden de persoonlijke gegevens die herleidbaar zijn gescheiden bewaard en losgekoppeld van de verzamelde onderzoeksgegevens en de coderingssleutel?	x		
34	Heeft alleen de onderzoeker en/of de onderzoeksbegeleider toegang tot de data van de deelnemers (en, indien van toepassing, de coderingssleutel)?	x		
35	Wordt de bewaartermijn ¹ van de onderzoeksdata genoemd in de informatiebrief en toestemmingsverklaring voor deelnemers aan het onderzoek?	x		

36	Worden data alleen opgeslagen op de persoonlijke Fontys OneDrive of een andere door Fontys goedgekeurd opslagmedium?	x		
----	--	---	--	--