

Boundary crossing: Het Pius X-college Praktijkonderwijs en de stagebedrijven samen op de grens van leren.

Boundary Crossing: Pius X-College department special educational needs and the internship companies together on the boundary of learning

Karina Olthof
Budel, 3 juni 2019

Masterexamen : 3 juli 2019
Studentnummer : 3010079



Aeres Hogeschool Wageningen
Mansholtlaan 18
6708 PA WAGENINGEN

Onderzoeksbegeleider Aeres Hogeschool:
Dr. T. van Oeffelt

pius x
college



Jij leert.
Jij inspireert!

Pius X-College afd. praktijkonderwijs
Tuinstraat 1
5531 GK BLADEL

Opdrachtgever:
Dhr. M. de Veth

Boundary crossing: Het Pius X-college Praktijkonderwijs en de stagebedrijven samen op de grens van leren.

Boundary Crossing: Pius X-College department special educational needs and the internship companies together on the boundary of learning

Samenvatting

In dit onderzoek wordt gepoogd antwoord te krijgen op de vraag wat ervoor nodig is om een effectieve samenwerking mogelijk te maken tussen stagedocenten, van de vakrichtingen Horeca en Handel en Verkoop van het Pius X-College afdeling praktijkonderwijs en de betrokken stagebedrijven in de vakrichtingen Horeca en Handel en Verkoop. Dit antwoord is gezocht in het vormen van een nieuwe Community of Practice met sturing van de leermechanismen van de Boundary Crossing theorie. De focus van dit onderzoek lag op de oriëntatiefase en cohesie fase van de opstart van een Community of Practice en in relatie gebracht met de leermechanismen *identificatie* en *coördinatie*. De resultaten hebben laten zien dat er gedurende de bijeenkomsten een verschuiving plaats heeft gevonden in het optreden van de leermechanismen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat aandacht voor en monitoring van de leermechanismen tijdens de eerste bijeenkomsten kan leiden tot een opstart van een Community of Practice

Abstract

This research attempts to find an answer to the question of what it takes to make effective collaboration possible between internship teachers, from the courses in Horeca and Trade and Sales of the Pius X-College practical education department and the internship companies involved in the courses in Horeca and Trade and Sales. This answer has been sought in the formation of a new Community of Practice with control of the learning mechanisms of the Boundary Crossing theory. The focus of this research was on the orientation phase and cohesion phase of the start-up of a Community of Practice and brought into relation with the learning mechanisms *identification* and *coordination*. The results have shown that there has been a shift in the occurrence of the learning mechanisms during the meetings. From this it can be concluded that attention to and monitoring of the learning mechanisms during the first meetings can lead to the start-up of a Community of Practice

Inleiding

De scholengemeenschap van het Pius X-College kent een afdeling praktijkonderwijs. Praktijkonderwijs is een vorm van onderwijs waarbij de leerlingen vrijgesteld zijn van regulier onderwijs. Deze vrijstelling is verkregen door een laag IQ (tussen de 55-80) en aanverwante leer -en/of gedragsproblematiek. De visie van het praktijkonderwijs is om leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op een plek in de maatschappij ("Praktijkonderwijs," n.d.). Dit omvat meerdere elementen waaronder ook de toeleiding naar arbeid. Als het gaat om de toeleiding naar arbeid, neemt de stage een prominente plek in. De samenwerking met de stagebedrijven is hierin erg belangrijk. De stagebedrijven hebben een groot aandeel in het begeleiden en opleiden van de leerling richting de arbeidsmarkt. Er wordt steeds meer gevraagd van de leerlingen om zo zelfstandig mogelijk de arbeidsmarkt op te gaan en daarmee wordt er ook steeds meer gevraagd aan begeleiding vanuit de stagebedrijven. Dit is een gevolg van de participatie wet die in 2015 in werking getreden is. De participatiewet is een wet die omschreven kan worden als: "Iedereen die kan werken maar het op de arbeidsmarkt zonder ondersteuning niet redt, valt onder de Participatiewet. De wet moet ervoor zorgen dat meer mensen werk vinden, ook mensen met een arbeidsbeperking" ("Participatiewet," 2019). Iedere leerling van het praktijkonderwijs valt hieronder. Door deze wet worden (toekomstige) werkgevers gecompenseerd voor leerlingen die van het praktijkonderwijs komen, de zogenoemde loonkostensubsidie. Het is een wet die iedere leerling van het praktijkonderwijs de mogelijkheid biedt om werk te vinden op de reguliere arbeidsmarkt. Echter is er ook geen wet die zo onderhevig is aan verandering als deze wet. Deze voortdurende verandering vraagt om een duidelijk beeld wat er van het Pius X-

College afdeling praktijkonderwijs gevraagd wordt in de samenwerking met het bedrijfsleven om eventuele toekomstige wetswijziging pragmatisch op te pakken.

Echter is dit niet alleen een probleem voor het Pius X-College afdeling praktijkonderwijs, dit is voor de gehele regio een punt van aandacht. Om een beeld te krijgen hoe de stagedocenten van het Pius X-College afdeling praktijkonderwijs dit zien in verhouding tot andere scholen in de regio, is een participatiescan in september 2018 ingevuld door 15 werknemers van het Pius X-College afdeling praktijkonderwijs. Deze participatiescan geeft leidinggevend en of beleidsmakers inzicht hoe men kan werken aan een succesvolle aanpak om jongeren in een kwetsbare positie naar werk te begeleiden ("Participatiescan -", z.d.-b). Tevens is de participatiescan een analyse -en actietool om te komen tot heldere regionale afspraken en effectieve samenwerking voor het naar werk begeleiden van leerlingen in een kwetsbare positie ("Participatiescan -", z.d.-b). De participatiescan is ingevuld als 0-meting om zicht te krijgen waar het Pius X-College afdeling praktijkonderwijs op het moment van invullen (september 2018) stond.

De participatiescan is verdeeld in drie thema's: Focus op werk en talent, kwaliteit van begeleiding en effectieve samenwerking. Binnen deze drie thema's worden er vijf succesfactoren besproken. Thema één gaat over focus op werk en talent. De succesfactoren binnen dit thema zijn; learning by doing, het gaat erom dat de leerling het werk leert door het te doen. Hier speelt het Pius X-College al heel erg op in door zoveel mogelijk praktijklessen te verzorgen voor alle leerlingen in zeven verschillende vakrichtingen. De tweede succesfactor is een professionele relatie tussen school en werkgevers. Hieronder wordt verstaan dat er openheid is over de kwetsbaarheid van de leerling welke in het bedrijf stageloopt, persoonlijk contact tussen de school en werkgevers, het spreken van dezelfde taal, geven van een eerlijk beeld van de leerling en als laatste het maken van duidelijke afspraken over de begeleiding en evaluatie. De derde succesfactor is actieve samenwerking bij arbeidstoeleiding. De vierde is professioneel ontzorgen van de werkgever: de professionele aansturing komt bij de school te liggen en de praktijkbegeleiding bij de werkgevers. Als laatste succesfactor bij thema één wordt genoemd dat er een netwerk moet zijn van geschikte bedrijven.

Bij thema twee, kwaliteit van begeleiding, zijn de vijf succesfactoren als volgt omschreven: sterk accent op empowerment. Hier gaat het erom dat de leerling niet te veel gepamperd wordt maar zo opgeleid wordt dat de leerling geschikt is om in het bedrijfsleven te functioneren. De tweede succesfactor is presentie. Groeneveld, Hermanussen & Schipperheyn (2015) omschrijven dit als persoonlijke aandacht en het opbouwen van een vertrouwensband die voor zowel de leerling als de ouders ook als dusdanig ervaren wordt. De derde succesfactor is signalering en diagnostiek. Bij signalering en diagnostiek gaat het erom dat er tijdig wordt gesignaleerd wanneer er meer of andere begeleiding van de leerling nodig is. De vierde en vijfde succesfactoren zijn betrokkenheid van ouders en een continu proces van begeleiding.

Bij thema drie, effectieve samenwerking, zijn de vijf succesfactoren als volgt omschreven: gedeelde visie op samenwerking en aanpak tussen school en de werkgevers. Hier gaat het met name om of iedereen met dezelfde bril naar de leerling kijkt en of er gezamenlijke resultaten worden nagestreefd. De tweede succesfactor is periodiek met elkaar in gesprek te gaan over de samenwerking en resultaten. Dit wordt verder uitgesplitst in dat de overlegmomenten niet adhoc maar structureel zouden moeten zijn, randvoorwaarden afspreken, haalbare afspraken voor de uitvoering en als laatste doelstellingen realiseren. De derde succesfactor is goede coördinatie van begeleiding. Hiermee wordt bedoeld dat het duidelijk wie wat doet rondom een leerling. Zeker wanneer er bij een leerling sprake is van meerdere begeleidende instanties. De vierde succesfactor is samenwerking tussen scholen. Wanneer de samenwerking en visie tussen scholen eenduidig is, is het voor gemeenten makkelijker om met meerdere scholen samen te werken. De vijfde en laatste succesfactor is hoe de gemeenten zorgen voor een eenduidige visie zodat er bij de samenwerking tussen scholen tot goede en eenduidige samenwerking te komen. Op dit moment stroomt 96% van de leerlingen van het Pius X-College afdeling praktijkonderwijs uit met een baan. Daaruit zou geconcludeerd kunnen worden dat de samenwerking reeds effectief is. Echter is er over de feitelijke samenwerking, wat dit inhoudt, weinig bekend. De samenwerking is nu vooral tussen één stagedocent en de stagebegeleiders die bij die beroepsrichting horen, en dat zo voor zeven vakrichtingen. De samenwerking richt zich vooral op het monitoren van de voortgang van de leerling(en) alsmede de beoordeling(en) van de leerling(en). Binnen dit onderzoek gaat de interesse met name uit hoe de vijf succesfactoren bij thema drie, effectieve samenwerking, tot stand kunnen worden gebracht. De interesse gaat hier naar uit omdat in de huidige manier van samenwerken de stagedocenten en stagebegeleiders niet samenkomen om de begeleiding en het opleiden van de leerling te bespreken, laat staan om een gedeelde visie te ontwikkelen. Juist hiervan wordt veel

verwacht, omdat het samenwerken rondom een gedeelde visie of gedeelde praktijk bijdraagt aan de zingeving van deze samenwerking (De Laat & Coenders, 2011)

Met het oog op mogelijke wetswijzigingen, ingegeven door de snelle opeenvolging van de laatste jaren, ligt hier een ambitie om de samenwerking te verstevigen door de onderwijspraktijk en beroepspraktijk samen te brengen. Of de nieuwe vorm van samenwerking effectief zal zijn, zoals bedoeld in de participatiescan, zal onderzoek uit moeten wijzen. Hierin ligt dan ook de praktijkvraag voor het Pius X-College afdeling praktijkonderwijs: wat is er voor nodig om tot een nieuwe vorm van samenwerking te komen tussen de onderwijspraktijk en de beroepspraktijk en deze te behouden.

Theoretisch kader

Om de praktijkvraag vanuit het theoretisch kader te kunnen duiden is het noodzakelijk dat duidelijk wordt dat het in dit onderzoek gaat om samenwerking tussen twee verschillende systemen enerzijds de onderwijspraktijk, het Pius X-College afdeling praktijkonderwijs anderzijds de beroepspraktijk; stagebedrijven. Deze twee praktijken vormen in de samenwerking een nieuwe praktijk, rond een vraagstuk dat bindt. Een dergelijke vorm van (samen)werken in collectieve vorm wordt door Wenger (2009) getypeerd als een *Community of Practice* (hierna: CoP) waarin werken en leren, als betekenis geven, samengaan. Deze nieuwe praktijk vormt daarmee een nieuw deel in het al bestaande *Landscape of Practice* (hierna: LoP) (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Binnen de LoP is er sprake van grenzen en deze grenzen worden overgegaan. Dit heen-en-weer bewegen tussen praktijken kan gezien worden als transfer (het geleerde in de ene praktijk meenemen naar de andere praktijk) vanuit cognitivistische visie op leren. Echter wanneer er gekeken wordt vanuit de sociaal-culturele visie op leren, welke past bij een CoP, is samenwerken en leren in een collectieve vorm meer dan alleen kennis verwerven omdat het ook interactie van met anderen omvat (Wenger, 2009). Het samenwerken en leren in de nieuwe praktijk is daarmee fundamenteel sociaal (Wenger, 2009; Coenders, 2012). Het overgaan van deze grenzen als bron voor leren en werken wordt geduid als *boundary crossing* door Akkerman & Bakker (2011, 2016, 2017). Binnen het theoretisch kader wordt een verbinding gemaakt tussen deze drie componenten.

Community of Practice

Het samenbrengen van een groep mensen die een zorg, probleem of passie met betrekking tot een bepaald domein delen en hun kennis en vaardigheden willen verdiepen door middel van een continu uitwisseling hierover, kan gezien worden als een *Community of Practice* (hierna: CoP) (Coenders, 2012; Bood & Coenders, 2004; Wenger, 1998, 2009). In deze definitie liggen drie dimensies verscholen; *praktijk*, *gemeenschap* en *domein*. Deze dimensies zijn de dimensies waaromheen een CoP zich ontwikkelt. Door deze beschrijving kan er gesteld worden dat leren meer is dan het verwerven van kennis en omvat ook interactie met anderen om kennis uit te wisselen en samen te werken (Coenders, 2012; Bood & Coenders, 2004; Wenger, 1999, 2009). Coenders (2012), Bood & Coenders (2004) en Wenger (1999, 2009) geven aan dat mensen leren van en met elkaar en leren daarmee fundamenteel sociaal is, echter zijn kennis en ervaringen uitwisselen niet voldoende, maar wel nuttig. Door te kijken naar wat men feitelijk doet en wat daar de effecten van zijn wordt de complexiteit van de praktijk duidelijker. Vanuit een weloverwogen omgang met die complexiteit kan een nieuwe, gemeenschappelijke praktijk ontstaan (Coenders, 2012, p.131). Hierin sluit de kenniscreatie metafoor van Paavola, Lipponen en Hakkarainen (2004) aan. Zij beschrijven in deze metafoor de behoefte om samen met elkaar nieuwe collectieve kennis te creëren waarin gedeelde activiteiten en/of objecten worden ontwikkeld. Echter het samen leren en ontwikkelen is niet per definitie een CoP. Het kan dan ook gezien worden als team, intervisiegroep, commissies of netwerken. In tegenstelling tot de eerdergenoemde leernetwerken is een CoP een vorm van samenwerken wat langer stand kan houden maar ook meer tijd, vaak enkele jaren, nodig heeft om zich te ontwikkelen (Wenger, 1999; Bood & Coenders, 2004). Binnen dit onderzoek is ervoor gekozen om een CoP op te starten. Dit past in de onderzoekscontext vanwege het feit dat er altijd sprake is van wisselende bedrijven tijdens het opleiden van de leerling. De ontwikkeling van een team, waar men zich over het algemeen richt op het realiseren van vooraf gedefinieerde resultaten (Katzenbach & Smith, 1998; Robbins & Finley, 2000 in Bood & Coenders, 2004), zou niet passen in de context evenals een intervisiegroep waarbij medewerkers een beroep doen op hun collega's om mee te denken over persoons- en functiegebonden vraagstukken en knelpunten uit de eigen werksituatie (Hendriksen, 2003 in Bood & Coenders, 2004, p. 65), evenmin commissies waar adviseren, evalueren en oordelen (Bood & Coenders, 2004, p. 66) centraal staat of netwerk waar het doel is om mensen samen te brengen (Bood & Coenders, 2004, p. 66). Een CoP laat het toe om mensen ten alle tijden toe te voegen in de samenwerking (Wenger 1994; Bood & Coenders, 2004, p. 64).

Omdat eerdergenoemde vormen van samenwerken niet overeenkomt met het beeld van effectieve samenwerking, behorende bij thema drie van de participatiescan, wordt de aandacht gericht op de vorming van een CoP.

De vorming van een CoP kent, volgens Bood & Coenders (2004) verschillende ontwikkelstadia; *de oriëntatiefase, cohesiefase, volwassenheidsfase, competentiefase, transformatiefase*. De *oriëntatiefase* gaat over dat mensen elkaar vinden en overwegen een afspraak aan te gaan of het vinden en introduceren van potentiële leden op een actieve manier. De *cohesiefase* richt zich op contacten die worden uitgebouwd, er worden verbindingen gelegd en vertrouwen opgebouwd. De actieve leden van een CoP leren elkaar beter kennen, wisselen ervaringen uit, vertellen elkaar verhalen, leggen inzichten vast en definiëren normen. En als de CoP een gezamenlijke taal en begrip ontwikkelt, op het domein, groeit een gezamenlijk identiteit. De *volwassenheidsfase* kan weergegeven worden als een CoP dat een eenheid op zichzelf wordt en gaat als groep activiteiten formuleren en uitvoeren. De *competentiefase* geeft inzichten in het vernieuwend bezig zijn in de praktijk, kennis en kunde worden erkend door de buitenwereld. In de laatste fase, de *transformatiefase*, wordt de CoP afgebouwd of vormt zich een nieuwe (potentiële) CoP (Bood & Coenders, 2004). Nu duidelijk is wat de mogelijke ontwikkelstadia zijn van een CoP geeft het nog geen duidelijkheid over de participatie van deze groep mensen binnen de CoP. Wenger (1994, 2009) geeft aan dat participatie binnen een CoP door vier componenten gekarakteriseerd wordt: *zingeving*: een manier van praten over het vermogen (individueel en collectief) om het leven en de wereld als zinvol te kunnen ervaren (leren door ervaren). *Praktijk*: een manier van praten over de gemeenschappelijke gecreëerde aanpakken, kaders en perspectieven (leren als doen). *Gemeenschap*, een manier van praten over de sociale configuraties waarin de gemeenschappelijke ondernemingen als waardevol zijn bepaald en participatie herkenbaar wordt als de competentie (leren als horen bij). Met als laatste *identiteit*, een manier van praten over hoe leren ons leven verandert en hoe we persoonlijkheden worden in de context van de gemeenschappen waaraan we deelnemen (leren als worden wie je bent). In een CoP zijn deze componenten in onderlinge samenhang aanwezig. De laatste genoemde component, identiteit, kan ook gezien worden dat eenieder deel uit maakt van verschillende gemeenschappen; werk, studie en privé. Eenieder van ons beweegt zich als het ware door een landschap van gemeenschappen. Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2015) geven hieraan de definitie *Landscape of Practice*. Het kan als volgt gezien worden: het Pius X-College afdeling praktijkonderwijs is niet alleen CoP op zichzelf, het maakt ook onderdeel uit van een CoP met de stagebedrijven en zo zijn er meerdere CoP's binnen één organisatie. Zo maken de stagebedrijven ook deel uit van meerdere CoP's; een CoP met het Pius X-College afdeling praktijkonderwijs, een CoP met het MBO, een CoP met leveranciers enz. Deze CoP's kunnen allemaal los gezien worden van elkaar, echter hebben ze wel raakvlakken met elkaar. Deze raakvlakken worden *boundaries* genoemd. Deze *boundaries* worden overgegaan doordat eenieder ook deel kan nemen in de CoP's van iemand anders. Dit overgaan van *boundaries* wordt *boundary crossing* genoemd (Akkerman & Bakker, 2011, 2016, 2017).

Boundary Crossing

De raakvlakken die de verschillende CoP's hebben, ligt niet ten grondslag aan de term *boundary crossing*. In de theorie wordt een organisatie ook wel een *activiteit systeem* genoemd. Een *activiteit systeem* is altijd een gemeenschap van meerdere standpunten, tradities en interesses (Engeström, 2009) welke overeenkomsten vertoont met de componenten welke een CoP karakteriseren. Een *activiteit systeem*, hierna te noemen als praktijk, heeft een bepaald doel, een bepaald gereedschap dat gebruikt wordt, en bepaalde regels die gehanteerd worden (Bakker & Akkerman, 2016). Een *activiteiten systeem*, of in dit geval beide *activiteit systemen*, liggen aan de basis van het begrip *boundary crossing*. Naast het gegeven dat een activiteitensysteem ten grondslag ligt aan de het begrip Boundary Crossing, haalt Wenger (1994) dit ook aan in de uitleg van de dimensie *praktijk* in het ontstaan van een CoP. *Boundary crossing* gaat over het heen en weer bewegen tussen verschillende activiteitensystemen en ook CoP's (over grenzen van organisaties gaan) en verwijst naar de inspanningen die mensen leveren om continuïteit in actie of interactie tussen praktijken te waarborgen (Akkerman & Bakker, 2011). Aannemelijk is dat verschillende praktijken op verschillende plekken (opleiding, werk) aanzienlijk van elkaar verschillen (Bakker & Akkerman, 2016). Bakker & Akkerman (2016, p.11) zeggen hier het volgende over: "Soms begrijpen mensen uit de verschillende praktijken elkaar niet goed, bijvoorbeeld een schoolbegeleider en een praktijkopleider, omdat ze een verschillende taal spreken, verschillende doelen hebben en in anders georganiseerde omgeving werken met andere normen. We zeggen dat er in zulke gevallen *grenzen* zijn tussen hun praktijken: verschillen die maken dat ze hindernissen ervaren in hun acties (handelingen, werkzaamheden) of interactie (communicatie)". Echter stellen Bakker & Akkerman (2016) ook dat niet ieder verschil een grens is: een verschil is pas een grens als het

problematisch of uitdagend is (of zo impliciet of expliciet wordt ervaren). Een grens is niet alleen hinderlijk en noodzakelijk: ze kunnen ook leerpotentieel hebben (Bakker & Akkerman, 2016). Binnen de onderwijspraktijk en beroepspraktijk wordt voortdurend gezocht naar manieren om met grenzen om te gaan, onder andere door te werken aan afstemming of betere communicatie tussen de praktijken (Bakker & Akkerman, 2016). Grenzen hebben leerpotentieel doordat ze prikkelen tot actie en inspanning (Akkerman & Bakker, 2011; Bakker & Akkerman 2014b in Baartman & De Bruijn, 2016). Een leerpotentieel kan verwezenlijkt worden door een *leermechanisme*. Een leermechanisme is een type inspanning dat leren in werking kan zetten (Akkerman & Bakker, 2017; Bakker & Akkerman, 2016). De vier leermechanismen die dit potentieel hebben zijn; identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie. Bakker en Akkerman (2016a) geven de volgende beschrijvingen aan deze leermechanismen: *identificatie* gaat over hernieuwd inzicht in hoe verschillende praktijken zich van elkaar onderscheiden of hoe een individu zich verhoudt tot de verschillende praktijken. De grenzen worden expliciet gemaakt en er wordt een manier gezocht om met die grenzen om te gaan zonder verschillen op te heffen. *Coördinatie* is de inzet van nieuwe of bestaande middelen en procedures om effectieve afstemming tussen praktijken mogelijk te maken. *Reflectie* verwijst naar een eigen perspectief verwoorden (*perspective making*) of dat van een ander innemen (*perspective taking*). *Transformatie* duidt op de vorming van nieuwe praktijken (grenspraktijken) of identiteit. Typerende processen zijn confrontatie, erkennen van wederzijds probleem, ontwikkeling van nieuwe grensobjecten, hybridisering en integratie.

Er is duiding gegeven aan welk leerpotentieel grenzen tussen praktijken hebben. Echter is het omgaan met deze grenzen niet nog expliciet gemaakt. Wenger (1999; 2000 in Bakker & Akkerman 2016) beschrijft drie manieren om met deze grenzen om te gaan; grensinteractie (*boundary interaction*), grensgangers (*brokers*) en grensobjecten (*boundary objects*). Bakker & Akkerman (2016) geven de volgende definitie aan deze drie manieren. *Grensinteractie* verwijst naar de activiteit (inclusief communicatie en samenwerken) tussen mensen uit verschillende praktijken en stimuleert de leermechanismen identificatie, coördinatie en reflectie. *Grensgangers* (*brokers*, *boundary workers*, *boundary crossers*) zijn mensen die in de verschillende praktijken deelnemen en elementen van de ene praktijk in de andere inbrengen. *Grensobjecten* zijn artefacten, documenten, termen, concepten en andere vormen van verzakelijking (Wenger, 1999) die in de verschillende praktijken gebruikt worden en in elk van die praktijken een functie vervullen (niet per se dezelfde functie).

Binnen dit onderzoek is de aandacht gericht op *boundary interaction*. *Boundary interaction* (hierna te noemen als grensinteractie) is een vorm van communicatie welke plaatsvindt tussen praktijken gedurende de samenwerking (Wenger, 2000 in De Haas & Mazereeuw, 2016) en kan resulteren in bewustwording van de verschillen tussen praktijken (De Haas & Mazereeuw, 2016). Dit lijkt te passen in de vorming van een CoP in de oriëntatiefase waarin mensen elkaar moeten vinden en bereid zijn met elkaar afspraken aan te gaan. Grensinteractie zou daarmee bij kunnen dragen aan de vorming van een CoP in alle fases van de opstart van een CoP met de stagedocenten en stagebegeleiders. Tevens komt bij het opstarten van een CoP, met name in de oriëntatie -en cohesiefase, besluitvorming voor. Het proces van besluitvorming zijn processen waar het belang ligt bij inhoud (beschikbare informatie vanuit verschillende invalshoeken) en bij de individuen (wie zijn wij en wat zijn opvatting en belangen) aan tafel (Ruijters & Veldkamp, 2012). Dit vertoont overeenkomsten met de *negotiation of meaning* van Wenger (1999). *Negotiation of meaning* is een iteratief proces dat wordt vormgegeven door verschillende elementen en ook invloed heeft op deze elementen. De “onderhandeling” verandert voortdurend de situatie aan wat de zingeving van alle CoP-leden vraagt. Dit sluit aan bij één van de vier karakters van het vormen van een community of practice; zingeving.

De vorming en samenwerking van de nieuwe CoP vraagt daarom om een zekere sturing. Dit onderschrijven Bood & Coenders (2004) door te zeggen dat het ondersteunen van een CoP vraagt om andere aanpakken dan instructie en training. Om het ondersteunen van een CoP mogelijk te maken worden er mogelijkheden gezien in de leermechanismen van Boundary Crossing. Doordat het overgaan van grenzen van de ene CoP naar de andere CoP voor discontinuïteit kan zorgen en deze discontinuïteit zorgt voor leerpotentieel waar de vertaalslag naar de leermechanismen gemaakt kan worden.

De theoretische basis van Boundary Crossing was in dit onderzoek onderdeel van de sturing die de ontwikkeling van een CoP vraagt. Doordat is sprake is van een groep mensen met verschillende expertises in dit onderzoek kunnen de CoP-leden grenzen ervaren. Deze grenzen kunnen liggen in het feit dat ze niet dezelfde professionele taal spreken, elkaars werk (deels) niet begrijpen of aansluiting vinden bij de manier van doen in een andere praktijk (Rondeel & Verdonschot, 2016). Die grenzen kun je zien als sociale of culturele verschillen die

problemen kunnen opleveren maar ook een kans zijn om van elkaar te leren; het eerdergenoemde leerpotentieel. Naast het gebruik maken van het leerpotentieel er ook sprake van besluitvorming tijdens de bijeenkomsten. Er werd op verschillende momenten gezocht naar overeenstemming. De onderhandelingen die plaatsvonden om tot overeenstemming te komen van randvoorwaarden/afspraken/facilitering maakt deel uit van grensinteractie. Zoals eerdergenoemd, stimuleert grensinteractie de leermechanismen *identificatie*, *coördinatie* en *reflectie*. In de oriëntatiefase, waar het met name gaat om het zoeken naar de juiste balans tussen ontwikkelen van de vragen versus meegaan met het enthousiasme en de verbeeldingskracht van de deelnemers (Bood & Coenders, 2004), worden in de mogelijke acties om dit te ondersteunen overeenkomsten gevonden met de leermechanismen identificatie en coördinatie. Mogelijke acties kunnen namelijk zijn: formuleren van het eerste kernteam, formuleren van een intrigerende vraag die mensen aantrekt en stimuleert tot actie en het maken van haalbare afspraken over tijd en geld (Bood & Coenders, 2004). Hierin ligt de overlap met het leermechanisme *coördinatie* waar het gaat om de inzet van nieuwe of bestaande procedures om effectieve afstemming te bereiken tussen praktijken mogelijk te maken (Akkerman & Bakker, 2016). Daarnaast zijn de kenmerken van het proces van de oriëntatiefase, mensen vinden elkaar en overwegen een afspraak aan te gaan, overeenkomstig met het leermechanisme identificatie. Het maken van haalbare afspraken over tijd en geld behoort tot het leermechanisme coördinatie. Bij de cohesiefase gaat het om het ontwikkelen van onderlinge relatie en kwaliteit van de conversatie versus realiseren van concrete resultaten. Ook hier kan aansluiting gevonden worden in het leermechanisme coördinatie. De leermechanismen identificatie en coördinatie zijn niet één op één toe te schrijven aan zowel de oriëntatie -of cohesiefase. Er is enige overlap in het leermechanisme identificatie en de cohesiefase. Waar de cohesie fase bestaat uit bijvoorbeeld elkaar beter leren kennen zou dit toegeschreven kunnen worden aan het leermechanisme identificatie.

Toespitsing

Het theoretisch kader maakt duidelijk dat er een aannemelijk verband is tussen de fasen van CoP-vorming en de leermechanismen van Boundary Crossing. Dit verband kan in dit onderzoek gebruikt worden om via de leermechanismen enerzijds meer handvat te krijgen voor de CoP-vorming en anderzijds meer zicht op die CoP-vorming. Hieruit is dan ook het doel van dit onderzoek af te leiden: het doel van dit onderzoek is het doen van aanbevelingen voor het opstarten van een CoP ten behoeve van een effectievere samenwerking tussen het Pius X-College afdeling praktijkonderwijs en de, door inzicht te krijgen in de fasen van CoP-vorming gebruikmakend van de leermechanismen en grensinteractie vanuit de Boundary Crossing theorie. Dat resulteert in de volgende onderzoeksvraag en deelvragen:

In hoeverre leiden de bijeenkomsten, met sturing van de vier leermechanismen vanuit de boundary crossing theorie, tot een opstart van een Community of Practice tussen het Pius X-College afdeling praktijkonderwijs en de beroepspraktijk?

1. In welke fase in de ontwikkeling van een CoP bevindt zich de groep bij het eerste meetmoment?
2. In welke fase in de ontwikkeling van een CoP bevindt zich de groep na het laatste meetmoment?

Methode

Onderzoeksopzet

Het onderzoek is opgezet als een *enkelvoudige casestudy* (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2015, p. 85) met een twee eenheden analyse (Yin, 2009). Er is gekozen voor een *enkelvoudige casestudy* omdat het hier ging om een unieke situatie; alle CoP-leden hebben nog niet eerder op deze manier samengewerkt. Daardoor was er geen vergelijkbare case voor handen. De twee eenheden van analyse zijn de leermechanismen uit de boundary crossing theorie en fasen van vorming van een CoP. Met deze vormen van analyse wordt getracht het proces van CoP-vorming te volgen. Daartoe wordt elke belegde CoP bijeenkomst gebruikt als meetmoment om de leermechanismen in beeld te krijgen

Het onderzoek kent 4 meetmomenten. Van één meetmomenten zijn video opnames gemaakt, het tweede en derde meetmoment zijn opgenomen via audio opnames. Om deze vervolgens kwalitatief te analyseren door gebruik te maken van de rubrics uit de Boundary Crossing theorie (Gulikers & Oonk, 2016). Om de vorming van de CoP te kunnen duiden zijn ongestructureerde interviews na de laatste bijeenkomst ingezet en was het vierde

meetmoment binnen het onderzoek. Deze interviews zijn geanalyseerd met de kenmerken van de fasen van CoP-vorming, gebaseerd op gebeurtenissen, gedrag en meningen, om te duiden in welke fase van de CoP vorming de groep mensen zich bevond voor en na het onderzoek. Tot slot heeft een vergelijking van beide analyses plaatsgevonden, ten einde de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden.

Casebeschrijving

Het Pius X- College afdeling praktijkonderwijs maakt al jaren gebruik van stagebedrijven. Dit gebeurt in lijn van de visie van de praktijkschool; de leerling toeleiden naar arbeid. De stagebegeleiding wordt gedaan door de mentor van de betreffende leerlingen. Dit heeft vaak een tweezijdig karakter. De stagedocent heeft via de telefoon, email of WhatsApp contact met de betreffende stagebegeleider. Vaak gaat dit over de voortgang van de leerling en het bespreken van eventuele bijzonderheden.

Omdat de bedrijven al jaren weinig opkomst vertoonden op informatiebijeenkomsten van school, is in september 2018 een andere weg gekozen: het starten van een CoP. Eigenlijk met dezelfde doelstelling: samen de leerlingen begeleiden. Voor het onderzoek zijn vanuit school bedrijven benaderd om deel te nemen aan het onderzoek en dit heeft geleid tot een drietal bijeenkomsten. De deelnemers met vanuit school waren de stagedocenten; Floor, Teun en Pedro, en vanuit drie verschillende bedrijven de stagebegeleiders, Max, Gijs en Haske. Max is stagebegeleider van één van de leerlingen uit de vakrichting handel en verkoop en begeleidt dit jaar voor de eerste keer een leerling van het praktijkonderwijs. Hij is bedrijfsleider van een detailhandel zaak in Bladel. Gijs is horecaondernemer in Reusel. Hij heeft al meerdere jaren ervaring met stagiaires en heeft op dit moment een leerling van de praktijkschool uit de vakrichting consumptieve technieken. Haske is eveneens horecaondernemer maar dan in Bladel. Ook zij heeft meerdere jaren ervaring met stagiaires en heeft ook dit jaar weer een stagiaire van de praktijkschool uit de richting consumptieve technieken. Na het vaststellen van vijf data is er een groepsapp, een vorm van ondersteunende technologie, aangemaakt om het contact tussen de mensen te vergemakkelijken (Bood & Coenders, 2004).

De eerste bijeenkomst, en tevens het eerste meetmoment, vond plaatst in januari 2019. Niet iedereen kon aanwezig zijn. Eén van de stagebegeleiders had een gebroken voet. De bijeenkomst is wel door gegaan om kennis te maken met elkaar en het doel en onderliggende gedachte van de CoP duidelijk te maken. Tevens zijn de verwachtingen richting elkaar uitgesproken ten aanzien van de CoP en de bijeenkomsten. Na de bijeenkomst gaven de CoP-leden aan enthousiast en nieuwsgierig te zijn naar het vervolg en de uitkomsten. Tot slot van de bijeenkomst is de wens uitgesproken dat het prettig zou zijn als de rector/bestuurder aanwezig zou zijn bij de laatste bijeenkomst. Dit omdat alles wat er bedacht zou worden, in het kader van de begeleiding en het opleiden van de leerling, zijn goedkeuring nodig heeft. Om er dan vervolgens niet het gevoel aan over te houden dat de stagebegeleiders er niet voor niets bij hadden gezeten in hun dure tijd. Gijs zei letterlijk: “we zitten hier alle drie à €100 per uur en dan mag je hopen dat het niet voor niets geweest is”. Het verzoek is ingewilligd en de rector/bestuurder is uitgenodigd. Deze heeft de uitnodiging ook geaccepteerd. Waarbij opgemerkt moet worden dat deze bestuurder pas sinds 1 januari aangesteld is en hij tijdens zijn kennismakingsspeech had laten weten erg nieuwsgierig te zijn naar ontwikkelingen gezien hij de maatschappij meer bij het onderwijs wil betrekken en het onderwijs meer bij de maatschappij.

De tweede bijeenkomst, en tevens het tweede meetmoment, stond gepland in februari 2019. Tussen de eerste en tweede bijeenkomst is er tussen een Pedro en Gijs contact geweest om bij de Pedro een dag mee te gaan draaien in de praktijklessen. Dit is ook tot uitvoering gebracht tussen Gijs en Pedro. De tweede bijeenkomst heeft is uitgevoerd zoals bedacht en stond in het teken van het leermechanisme identificatie. De outcome van deze bijeenkomst zou zijn: de explicitering van het leermechanisme identificatie staat op papier, het vinden van overeenkomsten en verschillen en er is commitment bereikt als het gaat om het gedeelde vraagstuk. Alle betrokken CoP-leden waren aanwezig. De CoP-leden zijn aan de slag gegaan met vragen als: “welke expertise neem ik mee in de samenwerking?”, “welke expertise neemt de ander mee in de samenwerking?” en “welke expertise mis ik van de ander in de samenwerking?”. Met als doel te kijken waar er nog gaten zitten ten aanzien van de samenwerking.

Tussen de tweede en derde geplande bijeenkomst is er een gesprek geweest tussen Pedro en een andere stagebegeleider welke niet betrokken was bij het onderzoek. Tijdens de gesprekken is het ook over dit onderzoek gegaan en is de stagebegeleider uitgenodigd om ook deel te nemen aan het onderzoek. Hij zou de derde bijeenkomst aansluiten echter is de derde bijeenkomst niet doorgegaan vanwege de te veel afmeldingen. Dit had

uiteenlopende redenen, vooral vanwege ziekte waarvan één van de stagedocenten langdurig ziek is. De vraag is wel gesteld aan alle andere CoP-leden of het zinvol was om de bijeenkomst, ondanks de afmeldingen, door te laten gaan. Al snel kwamen de reacties binnen dat vanwege de tijdsdruk, bij met name de stagedocenten, dat het de voorkeur had om het niet door te laten gaan.

De vierde bijeenkomst is eveneens niet doorgegaan. De redenen hiervoor waren; één van de stagebegeleiders had een crematie, een andere stagebegeleider had besloten in het kader van “goed voor jezelf zorgen” om op zijn enige vrije middag een rondje te gaan fietsen, één van de stagedocenten was nog steeds ziek en een andere stagedocent had op privévlak het één en ander te regelen. Na de mededeling van de afgelaste bijeenkomst zijn de CoP-leden met elkaar in gesprek gegaan via de groepsapp. Max gaf aan het niet fijn te vinden dat om diverse redenen de bijeenkomst weer niet doorging. Dat hij er veel voor moest doen om aanwezig te kunnen zijn maar dan moest het allemaal wel zinvol zijn en blijven om bij elkaar te komen. De reacties die daarop volgden lagen vooral in de sfeer van verantwoording afleggen richting elkaar. Tussen de bijeenkomsten door is er contact geweest tussen de onderzoeker en Gijs. Gijs had aangegeven niet meer mee te gaan doen in de verdere bijeenkomsten vanwege een wisseling in zijn huidige werk waardoor aanwezigheid niet meer mogelijk zou zijn. Tussen de onderzoeker en Gijs is wel een gesprek gevoerd wat Gijs in de toekomst van een dergelijke samenwerking zou verwachten en hoe dat volgens hem zou kunnen werken. Na aanleiding van de appjes is er tevens nog telefonisch contact geweest tussen de onderzoeker en Haske. Zij vond het vervelend dat de bijeenkomst niet meer door was gegaan. Ook met haar is het gesprek gevoerd over hoe een samenwerking er voor haar uit zou moeten zien. Naast de complimenten voor het initiatief gaf ze aan het gesprek ook gevoerd te hebben binnen haar eigen organisatie hoe het bedrijf beter de stagiaires op kun leiden.

De vijfde bijeenkomst stond gepland in april 2019, tevens was dit het tweede meetmoment. Bij deze bijeenkomsten was iedereen aanwezig, op Gijs na vanwege zijn werk. Tevens was de rector/bestuurder aanwezig, de voorzitter van de vakschool maar ook de teamleider van de schakel -en wereldklas. De laatste was niet uitgenodigd en is op vrijwillige basis aangesloten. De CoP-leden hadden de opdracht gekregen om een mindmap te maken wat er voor hun nodig zou zijn om de samenwerking in stand te houden. Te denken was aan; randvoorwaarden, facilitering, kennis en documenten. Deze bijeenkomst was dan ook gericht op het leermechanisme *coördinatie*, waar afspraken met elkaar maken, samenwerken en de (vorming) *boundary objects* centraal staat. Tijdens de bijeenkomst was Pedro, die in de eerste bijeenkomst niet zo spraakzaam was, wel spraakzaam. Hij had zijn mindmap volledig voorbereid en uitgeprint bij zich. Daarnaast was ook zichtbaar dat de stagebegeleider die in het begin aangaf niet zoveel bij te kunnen dragen, veel input in het gesprek.

Het derde en laatste meetmoment vond niet plaats tijdens de bijeenkomsten. Na de bijeenkomsten zijn er afzonderlijke ongestructureerde interviews geweest met alle CoP-leden. Er is voor deze vorm van interviewen gekozen om het verloop van de ontwikkeling van een CoP duidelijk te krijgen. Er was geen vooropgestelde vragenlijst, wel was duidelijk dat het gesprek zou gaan over gebeurtenissen, gedrag en mening ten aanzien van de ontwikkeling van de CoP.

Onderzoekseenheden

In de casebeschrijving zijn de leden van de CoP, voor het onderzoek de CoP-leden, al geïntroduceerd. Daarom wordt hier volstaan met een overzicht in tabelvorm van naam, leeftijd, vak en rol in het onderzoek. De genoemde namen zijn fictief, dit vanwege de belofte van anonimiteit zodra er over het onderzoek gepubliceerd zou worden.

Respondent	Leeftijd	Ervaring met praktijkschool leerlingen	Expertise/vakrichting	Rol binnen onderzoek
Gijs “A”	40-50	Meerdere stagiaires van het praktijkonderwijs gehad	Consumptieve technieken	Stagebegeleider
Pedro “B”	40-50	Meer dan 10 jaar werkzaam binnen het praktijkonderwijs.	Mentor en vakdocent consumptieve technieken	Stagedocent
Max “C”	30-40	Voor de eerste keer een stagiaire van de praktijkschool	Detailhandel	Stagebegeleider

Floor “D”	20-30	Voor de eerste keer stagebegeleider van de vakrichting handel en verkoop.	Mentor en vakdocent van de vakrichting handel en verkoop	Stagedocent
Haske “E”	30-40	Meerdere stagiaires gehad van de praktijkschool.	Consumptieve technieken	Stagebegeleider
Teun “F”	40-50	Meer dan 10 jaar werkzaam binnen het praktijkonderwijs.	Mentor van de tweede groep consumptieve technieken en stagebegeleider van de derde jaars leerlingen in algemene zin (niet gebonden aan vakrichting)	Stagedocent

Tabel 1 overzicht CoP-leden

Onderzoeksinstrumenten

Tijdens dit onderzoek is er gebruik gemaakt van twee verschillende meetinstrumenten, participerende observatie en een ongestructureerd interview.

Volgens Saunders et al. (2015) is participeerde observatie een vorm van observatie waar in het veld wordt waargenomen en op deze manier informatie wordt verzameld. Tot deze observaties en waarnemingen behoren alle data die verzameld is. In dit onderzoek ging het om video -en audio opnames. Dit meetinstrument is ingezet om leermechanismen waar te nemen in de gesprekken die gevoerd werden tussen alle CoP-leden.

Het ongestructureerde interview is ingezet om te achterhalen in welke fasen van CoP-vorming de CoP-leden zich aan het begin en aan het eind van het onderzoek bevonden. Hiervoor is gekozen om op informele wijze, door samen in gesprek te gaan, bepaalde aspecten binnen het onderzoek duidelijk te krijgen. De geïnterviewde krijgt dan de kans om vrijuit te spreken, zonder het gevoel te krijgen van een interview, over aspecten als gebeurtenissen, gedrag en mening(en) in relatie tot de vorming van een nieuwe CoP (Saunders et al., 2015). De onderzoeker is gestart met de vraag: “ik ben heel erg benieuwd naar wat de bijeenkomsten jou hebben opgeleverd, of er iets veranderd is in je handelen of denken sinds de start van de bijeenkomsten”. Vanuit daar is het gesprek gevoerd. Er is vooral gelet op opmerkingen die in relatie konden worden gebracht met de oriëntatie -en cohesiefase van de vorming van de CoP, om daar vervolgens op door te kunnen vragen. Als afsluiting van het interview is de vraag gesteld: “wat is er voor jou voor nodig om deze samenwerking voort te kunnen zetten en te laten slagen?”. Deze vraag is gesteld een beeld te krijgen of en waar men zich bevindt in de oriëntatie -en/of cohesiefase van de vorming van de CoP of nog steeds i.

Procedure

Het onderzoek was oorspronkelijk zo opgezet dat in de periode van januari tot en met april 2019 elke bijeenkomst gericht geobserveerd zou worden, waardoor er in een proces van vier maanden vijf meetmomenten zouden ontstaan om de ontwikkeling van de CoP in beeld te kunnen brengen. Zoals in de casebeschrijving te lezen is, zijn twee van de vijf bijeenkomsten niet doorgegaan. Om toch een valide beeld te krijgen van het proces en de ervaring daarvan is ervoor gekozen om een ongestructureerd interview bij de CoP-leden af te nemen. Tevens is het ongestructureerde interview afgenomen om het verlies van twee meetmomenten te compenseren en daarmee de gelegenheid genomen om extra aandacht te geven aan de fasen van de CoP vorming bij de CoP-leden. Vijf van de zes CoP-leden waren hiertoe bereid. De zesde wees af vanwege een geplande vakantie.

Data-analyse

Zoals benoemd onder onderzoeksinstrumenten werd de verkregen data uit drie van de vier meetmomenten verkregen met behulp van participerende observatie en een ongestructureerd interview. Deze data werd vervolgens geanalyseerd met behulp van de boundary crossing rubrics (Gulikers & Oonk, 2016) en het coderingsschema van Oonk (2016).

Coderingsschema en rubrics Boundary Crossing

Het coderingsschema (figuur 1) werd als eerste analyse instrument ingezet (bijlage 5). Wanneer er uitspraken waren die niet direct onder één van de leermechanismen gekwalificeerd konden worden, werd de rubrics ingezet om dit alsnog te kunnen doen.

Learning mechanism and associated characteristic sub-process	Description of the process <i>Illustrative example (experimental condition as derived from (0,1 or 2 workshops))</i>
Identification (I)	
I_Knowing Yourself	Knowing and/or explicating the own expertise and limitations thereof <i>The fact that our group consisted of four agricultural students also contributed to our agricultural project assignment (1)</i>
I_Knowing the Stakeholders	Identifying which stakeholders are relevant in the light of the project assignment <i>Already at the first day of the project, you should identify the stakeholders. (0)</i>
I_Knowing Other Perspectives	Identifying stakeholders' knowledge, interests, perspectives, and mutual relations <i>Make sure that you know the interests of each actor and the relationships between the actors. (1)</i>
I_Clarifying Complementarity	Clarifying the complementarity of and/or boundaries between the own and others' possible contributions (i.e. knowledge, skills etc.) <i>Sometimes you need a lot of parties to realise the intended result. (0)</i>
I_Exploring Mutual Expectations	Exploring and tuning mutual expectations at the beginning of a project <i>The client, the teachers and we; we all had different ideas on what and how to do it. We had to align the ideas. (1)</i>

Figuur 1: deel van het coderingsschema (Oonk, 2016)

De rubrics van Boundary Crossing (Gulikers & Oonk, 2016) (figuur 2) (bijlage 6) en het coderingsschema (Oonk, 2016) zijn gebruikt voor de eerste drie meetmomenten, gericht op de leermechanismen en ingezet als analyse instrument. Daartoe is de eerste bijeenkomst op video opgenomen, de tweede en derde bijeenkomst met geluidsopnames.

BOX 2. DE BC-RUBRIC				
	A De student...	B De student...	C De student...	D De student...
Identificatie 1: Eigen expertise en eigen grenzen kennen	gaat aan de slag met het project. Communiceert niet actief over welke expertise hij/zij zelf heeft voor dit project en welke expertise er wellicht mist.	benoemt wat hij/zij kan bijdragen aan dit project.	vorige cel; + identificeert waar dit project tegen zijn/haar grenzen (in de zin van gebrek aan kennis, vaardigheden enz.) aan loopt.	kan helder verwoorden welke expertises nodig zijn om dit project goed te kunnen uitvoeren en kan hierin concreet benoemen wat hij/zij zelf weet en waarvoor anderen (andere studenten en externen) nodig zijn.
Identificatie 2: Stakeholders in kaart brengen	onderneemt geen actie om externe (niet-studenten) stakeholders te ontdekken.	onderneemt actie om in kaart te brengen welke stakeholders een rol spelen bij het project.	brengt in kaart wie de stakeholders zijn, maar ook wat hun belangen, perspectieven en/of expertise zijn. identificeert stakeholders die hij/zij actief wil gaan betrekken in dit project.	vorige cel; + maakt inzichtelijk hoe die stakeholders zich tot elkaar verhouden. maakt concreet waarvoor hij/zij deze stakeholders in dit project nodig en treft voorbereidingen om hen te benaderen.

Figuur 2: deel van Boundary Crossing rubrics (Oonk, 2016)

Aan de rubric werden kleine aanpassing gedaan. Deze aanpassingen zijn met een mede-onderzoeker, welke de theorie en rubric van Boundary Crossing kende, besproken om de betrouwbaarheid van het coderingsschema en rubric te behouden. De aanpassing heeft vooral plaatsgevonden door termen als “student” te vervangen door respondent. Dit omdat de term “student” niet van toepassing was tijdens dit onderzoek. Daarnaast vond er een aanpassing plaats op de term “project”, deze is vervangen door “samenwerking”. Ook de term “project” is in dit onderzoek niet van toepassing. Deze aanpassing zorgden ervoor dat de rubric beter interpreteerbaar was voor dit onderzoek.

Het eerste meetmoment is opgenomen middels een video, het tweede en derde meetmoment middels geluidsopnames. Alle opnames werden getranscribeerd. De stappen die daarop volgde was het maken van een selectie van fragmenten op basis van alle leermechanismen vanuit de theorie van Boundary Crossing. De fragmenten werden vervolgens gericht gecodeerd met de aangepaste rubrics en in een Excel bestand verwerkt. De

kolommen die het Excel bestand kende waren: code, respondent en uitspraken/dingen die ze deden. De fragmenten werden door zowel de onderzoeker als de mede-onderzoeker onafhankelijk van elkaar gericht gecodeerd op de leermechanismen van boundary crossing om de betrouwbaarheid van de uitkomsten te vergrootten. Na vergelijking, van het eerste meetmoment, bleek dat 33 van de 38 fragmenten gelijk gedoceerd waren. In een moderatiegesprek over de vijf resterende bleek dat de verschillen met name zaten in de term “samenwerking” in de context waarin het gezegd werd. Wanneer er gezegd werd “Nog betere samenwerking tussen school en het bedrijf”, “Hoe staat school in stage, lijnen nog korter en investeren in het vak en personeel” werd “samenwerking” door de onderzoeker gecodeerd als leermechanisme coördinatie en door de mede-onderzoeker als het leermechanisme identificatie. Na moderatie, waarin de context duidelijk werd waarin iets gezegd werd en wie de stagedocenten waren en wie de stagebegeleiders, werd er overeenstemming gevonden voor alle 38 fragmenten.

Na vergelijking van het tweede meetmoment bleek dat 43 van de 65 fragmenten gelijk gecodeerd werden. In een moderatiegesprek over de 22 resterende bleek dat de verschillen in alle leermechanismen voorkwamen. Wanneer er gezegd werd: “Wij kunnen hier super veel etaleren maar in de praktijk en op stage gebeurt dat maar weinig”. De onderzoeker wees deze uitspraak toe aan het leermechanisme reflectie vanwege het feit dat er een vergelijking gemaakt werd tussen de eigen praktijk en de andere praktijk. De mede-onderzoeker wees deze toe aan het leermechanisme identificatie omdat het gaat om de verduidelijking waar de ene praktijk van de andere verschilt. Na een moderatiegesprek werd er overeenstemming gevonden voor alle 65 fragmenten.

Na vergelijking van het derde meetmoment werd er voor 56 van de 77 fragmenten overeenstemming gevonden. In een moderatiegesprek over de resterende 21 fragmenten bleek dat ook hier de verschillende in alle leermechanismen voorkwamen. Wanneer er gezegd werd “samen één lijn uitzetten” werd dit door de onderzoeker toegewezen aan het leermechanisme coördinatie omdat de gedachte ging om het samen afspraken, wat in lijn ligt met het leermechanisme coördinatie. De mede-onderzoeker wees dit fragment toe aan het leermechanisme identificatie vanwege de gedachte dat het hier ging om de verwachting naar elkaar uitspreken, welke in lijn ligt met het leermechanisme identificatie. Met het moderatiegesprek werd niet voor alle fragmenten overeenstemming gevonden. Wanneer het bijvoorbeeld ging over de opmerking: “Ik kan wel zeggen ik wil een leerling zeven weken achter elkaar, want dat is voor mij de meeste ideale situatie”, bleek de onderzoeker dit toe te wijzen aan het leermechanisme identificatie en de mede-onderzoeker aan het leermechanisme transformatie. Na raadpleging van diverse literatuur bij zowel de onderzoeker als de mede-onderzoeker en het terugluisteren van de geluidsopnames, werd er overeenstemming bereikt. Na moderatie, van alle fragmenten, werd uiteindelijk overeenstemming gevonden voor de resterende 21 fragmenten.

Interview

Het vierde en laatste meetmoment, het ongestructureerde interview, is ook getranscribeerd. Dit interview is gecodeerd op aspecten die inzicht gaven in gebeurtenissen, gedrag en meningen in relatie tot de vorming van een CoP in de oriëntatie -en cohesiefase

Resultaten

In dit onderzoek stond de vorming van de CoP in een opstartfase (oriëntatie -en cohesiefase) centraal, waarbij de leermechanismen vanuit de theorie van Boundary Crossing gebruikt zijn om de oriëntatie -en cohesiefase vast te kunnen stellen.

Coderingsschema en Boundary Crossing rubrics.

De analyse van de observatie van het eerste meetmoment leverde op dat alle leermechanismen voorkwamen. De ruwe data is weergegeven in bijlage 1 en wijzen erop dat de drie van de vier leermechanismen zijn waargenomen; *identificatie*, *coördinatie* en *reflectie*. Dat resulteerde voor het eerste meetmoment in 38 fragmenten waarvan 21 keer het leermechanisme *identificatie* waargenomen, zeven keer het leermechanisme *coördinatie* en vier keer het leermechanisme *reflectie*. Het leermechanisme *transformatie* is niet waargenomen. Uitspraken die het leermechanisme identificatie weerspiegelen waren bijvoorbeeld: “waar woon je?”, “Hoe ben je gekomen waar je nu bent?”. Ook werden er verwachtingen naar elkaar uitgesproken als; “ik hoop een open discussie met elkaar te voeren om elkaar te voeden”, “ik hoop op kennis die ik mee kan nemen mijn bedrijf is”, “de leerling moet gebaat zijn bij deze samenwerking” en “ik verwacht nog meer uit de samenwerking tussen school en het bedrijf te gaan halen”. Uitspraken die het leermechanisme coördinatie weerspiegelen waren bijvoorbeeld: “Ik verwacht eigenlijk dat we meer contact met elkaar houden als bedrijf en school om zo de juiste persoon op de juiste plek te zetten”, “ik vind de samenwerking nu al heel erg goed gaat waardoor ik nu niet direct

het idee heb dat zaken anders moeten gaan hoewel ik ook wel denk dat er altijd dingen verbeterd kunnen worden”. Uitspraken die het leermechanisme reflectie weerspiegelen waren bijvoorbeeld: ”In gesprekken met Max kom ik er steeds meer achter waarop ik mijn leerlingen nog beter kan coachen op school als het gaat om de begeleiding naar de praktijk” en “En voor mezelf hoop ik mijn lessen zo vorm te geven dat ze beter aansluiten op de praktijk, want dat mis ik nu een beetje.

De analyse van de observatie van het tweede meetmoment leverde op dat alle leermechanismen in meer of mindere mate voorkwamen. Tijdens het tweede meetmoment is er van de 65 fragmenten 19 keer het leermechanisme *identificatie* waargenomen, 16 keer het leermechanisme *coördinatie*, 17 keer het leermechanisme *reflectie* en drie keer het leermechanisme *transformatie*. De ruwe data is weergegeven in bijlage 2. Uitspraken die het leermechanisme identificatie weerspiegelen waren bijvoorbeeld: “Ik denk dat ik me zou schamen als er nu iemand op de handeldag komt kijken”, “Het is heel praktisch ingericht op school en voor mijn gevoel ben ik de enige die daarin achterloopt” en “Je neemt echt wel expertise mee over het vak in de horeca”. Uitspraken die het leermechanisme coördinatie weerspiegelen waren bijvoorbeeld: “Een duidelijke visie hebben samen”, “En ik doe bijvoorbeeld rollensellen in de klas, maar als je bijvoorbeeld met z’n twee gewoon van een kaartje iets staat te doen of je staat daadwerkelijk in een winkelomgeving waar iemand iets komt kopen, dat is zo anders” en “Ik vind de aansluiting echt super”. Uitspraken die het leermechanisme *reflectie* weerspiegelen waren bijvoorbeeld: “Het zou best interessant kunnen zijn als je gewoon eens kijkt wat nu eigenlijk precies de lessen zijn die gegeven worden en hoe reageren de leerlingen daarop”, “Het is helemaal niet handig hoe we dat doen maar ik weet ook niet zo goed hoe we het anders moeten gaan doen” en “Het zou voor mij bijdragen om in elkaars praktijken te kijken”. Uitspraken die het leermechanisme *transformatie* weerspiegelen waren bijvoorbeeld: “Hoe mooi zou het zijn als je de leerling centraal stelt en de stage rondom de leerling gebouwd gaat worden”. Tijdens het tweede meetmoment is het kennismaken met elkaar nagenoeg afgesloten. Er zijn geen opmerkingen geplaatst als het gaat om die kennismaking.

De analyse van de observatie van het derde meetmoment leverde op dat alle leermechanismen voorkwamen. De ruwe data is weergegeven in bijlage 3. Tijdens het derde meetmoment is er van de 77 fragmenten 29 keer het leermechanisme *identificatie* waargenomen, 26 keer het leermechanisme *coördinatie*, acht keer het leermechanisme *reflectie* en 13 keer het leermechanisme *transformatie*. Uitspraken die het leermechanisme *identificatie* weerspiegelen waren bijvoorbeeld: “Ja, waar ligt de taak van school en waar ligt de taak van het bedrijf”, “Ik denk dat je de school sterker kunt wegzetten wanneer je je aan het bedrijfsleven kunt verbinden” en “Hoe kan het bedrijfsleven daarin helpen?”. Uitspraken die het leermechanisme *coördinatie* weerspiegelen waren bijvoorbeeld: “Wat voor mij een win is, is dat ik wat meer contact heb met Floor heb gehad, naast alleen maar de gewone gesprekjes”, “Om draagvlak te creëren” en “De juiste persoon op de juiste plek. Uitspraken die het leermechanisme *reflectie* weerspiegelen waren bijvoorbeeld: “Ik heb het er met Floor over gehad om inderdaad eens een keer hier langs te komen als ze gewoon praktijkles heeft om eens te kijken wat er hier nu gebeurt”, “We willen samenwerken dat kan variëren van een gastles hier op school of inderdaad een stageplek” en “Dan heb ik het idee dat een leraar toch niet precies op de hoogte is van op welke manier de leerling werkt”. Uitspraken die het leermechanisme *transformatie* weerspiegelen waren bijvoorbeeld: “Het is bij de docenten beginnen, misschien in de vorm van een docentenstage. Als de docenten precies weten wat wij in de bedrijven heel erg graag zouden willen zouden ze dat hier op school al kunnen leren”, “In hoeverre zouden jullie al een mini-onderneming of mini-maatschappij neer kunnen zetten?

Interview

Het vierde en laatste meetmoment vond plaats tijdens individuele gesprekken op basis van een ongestructureerd interview. Dit is gedaan om vast te stellen in welke fase van de ontwikkeling van een CoP zich bevond aan het einde van de bijeenkomsten. De bijeenkomsten heeft bij alle CoP-leden iets opgeleverd.

Het interview met Floor resulteerde in 11 uitspraken en weergegeven in bijlage 4. Uitspraken die de vorming van de CoP voor haar weerspiegelden waren: “Door jouw bijeenkomsten zijn we daarbuiten ook nog in gesprek gegaan, ook over de basisdingen die de leerling moet kennen en kunnen” en “Ik heb het idee dat de band tussen mij en mijn stagebegeleider beter is geworden”.

Het interview met Pedro resulteerde in 13 uitspraken en zijn weergegeven in bijlage 4. Uitspraken die de vorming van de CoP voor hem weerspiegelden waren: “Dat je regelmatig contact hebt, dat je elkaar ziet, dat je dingen bespreekbaar maakt. Maar dat de basis goed is” en “Voor mij is dit de bevestiging hoe belangrijk de warme band is tussen school en het bedrijf”.

Het interview met Haske resulteerde dat in 11 uitspraken en zijn weergegeven in bijlage 4. Uitspraken die de vorming van de CoP voor haar weerspiegelden waren: “Het is een heel mooi begin om het vanuit hier verder uit te gaan bouwen” en “Voor mij zijn de lijntjes naar school korter geworden. Ze waren al kort maar nu nog korter”.

Het interview met Teun resulteerde in twee uitspraken en zijn weergegeven in bijlage 4. Uitspraken die de vorming van een CoP voor hem weerspiegelden waren: “Ik denk in basis dat het bij elkaar komen per definitie zinvol is, nu er nog een draai eraan geven” en “Ondanks dat ik van mening was dat we het heel erg goed deden, en die mening heb ik nog steeds, zie ik ook wel zaken die verbeterd kunnen worden. Goed denk ik om die samen op te pakken”.

Bij het interview met Gijs resulteerde dit in twee uitspraken en zijn weergegeven in bijlage 4. Uitspraken die de vorming van een CoP voor hem weerspiegelden waren: “Het is voor mij heel zinvol geweest om bij Pedro in zijn praktijk te kijken, zo heb ik een andere kant van deze leerling gezien en het heeft iets voor de band gedaan tussen hem en mij. Hij is door mij ook op een andere manier gezien” en “Je vindt elkaar eerder door die bijeenkomsten”.

Conclusie en discussie

Dit onderzoek sluit aan bij de praktijkvraag van het Pius X-College afdeling praktijkonderwijs waarbij gezocht is wat er voor nodig is om tot een nieuwe vorm van samenwerking te komen tussen de onderwijspraktijk en de beroepspraktijk en deze te behouden. Om eventuele wetwijzigingen pragmatisch met elkaar op te kunnen pakken. Op basis van deze praktijkvraag is een groep mensen bij elkaar gebracht, bestaande uit stagedocenten en stagebegeleiders, om de intentie al dan niet richting elkaar uit te spreken om met elkaar een CoP te vormen. Omdat dit een nieuwe manier van samenwerken en leren is beoogd dit onderzoek antwoord te geven op de vraag *In hoeverre leiden de bijeenkomsten, met sturing van de vier leermechanismen vanuit de boundary crossing theorie, tot een opstart van Community of Practice tussen het Pius X-College afdeling praktijkonderwijs en de beroepspraktijk?* Ter beantwoording van die vraag zijn er twee deelvragen geformuleerd. De conclusies worden hieronder per deelvraag weergegeven.

Deelvraag 1: *In welke fase in de ontwikkeling van een CoP bevindt zich de groep bij het eerste meetmoment?* De resultaten uit de observatie laten zien dat de ontwikkeling van de CoP zich in de oriëntatiefase bevindt. Dit is te concluderen uit een combinatie van de twee verschillende vormen van data-analyse. Enerzijds doordat het leermechanisme identificatie overwegend wordt waargenomen in het eerste meetmoment, anderzijds door de uitspraken die gedaan worden die toe te schrijven zijn aan de oriëntatiefase van de vorming van een CoP. Zoals in het theoretisch kader aangegeven is, zijn er overeenkomsten te vinden tussen de leermechanismen identificatie en coördinatie in relatie tot de ontwikkeling van een CoP in de oriëntatie -en cohesiefase maar ze kunnen ook niet los worden gezien van elkaar. Floor geeft daar een voorbeeld van door te zeggen: “Ik vind het superleuk dat we dit gaan doen” en “ik verwacht dat we nog meer uit de samenwerking gaan halen tussen school en stage”. Gijs doet daar een toevoeging op door te zeggen “de leerling moet gebaat zijn bij deze samenwerking”.

Deelvraag 2: *In welke fase in de ontwikkeling van een CoP bevindt zich de groep bij het laatste meetmoment?* Uit de interviews is er door diverse uitspraken naar voren gekomen dat de CoP zich nog altijd bevindt in de oriëntatiefase met een goede doorkijk naar de cohesiefase. De CoP-leden leren elkaar beter kennen door elkaar vragen te stellen waar men woont of hoe men op de werkplek terecht is gekomen waar eenieder nu zit, vertellen elkaar verhalen door bijvoorbeeld aan te geven, in het geval van Gijs, waar de ambities nog liggen naast zijn eigen bedrijf en wat hij daarvoor nog moet doen. Daarnaast leggen ze inzichten vast door te benoemen, in het geval van Floor, waar ze de verschillen ziet van haar eigen vakrichting ten opzichte van de andere vakrichtingen en spreekt daarbij de wens uit om daar mee aan de slag te willen gaan. De reden dat de CoP-leden zich nog niet bevinden in de cohesiefase wordt duidelijk doordat er tijdens de bijeenkomsten en interviews niet gesproken is over het vastleggen van rollen en normen als de CoP een gezamenlijke taal ontwikkelt. Haske bekrachtigt deze conclusie door de zeggen dat er een mooi begin gemaakt is om vanuit daar verder te kunnen bouwen.

In het theoretisch kader is gesteld dat de leermechanismen identificatie en coördinatie passen bij de oriëntatie -en cohesie fase. Volgens Bood & Coenders (2004) worden deze fasen gezien als de opstart van een CoP. De resultaten bij de deelvragen laten zien dat er enerzijds een verschuiving is in de leermechanismen anderzijds wordt door de CoP-leden aangegeven dat de CoP zich nog in de oriëntatiefase bevindt. Heel voorzichtig

kan daarom als conclusie gesteld worden dat aandacht voor en monitoren van de leermechanismen tijdens de eerste bijeenkomsten leiden tot een opstart van de CoP.

Discussie

De resultaten en conclusie laten zien dat er met enige voorzichtigheid geconcludeerd kan worden dat met aandacht en monitoring van de leermechanismen de vorming van een CoP succesvol kan zijn. Echter kent dit onderzoek ook beperkingen. In dit onderzoek is gekozen voor een enkelvoudige casestudy. Hierdoor zijn de resultaten alleen representatief voor deze case en daarmee niet generaliseerbaar voor andere contexten (Saunders et al., 2015; Yin, 2009). De onderzoeker is in deze casestudy nauw betrokken bij de context doordat de onderzoeker ook de rol heeft van stagedocent binnen de organisatie van het Pius X-College afdeling praktijkonderwijs, waardoor beïnvloeding van het onderzoek mogelijk was. Daarnaast heeft de onderzoeker twee rollen gehad binnen het onderzoek. Enerzijds die van procesbegeleider en anderzijds die van onderzoeker. De rol van onderzoeker heeft in dit onderzoek beperkend gewerkt vanwege het gegeven dat, door de betrokkenheid bij de context, het erg moeilijk was om niet een eigen mening of visie in de bijeenkomsten bij te dragen omdat de rol van onderzoeker een neutrale houding vraagt. Bij een volgend onderzoek is het aan te raden om deze twee rollen te scheiden om, invloed op het onderzoek te voorkomen.

De eerdergenoemde betrokkenheid heeft in dit onderzoek ook als voordeel gewerkt in de rol van procesbegeleider en onderzoeker. Doordat de onderzoeker nauw betrokken is bij de context, en de ervaringen en meningen kent van zowel de stagedocenten als stagebegeleiders, werd de sturing tijdens het proces makkelijker vanwege het feit dat de onderzoeker bekend was met de werkwijze van de stagebegeleiding. Het voordeel voor de rol van onderzoeker lag in het feit dat de verkregen data makkelijker te interpreteren was.

In dit onderzoek lag de focus op een effectieve samenwerking tot stand te brengen. Deze effectieve samenwerking is getracht te vinden in de vorming van een CoP met sturing van de leermechanismen uit de Boundary Crossing theorie. De andere vormen van leernetwerken zoals een werkteam, commissie, intervisiegroep of een netwerk sloten niet aan bij de context, dit vanwege de complexiteit van de praktijken waar binnen dit onderzoek plaatsvond. Het gaat om een onderwijspraktijk welke een niet-commerciële instelling is en didactisch sterk onderlegd is naast de beroepspraktijk die wel een commerciële instelling heeft en mogelijk in mindere mate didactisch onderlegd is; beide praktijken spreken een andere taal. Dit kan zorgen voor grenzen in de gemeenschappelijk taal welke dan meteen leerpotentieel hebben volgens Akkerman & Bakker (2011, 2017) en Bakker & Akkerman (2016). Van dit leerpotentieel is gebruik gemaakt om sturing te geven aan de vorming van een CoP. Uit een persoonlijk gesprek met Carla Oonk en Judith Gulikers (d.d. 15 januari 2019) is naar voren gekomen dat de leermechanismen van Boundary Crossing niet per definitie volgordelijk zijn. Wanneer ze in relatie worden gebracht met de oriëntatie -en cohesiefase van de opstart van een CoP zijn ze dat wel. En dan met name de leermechanismen *identificatie* en *coördinatie*. Ook is duidelijk geworden door het uitwerken van de CIMO's voor de bijeenkomsten, op basis van de leermechanismen, en daarmee bewust sturen op de leermechanismen nagenoeg niet mogelijk is. Omdat de leermechanismen optreden en daarmee niet te trainen of te instrueren zijn.

In de methodesectie is duidelijk geworden dat de vorming van de CoP vanuit vier meetmomenten geanalyseerd is door middel van twee meetinstrumenten; de participerende observatie en een ongestructureerd interview. De participerende observatie was in dit onderzoek een juist gekozen meetinstrument. Tijdens de bijeenkomsten kon gericht ingespeeld worden op de dingen die gezegd werden. Met gericht inspelen wordt bedoeld dat door de juiste vragen te stellen er meer gezegd werd, en de rode draad weer terughalen wanneer er te veel afgeweken werd van het onderwerp. Het ongestructureerde interview was ook een geschikt meetinstrument alleen niet voor alle CoP-leden. Sommige CoP-leden hebben de neiging gehad om steeds weer terug te gaan naar wat er voor hun toe deed; een concrete invulling geven aan de manier waarop de stages worden ingericht. En niet de vorming van de CoP. In een eventueel zelfde onderzoek zou een semigestructureerd interview niet misstaan. Een lijst van vooraf opgestelde thema's en vragen die behandeld moeten worden zullen bijdragen aan de waarde van het interview (Saunders et al., 2015). Daarnaast heeft de onderzoeker nog steeds de vrijheid om vragen weg te laten wanneer deze in de context van het interview niet van toepassing zijn en mensen nog steeds vrijuit te laten praten over gebeurtenissen, gedrag en meningen.

In dit onderzoek zijn zaken als een bestuurlijk momentum of zichtbare veranderende gedragingen van de CoP-leden niet meegenomen in de analyse van de vorming van een CoP. Zo is er bijvoorbeeld niet onderzocht

wat de onderliggende reden was waarom Gijs aangaf een rondje te gaan fietsen in plaats van deel te nemen aan weer een bijeenkomst. Daarmee is ook niet onderzocht welke invloed de keuze van Gijs gehad heeft op de overige CoP-leden. Zo is ook niet onderzocht waarom Pedro in de eerste bijeenkomst nagenoeg stil was en in de laatste bijeenkomst spraakzamer was en welke relatie dat heeft gehad met de aanwezigheid van de rector/bestuurder, de voorzitter van de vakschool en de teamleider van de wereld -en schakelklassen of dat dit te maken had met de verdere vorming van de CoP. Haske liet bijvoorbeeld ook deze veranderende gedragingen. Daarvan kan dan gezegd worden dat deze gedragsveranderingen toe te schrijven zijn aan de vorming van een CoP, alleen is dit niet met zekerheid te zeggen. Het verdient de aanbeveling om tijdens de verdere ontwikkeling van de CoP dit soort veranderende gedragingen mee te nemen. Doordat deze aspecten niet mee genomen zijn in dit onderzoek zou dit van invloed kunnen zijn op de verdere ontwikkeling van de CoP.

Niet alle bijeenkomsten zijn doorgegaan en in geen enkele bijeenkomst waren alle CoP-leden aanwezig, dit werd als een belemmerende factor gezien binnen dit onderzoek. Voorafgaand aan de vorming van de CoP was het aan te bevelen geweest om de intentie en het doel van de CoP scherper voor ogen te krijgen en helder te formuleren door met alle CoP-leden de volgende vragen te bespreken (Bood & Coenders, 2004): Wat zijn de belangrijkste aanleidingen om een CoP te starten? Zijn andere en wellicht betere manieren om hetzelfde te bereiken? Waarom is een CoP het beste alternatief? Wat levert de CoP op voor de CoP-leden, voor hun achterban en organisatie en voor sponsors? Wanneer is de CoP een succes? Met welke resultaten, inzichten of eindproducten zijn (alle) belanghebbenden tevreden? De vragen: Wat zijn de belangrijkste aanleidingen om een CoP te starten en waarom is een CoP het beste alternatief, zijn beantwoord vanuit de theorie maar niet vanuit de CoP-leden zelf. In het begin van het onderzoek is wel duidelijk gemaakt waar het onderzoek over zou gaan en wat de intentie was van het onderzoek, echter is er niet getoetst bij de CoP-leden of ze werkelijk in de gaten hebben gehad wat het werken en leren in een CoP inhoudt.

Alle bijeenkomsten zijn met behulp van CIMO's volledig uitgekristalliseerd. Hierin bevindt zich de zwakte dat wanneer er "iets" gebeurt de beoogde outcomes niet haalbaar zijn. In een sociaal-constructivistisch proces als de vorming van een CoP verdient het de aanbeveling om de rol van onderzoeker meer over te laten vloeien in de rol van procesbegeleider zodat er oog blijft voor het sociale proces wat gaande is en daarmee ook het proces te laten gebeuren.

Een CoP, of de vorming van een CoP, kent ook de nodige uitdagingen die niet besproken zijn in het theoretisch kader. Uitdagingen die CoP's hebben liggen op het sociale vlak. Nog meer dan bij andere samenwerkingsverbanden zijn het namelijk de onderlinge, persoonlijke relaties die een CoP een CoP maken (Bood & Coenders, 2004, p.41). Voor een CoP bestaan er wel allerlei aanwijzingen en hulpmiddelen, maar er is geen vooraf vastgesteld patroon waar de leden naar toe werken (Bood & Coenders, 2004). Het aanknopen, verstevigen en afbouwen van relaties is een wezenlijk onderdeel in het bestaan, het voortbestaan en het vernieuwen van een CoP (Bood & Coenders, 2004, p. 42). Een andere uitdaging binnen een CoP is dat er mensen worden samengebracht met uiteenlopende verwachtingen, karakters en belangen en dit kan voor spanningen zorgen (Bood & Coenders, 2004). Dit kan leiden tot een constructief conflict. In een constructieve conflict gaan teamleden een dialoog met elkaar aan die gestoeld is op de diversiteit binnen de CoP. Vervolgens kan de groepsbetekenis veranderen. Dit kan in positieve zin iets betekenen voor de (vorming) van een CoP, alle CoP-leden gaan collectief reframen waardoor de CoP sterker wordt. Collectief reframen kan alleen plaatsvinden als men wil luisteren naar het perspectief van anderen en deze nieuwe inzichten gebruikt om opnieuw de eigen kijk op zaken tegen het licht te houden (Dechant Marsick, Kasl, 1993). De veranderende groepsbetekenis kan ook in negatieve zin iets betekenen voor de CoP. Wanneer de CoP-leden niet (goed) om kunnen gaan met het verschil in verwachtingen, karakters en belangen zou dit ook het einde van de CoP kunnen betekenen.

Aanbevelingen

Voorafgaand aan de opstart van de CoP zijn er diverse pogingen ondernomen vanuit het Pius X-College afdeling praktijkonderwijs om de stagebegeleiders meer bij de school te betrekken, alleen bleken deze pogingen niet effectief. Deze pogingen kosten vaak veel tijd en energie om uit te zetten onder de andere stagedocenten en stagebegeleiders. Doordat zowel de stagedocenten als de stagebegeleiders op basis van vrijwilligheid zijn aangesloten bij de CoP kan er gezegd worden dat de intentie er is om een CoP te vormen. Echter is het begrip "tijd" hierin een belangrijke factor. Onstenk (2016, p. 105) zegt daarover het volgende: "Leermechanismen als identificatie, coördinatie en reflectie zijn van groot belang bij de samenwerking tussen school en bedrijven rond

de organisatie en de uitvoering van de beroepspraktijkvorming. De samenwerking komt niet vanzelf tot stand, maar vraagt om inspanningen en de bereidheid de grens over te gaan van zowel scholen als bedrijven. Het verdient met het oog op identificatie en coördinatie aanbeveling als school te investeren in tijd en ruimte voor docenten om grensganger te worden en effectieve contacten met bedrijven te onderhouden” Vanuit de stagedocenten gezien houdt het begrip “tijd” vooral in hoeveel tijd er besteed kan worden om een warme band met de stagebegeleiders op te kunnen bouwen. Deze tijd kan vertaald worden naar geld wat vrijgemaakt zou moeten worden om de stagedocenten te kunnen faciliteren om deze warme band op te starten en te onderhouden. Vanuit de stagebegeleiders gezien is het begrip “tijd” ook een belangrijke factor. Tijd kan in deze ook vertaald worden naar geld maar ook naar arbeidstijd. Wanneer de stagedocenten vaak tijd hebben, na de lessen, zijn de stagebegeleiders nog aan het werk. Hierdoor zullen ze niet midden op de dag op school gaan verschijnen. In dit geval gaat het gezegde “tijd is geld” zeker op. Doordat “tijd” een veelgenoemd begrip is bij de CoP-leden, vraagt de vorming van de CoP, en uiteindelijk ook een volwaardige CoP, de nodige flexibiliteit van alle CoP-leden. De aanbeveling zal dan ook zijn om afstemming te bereiken bij de CoP-leden hoe de, spaarzame tijd van alle betrokkenen, ingevuld kan worden om toch zo effectief mogelijk met elkaar samen te werken.

Zoals aangegeven bij de discussie kent de (vorming van) een CoP uitdagingen op het sociale vlak. Nog meer dan bij andere samenwerkingsverbanden zijn het namelijk de onderlinge, persoonlijke relaties die een CoP een CoP maken (Bood & Coenders, 2004, p.41). Voor een CoP bestaan er wel allerlei aanwijzingen en hulpmiddelen, maar er is geen vooraf vastgesteld patroon waar de leden naar toe werken (Bood & Coenders, 2004). Het aanknopen, verstevigen en afbouwen van relaties is een wezenlijk onderdeel in het bestaan, het voortbestaan en het vernieuwen van een CoP (Bood & Coenders, 2004, p. 42). De aanbevelingen zouden in deze zijn om geduld te hebben en de CoP onder tijd te laten evolueren en de stagedocenten en stagebegeleiders een weg te laten vinden in wat voor hun werkt in de CoP. Daarnaast de aanbeveling om voortdurend oog te blijven houden voor het (mogelijke) constructieve conflict in het begin van de vorming van de CoP. Er worden immers twee praktijken bij elkaar gebracht met elk een eigen taal, doel en belangen.

De laatste aanbeveling naar aanleiding van dit onderzoek zal dan ook met name gericht zijn richting de organisatie van het Pius X-College. De CoP-leden staan open om deze vorm van samenwerken verder vorm te gaan geven en ze zien graag een vervolg. Het is aan te bevelen om een volgende stap in de cohesiefase te zetten door inzichten vast te gaan leggen en het definiëren van rollen binnen de CoP (Bood & Coenders, 2004; Wenger, 1999). Hierdoor zal er een gezamenlijke identiteit groeien en de stap richting de *volwassenheidsfase* gemaakt kunnen worden. Zoals Onstenk (2016) aangaf is facilitering nodig voor de stagedocenten om dit mogelijk te maken. Doordat de vorming van de CoP zich nog in de oriëntatiefase bevindt met een goede doorkijk naar de cohesiefase, kan nu nog niet gezegd worden hoeveel tijd dit gaat vragen, echter kan dit vastgesteld worden met de betrokken stagedocenten. De opbrengsten van deze manier van samenwerken tonen aan dat er volgens Haske, een mooie start gemaakt is om vanuit daar verder uit te bouwen. In dit onderzoek is niet gekeken naar welke invloed deze vorm van samenwerking heeft op de leerling. In dat geval zou het belangrijk zijn om vervolgonderzoek te doen welk effect deze vorm van samenwerking heeft op de leerling.

Referenties

- Akkerman, S., & Bakker, A. (2017). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. In L. Unwin, & D. Guile (Reds.), *Handbook on Vocational Education* (pp. 1–19). Hoboken, Amerika: Wiley.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Baartman, L., & De Bruijn, E. (2016). Leren door grensinteractie tussen verpleegkundigen en technici. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausaert, & E. de Bruijn (Reds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van Boundary Crossing* (pp. 61–73). Assen, Nederland: Koninklijke van Gorcum.
- Bakker, A., & Akkerman, S. (2016). Het leerpotentieel van grenzen: een theoretische basis. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausaert, & E. de Bruijn (Reds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van Boundary Crossing* (pp. 9–19). Assen, Nederland: Koninklijke van Gorcum.
- Bakker, A., Zitter, I., Smit, G., & De Bruijn, E. (2016). Grensanalyses: op zoek naar het leerpotentieel. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausaert, & E. de Bruijn (Reds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van Boundary Crossing* (pp. 27–39). Assen, Nederland: Koninklijke van Gorcum.
- Bood, R. P., & Coenders, M. (2004). *Communities of practice: bronnen van inspiratie*. Utrecht, Nederland: LEMMA.
- Coenders, M. (2012). Community of Practice. In M. C. P. C. Ruijters, & P. R. J. Simons (Reds.), *De canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 125–136). Deventer, Nederland: Kluwer.
- Dechant, K., Marsick, V. J., & Kasl, E. (1993). Towards a model of team learning. *Studies in Continuing Education*, 15(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/0158037930150101>
- De Haas, A., & Mazereeuw, M. (2016). Waar mbo en hbo elkaar ontmoeten: een praktijkvoorbeeld. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausaert, & E. de Bruijn (Reds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van Boundary Crossing* (pp. 110–124). Assen, Nederland: Koninklijke van Gorcum.
- De Laat, M., & Coenders, M. (2011). Communities of practice en netwerklernen. De ontwikkeling van sociaal kapitaal in organisaties. In J. Kessel, & R. Poell (Reds.), *Handboek human resource development. Organiseren van leren* (pp. 417–428). Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Engeström, Y. (2009). Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words* (pp. 53–73). London and New York, Great Britain and America: Routledge.
- Groeneveld, M. J., Hermanussen, J., & Schipperheyn, R. (2015). *Jongeren uit het vso en pro op weg naar een baan. Een onderzoek naar de Borissystematiek van SBB* (30354.02/ecbo.15-231). Geraadpleegd van https://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjInuHotffidAhXGC-wKHYdMAYEQFjAAegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.borisbaan.nl%2Fdownloads.html%3Ffile%3Dfiles%2F2016%2F151216%2520Rapportage%2520Jongeren%2520uit%2520vso%2520en%2520pro%2520op%2520weg%2520naar%2520een%2520baan.pdf&usg=AOvVaw29JqWdC__HofxG60BHY2IL
- Gulikers, J., & Oonk, C. (2016, september). Het waarderen van leren met partijen buiten de school. *Onderwijsinnovatie*, 11(3), 17–26.
- Onstenk, J. (2016). Kennis verbinden in werkplekleren. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausaert, & E. de Bruijn (Reds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van Boundary Crossing* (pp. 94–109). Assen, Nederland: Koninklijke van Gorcum.
- Oonk, C. (2016). *Learning and teaching in the regional learning environment - Enabling students and teachers to cross boundaries in multi-stakeholder practices* (Thesis). Geraadpleegd van <http://edepot.wur.nl/391709>
- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74(4), 557–576. <https://doi.org/10.3102/00346543074004557>
- Participatiescan -. (z.d.). Geraadpleegd op 15 september 2018, van <https://participatiescan.com>
- Participatiewet. (2019, 28 maart). Geraadpleegd op 30 mei 2019, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/participatiewet>
- Praktijkonderwijs Pius X-College. (z.d.). Geraadpleegd op 30 mei 2019, van <https://www.piusx-college.nl/schoolgids/onderwijs/praktijkonderwijs/>
- Rondeel, M., & Verdonshot, S. (2016). Relationeel ontwerpen van leertrajecten in de context van het werk. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausaert, & E. de Bruijn (Reds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van Boundary Crossing* (pp. 177–195). Assen, Nederland: Koninklijke van Gorcum.
- Ruijters, M., & Veldkamp, I. (2012). *DRIE. Vormgeven aan organisatieontwikkeling*. Deventer, Nederland: Kluwer.

- Saunders, M. N. K., Lewis, P., & Thornhill, A. (2015). Een onderzoeksontwerp bepalen: uitgangspunten van je onderzoek gekoppeld aan de methoden en technieken. In M. N. K. Saunders, P. Lewis, & A. Thornhill (Reds.), *Methoden en technieken van onderzoek* (7e ed., pp. 74–98). Amsterdam, Nederland: Pearson.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Verenigd Koninkrijk: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. In K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of Learning. Learning theorists... in their own words*. (pp. 209–218). London, New York, Engeland, Amerika: Routledge.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in a landscape of practice. A framework. In E. Wenger-Trayner, B. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'Creevy, S. Hutchinson, & C. Kubiak (Reds.), *Learning in Landscapes of Practice. Boundaries, Identity, and Knowledgeability in practice-based learning* (pp. 13–30). London en New York, Engeland en Amerika: Routledge.
- Yin, R. K. (2009). *Case study Research. Design and Methods*. Los Angeles, United States of America: Sage.

Dankwoorden

Daar ligt het dan, MIJN thesis. Ik heb het proces er naartoe meerdere malen het één en ander toegewenst. Maar in de hoofdzak heerst er nu een gevoel van blijdschap, trots en opluchting. Blijdschap omdat ik nu eindelijk, na veel en hard werken, mijn thesis in heb kunnen leveren. Trots voel ik omdat ik, naast het alleen mama zijn van twee prachtige kinderen en een fulltimebaan, deze opleiding in twee jaar tijd af heb kunnen ronden. Opluchting omdat ik nu eindelijk weer van mijn vakanties, vrije dagen en douchemomenten kan gaan genieten zonder dat de opleiding door mijn hoofd heen spookt. Maar al deze gevoelens zouden niet daar geweest zijn zonder een aantal hele mooie, lieve en geweldige mensen om me heen. Te beginnen met mijn twee fantastische kinderen; Jade en Noah. De afgelopen twee jaar ben ik, denk ik, niet de meest geweldige, energieke en gezellige moeder geweest voor jullie. De momenten samen op de bank werden gedurende de opleiding steeds korter, de kusjes en knuffels voor het slapen gingen steeds sneller om over mijn humeur af en toe maar niet te spreken. Maar met dit alles heb ik wel gezien wat voor een flexibiliteit jullie bezitten, mij constant weer goed aan hebben gevoeld als ik wat ruimte nodig had. Jullie begrip en de onvoorwaardelijke liefde voor mij als moeder hebben me door dit proces heen getrokken. En dan nog een belangrijk persoon in mijn leven die me hier doorheen getrokken heeft; mijn moeder. Twee jaar lang is ze met enige regelmaat in Groningen op de trein gestapt om voor de kinderen te zorgen, bij mij in Budel, wanneer ik weer een weekend naar Wageningen mocht. En dat waren dan ook meteen de momenten dat ik mijn moeder nog eens zag. Want eerlijk is eerlijk, mijn hele familie heeft quality time ingeleverd omdat ik steeds vaker moest kiezen voor de opleiding in plaats van naar Groningen te rijden. In het rijtje van belangrijke personen hoort ook mijn partner Jos thuis natuurlijk. Jos, jij bent op ruim halverwege van de opleiding mijn leven binnen gekomen. Dat resulteerde wel eens in een avondje op de bank wat niet door ging omdat de studie voorrang kreeg, of een hapje eten ergens samen wat samen koken werd. Maar jij was, en bent nog steeds, ook degene die me in liet zien dat de boog niet altijd gespannen kan staan. Je hebt me meegenomen op dagjes weg zodat ik even weer Karina kon zijn. Ik ben jou zo dankbaar dat je me aanvoelt, de noodzaak ziet en voelt van het afronden van mijn opleiding omdat je de ontwikkeling van mij als persoon en professional volledig steunt.

Maar naast de belangrijke personen in mijn leven is er natuurlijk ook een werkgever geweest die het mogelijk heeft gemaakt dat ik dit nu kan typen. Ik wil het Pius X-College bedanken voor het meedenken hierin en zeker Marja van der Poort. Marja, je hebt het al eens op een kerstkaart geschreven, we hebben een relatie van: zonder wrijving geen glans. We konden elkaar niet altijd vinden maar desondanks ben je wel voor mijn ontwikkeling als persoon en professional open blijven staan. Dank daarvoor! En dan mijn lieve collega's en hun stagebegeleiders; Floor, Pedro, Teun, Haske, Gijs en Max. Jullie namen zijn nog steeds fictief maar voor mij zeker niet. Met jullie als deelnemers van mijn onderzoek werd het onderzoek doen een heel stuk leuker. Ik heb veel van jullie geleerd en ik kijk uit naar een verder gevolg met jullie!

En dan mijn medestudenten, Emily, Jeanet, Marjan en Steven. Met jullie heb ik vriendschappen ontwikkelt waarvan ik hoop dat ze blijven bestaan. Jullie hebben allemaal op jullie eigen manier bijgedragen aan mijn ontwikkeling. Emily, jij als praatpaal en sparringpartner. Jeanet, wij vonden elkaar met name in de rust vinden bij elkaar en vertrouwen richting elkaar uitspreken. Marjan, we hebben allebei de noordelijke roots. Ik geloof dat ik dan niets meer hoeft te zeggen. En dan jij Steven, onze vriendschap ontstond in Finland en heeft de rollercoaster van de MLI overleefd. We sloten onze telefoongesprekken, appjes en bezoeken over en weer altijd af met: tot onderweg.... Onderweg naar alles wat het ons weer ging of gaat brengen op het gebied van leren en ontwikkelen. En die wijn, daar hebben we nu zeeën van tijd voor!

Als laatste wil ik mijn woorden gebruiken om mijn waardering uit te spreken voor de opleiding en in het bijzonder mijn studiecoach Tom van Oeffelt. Jouw, ogenschijnlijk, rust heeft me veel gebracht, zowel frustratie als het vertrouwen dat het wel goed zou komen. Ik heb op de laatste vrijdag in Wageningen jou nog beschreven richting Lia. Ik noemde jou een boei, een lichtboei wel te verstaan. Een punt waar je naar toe zwemt in lichte en donkere dagen, en tijdens het zwemmen merk je dat je steeds dieper gaat, alles wordt zwaarder, je uithoudingsvermogen neemt af, terwijl het doorzettingsvermogen de overhand begint te nemen. En als je dan eindelijk bij die boei bent, liet je me op adem komen, om me vervolgens weer terug te sturen.... Door jouw geduld, inzet en vertrouwen heb ik gewerkt aan mijn uithoudingsvermogen, doorzettingsvermogen en dat ik met vertrouwen, in hetgeen wat ik kan, een heel eind kan komen.

Karina

Bijlage 1 Resultaten meetmoment 1, 17 januari 2019

Code	Responde	Uitspraken
I_KS	A	Er wordt gevraagd welke studie de onderzoeker doet.
I_KOP	Alle	De verbinding/link met elkaar wordt geëxpliciteerd
I_KOP	F	Legt uit wanneer een leerling op stage gaat
I_KS	C	Legt uit dat hij vaker stagiaires heeft gehad maar nog niet van het praktijkonderwijs
I_KS	Alle	Hoe lang doe je het werk al wat je nu doet?
I_KS	Alle	Waarom heb je de keuze gemaakt om dit werk te gaan doen
I_KS	Alle	Waar woon je?
I_KS	Alle	Hoe is de weg gelopen tot het punt waar je nu zit
I_KOP	B	Maakt de visie van de school duidelijk als het gaat om arbeidstoeliding
I_KS	B	Vertelt de reden waarom hij echt onderwijs in is gegaan
I_KS	A	Vertelt wat hij gedaan heeft en waar hij nog naar toe wil
I_KY	D	Stage vind ik het allerleukste van mijn werk en ik leer daar ook nog heel veel in
R_R	D	Waar wij onze leerlingen naar opleiden is in de onderbouw nog heel erg abstract in tegenstelling tot de bovenbouw
R_L	D I	In gesprekken met C kom ik er steeds meer achter waarop ik mijn leerlingen nog beter kan coachen op school als het gaat om de begeleiding naar de praktijk.
O_R	D	De samenwerking houdt op als de leerling ergens weggaat
O_R	D	Ik vind het super leuk dat we dit gaan doen
O_R	D	Ik ben vooral heel erg nieuwsgierig en benieuwd
I_EE	D	Ik verwacht dat we nog meer uit de samenwerking gaan halen tussen school en stage
R_P	D	En voor mezelf hoop ik mijn lessen zo vorm te gaan geven dat ze beter gaan aansluiten op de praktijk, want dat mis ik nu een beetje
R_P	D	We werken wel met stageopdrachten vanuit een methode maar dat sluit voor de leerling niet aan op de praktijk en dat mag zinvoller
I_EE	D	Ik hoop meer verbinding te krijgen tussen school en stage
C_CC	D	Tussen de gesprekken door die je voert voor de begeleiding van de leerling is er daarnaast geen verbinding met de stagebedrijven en dat vind ik jammer
O_R	C	Ik ben vooral ook heel erg nieuwsgierig
I_CC	C	Het is wel een gepuzzel om hier te zijn
C_C	C	Ik verwacht eigenlijk dat we meer contact met elkaar gaan houden als bedrijf en school om zo de juiste persoon op de juiste plek te zetten
I_EE	C	Ik hoop dat er een betere basis komt bij de leerlingen
C_T	F	Legt uit hoe er nu aan de basisvaardigheden van de leerlingen gewerkt wordt
I_EE	B	Ik wil vooral kennis brengen en halen in deze bijeenkomsten
O_R	A	Ik ben ook heel erg nieuwsgierig
I_EE	A	Ik hoop op kennis die ik mee kan nemen mijn bedrijf in
I_EE	A	Ik hoop dat er een open discussie gaat ontstaan om elkaar te voeden
C_C	A	Nog betere samenwerking tussen school en het bedrijf. Hoe staat school in stage, lijnen nog korter en investeren in het vak en personeel
O_R	F	Nieuwsgierig ben ik wel ja
C_C	F	Ik vind dat de samenwerking nu al heel erg goed gaat waardoor ik nu niet direct het idee heb dat zaken anders moeten gaan hoewel ik ook wel denk dat er altijd dingen verbeterd kunnen worden
C_C	F	Heel erg benieuwd naar wat anderen in deze samenwerking gaan brengen
I_CC	F	Gezamenlijk doel om de leerling te begeleiden richting arbeid
C_CC	D	Ik vraag me af waarom wij de stagebedrijven nooit eerder hebben uitgenodigd voor een informatiebijeenkomst
I_CC	A	De leerling moet gebaat zijn bij deze samenwerking
O_R	C	Ik was nieuwsgierig en nu ben ik ook nog enthousiast

Bijlage 2 Resultaten meetmoment 2, 7 februari 2019

C_BO	A	Als een rooster dan het probleem is..... Bij mij roept dat wel de vraag op hoe kun je het dan wel gaan doen.... Als bij het bedrijfsleven wel die wens ligt.
I	E	Bij mij is het niet perse noodzakelijk om twee of drie dagen achter elkaar te komen. Ik vind dat het prima gaat zo
R_RO	C	In een winkel zullen er meer taken zijn.
I_KOP	A	Bij ons is ieder dag anders
I_KOP	B	Ik denk dat de school daar steeds meer voor open staat in het kader van passend onderwijs
T	A	Hoe mooi zou het zijn als je de leerling centraal stelt en de stage rondom de leerling gebouwd gaat worden
R	F	Dat doen we sowieso wel. Dat we kijken welk bedrijf in en bepaalde branche het beste past bij deze leerling
I	B	... en dat terug gerelateerd naar de factor tijd. Eigenlijk komen wij als stagebegeleider niet toe met de tijd die we nu hebben. Dan zou ik meer pleiten voor een jobcoach
R_RO	D	Ik zou het veel waardevoller vinden om een paar uur met mijn leerling echt op de werkvloer mee te gaan doen wat hij/zij aan het doen is.
R_RO	A	Het zou voor mij bijdragen om in elkaars praktijken te gaan kijken
R_RO	D	Ik denk voor C niet zo zeer om bij mij in de klas te komen kijken maar andersom zeker wel
R_RO	C	Het zou best interessant kunnen zijn als je gewoon eens kijkt wat nu eigenlijk precies de lessen zijn die gegeven worden en hoe reageren de leerlingen daarop.
C_BO	C	Het nadeel bij mij is natuurlijk wel dat ik geen zelfstandige ben, dan zou ik dat in mijn vrije tijd moeten doen
T	C	Maar het kijken in elkaars praktijken zou opzicht wel waardevol zijn voor de kennis
I_EE	C	Wat wordt er eigenlijk verwacht van de leerling en wat wordt er van mij als bedrijf verwacht
I_KOP	B	Hebben jullie dat ook? Dat je het bedrijfsleven uitnodigt voor de examens?
I_KOP	D	Ja dat hebben wij vanuit de branche organisaties
R_RO	C	Dus ik ben op zoek naar iets wat je wel kan bieden zodat ze een stapje verder komen (de leerling)
I_CC	F	En daar ligt ook een stukje voor ons denk ik als school, dat we altijd eerlijk moeten zijn tegen de leerling of dingen wel of niet haalbaar zijn
C_BO	B	Ik denk dat stage het belangrijkste is voor onze leerling
I_CC	E	Ik loop eigenlijk helemaal niet tegen een bepaalde grens aan
C_BO	A	Eigenlijk zou het zo moeten zijn dat de leerling het moment bepaald om op stage te gaan
I_EE	A	Nu laat je een leerling wel op stage gaan en dan zitten wij ermee. Jullie zijn ze dan kwijt binnen de school
I_EE	A	Dus het probleem komt dan bij ons te liggen
T	D	Maar waarom geef je de leerlingen die door willen leren niet gewoon de keuze om stage te gaan lopen?
C_T	B	Een duidelijke visie hebben
T	F	Er zijn geen faciliteiten voor de ATC begeleider. Die hoeft maar tot 14:30u daar te zijn. Die krijgt niet meer betaald, daar zou wel ruimte voor moeten zijn.
I	D	Ik denk dat ik me zou schamen als er nu iemand op de handeldag komt kijken.
I	D	Dat wat ik hier op school doen en in de methodes staat niet aansluit bij de praktijk
O_RL	A	Ik weet zeker dat wanneer ik bij B kom kijken dat er ook iets met de betreffende leerling gebeurd.

O_RL	A	Deze leerling wordt dan gezien
T_I	D	Ik zou het liefst met mijn leerlingen bij alle stages langs gaan
C_BO	D	Vaak zit je dan vervoer technisch met wat dingetjes
R_RO	D	Ook om hunzelf te laten zien dat er verschil is onderling bij de stages
I	A	Ik denk dat het waardevol is dat de leerlingen ook van ons horen hoe wij er tegenaan kijken. Als is het maar om duidelijk te maken dat de dingen die nu op tafel komen gesteund worden door ons
T_EONP	A	Dat het ook van de directie om commitment van hun kant vraagt in facilitering in deze veranderslag.

Bijlage 3 Resultaten meetmoment drie, 11 april 2019

Code	Responde	Uitspraken/dingen die ze doen
		Tijdens deze bijeenkomst zijn de rector/bestuurder, voorzitter vakschool en een andere teamleider aangesloten
I_EE	B	Ik denk in de eerste instantie een zinvolle invulling zoals we nu bij elkaar zitten
I_KOP	B	Ik vind het leuk dat we ook andere vakgebieden erbij betrokken hebben
I	B	Samen 1 lijn uitzetten
I	B	De school en het bedrijfsleven kunnen samen weer de opleiding gaan vormgeven
C_C	B	Om draagvlak te creëren
I	B	Ik denk dat je je school sterker kunt wegzetten wanneer je je aan het bedrijfsleven kunt verbinden
T	B	Ik denk aan een nieuwe vorm van onderwijs
I	B	De steeds veranderde leerling, die steeds sneller dingen wil leren, vraagt een aanpassing in mijn onderwijs
I_CC	B	Hoe kan het bedrijfsleven daarbij helpen?
I	B	Ik heb tegen Dick gezegd, als ik nou een gedeelte van mijn horecaopleiding kan onderbrengen in jouw bedrijf voor de stagiaire, dan kun jij of je leermeester de stagiaire op meerdere gebieden begeleiden
T	B	Dat heeft onze leerling wel nodig dat we op 1 lijn zitten en dat die leermeester kan zeggen, we pakken de theorie er even bij
C_CC	B	Ik denk dat het vooral heel erg belangrijk is dat het warme contact er is tussen school en het bedrijf
I_KY/I_KS	F	Ik ben natuurlijk geen expert op dat gebied, die expertise ligt binnen het bedrijf
I_CC	F	Het is heel belangrijk dat de band tussen school en het bedrijf goed is
I	B	Een vertrouwensband hebben met elkaar
C_C	F	Lijnen kort houden
I_EE	F	Dus je moet ook verwachtingen uitspreken naar elkaar
I	F	Band tussen school en het bedrijf is essentieel
I	G	Het gaat om de relatie
C_BO	I	En de juiste persoon op de juiste plek
I_EE	I	Wat verwacht je van elkaar. Spreek uit wat je van elkaar verwacht.
C_CA	I	Maak een aantal afspraken
C_BO	H	Ook met een curriculum binnen het VMBO is er nog steeds niet heel erg veel om over te praten.
R	H	We willen samenwerken, dat kan variëren van een gastles hier op school tot inderdaad een stageplek
C_C	H	Draagvlak creëren
I_CC	H	Heel veel bedrijven hebben niet in de gaten hoeveel input ze kunnen hebben
C_CA	H	Het transparant en helder met elkaar afspreken
I_EE	H	Waar kan ik bij jou op terugvallen als bedrijf

C_BO	B	Tijd	
C_BO	B	Faciliteren en prioriteit geven aan zaken	
C_CC	H	intensivering van contacten	
C_C	H	Warme band	
C_CA	H	En wie gaat dat doen, dat kan niet alleen een stage coördinator doen	
I_CC	C	Ik heb nu de tweede leerling van het Pius X en ik mis gewoon de absolute basis	
I_EE	C	Ik heb het gewoon veel te druk om me daarmee bezig te houden	
I_EE	C	En ik vind dat het op school al anders aangepakt had moeten worden	
I	C	En ik heb er al eens met D over gesproken waarom er hier geen winkeltje is. Daar snap ik echt niets van	
C_T	C	Er is op school geen kassa omdat ze niet met geld om mogen gaan dus ligt het risico bij ons	
I_EE	H	Hoe zijn jullie meegenomen/voorbereid op de komst van de leerling?	
R_RO	C	Ik heb het er met D oer gehad om inderdaad eens een keer hier langs te komen als ze gewoon praktijkles heeft om eens te kijken wat er hier nu gebeurt	
I_EE	C	Ik weet gewoon hoe het in de praktijk gaat werken, als ik dan gebeld wordt zeg ik gewoon dat ik niemand nodig heb	
C_CC	I	En wij vragen als school een gunst aan jou als bedrijf	
T	E	Maar als je dan eens alle docenten op een docentenstage stuurt	
T	E	je krijgt dat je docent dan eerst in het bedrijf introduceert. En kijkt hoe het bedrijf werkt zodat jullie weten hoe je het de leerling moet leren	
I_EE	H	Als er iets niet goed is in de verwachting, en dat is hier duidelijk aan de hand, van wat jij verwacht van een leerling en wat wij verachten van een leerling	
C_C	I	Op basis van vertrouwen heb ik gezegd, doe maar	
C_C	C	We hebben het over vertrouwen	
R_RO	C	... dan heb ik het idee dat een leraar toch niet precies op de hoogte is van op wat voor een manier de leerling werkt	
I_CC	F	Onze leerlingen gaan echt op school ervaren hoe het is om in 1 van de vakrichtingen te werken	
C_CC	C	Wat ik nu lastig vind, en ik had heel intensief contact met D hierover.....	
C_CC	F	We komen op bezoek, we praten erover, als het niet werkt dan is het "bedankt voor de goede zorgen"	
T	E	Weet je, ik dacht, het zou kunnen helpen als de leerling een buddy heeft	
C_CC	E	Dus het onderlinge contact is belangrijk maar ook zeker voor die leerling	
I_EE	B	Ja, waar ligt de taak van school en waar ligt de taak van het bedrijf	
T	B	Ik voel wel iets voor die buddy	
I_CC	B	Sterk om te benoemen is het mentorraad gekoppeld aan de stagebegeleiding	
T_I	E	Misschien zouden gastlessen een goed idee zijn om in school te doen, of een soort van open dag	
T_I	E	Het is bij de docenten beginnen, misschien in de vorm van een docentenstage. Als de docenten precies weten wat wij in de bedrijven heel erg graag zouden willen zouden ze dat hier op school al kunnen leren	

T_EONP	E	In hoeverre zouden jullie hier al een mini-onderneming of mini-maatschappij kunnen neerzetten?	
T_I	B	Waar Divino nu zit, als het Pius X-College dat op had gekocht dan hadden we daar een soort van restaurant kunnen maken, waar je met handel en verkoop dingen kunt verkopen, bijvoorbeeld maaltijden, afdeling groei kan de boel buiten onderhouden	
T_I	H	Toevallig is docentenstage een onderdeel net als de hybride leeromgeving	
C_CC	H	... want ik merk wel dat het hier ook kan, er is heel nauw contact tussen jullie en de bedrijven	
C_CC	B	Wij hebben een hele goede band met de bedrijven als school	
C_CC	C	Wat voor mij een win is, is dat ik wat meer contact heb met D heb gehad, naast alleen maar de gewone gesprekjes.	
R_RO	C	En we hebben het erover gehad, hoe leuk het zou zijn als je eens een keer een ochtend in de winkel komt. En gaat meehelpen	
T	C	Mar aan de andere kant lijkt het me ook super leuk om eens te zien hoe D hier lesgeeft in de praktijklessen	
R_RO	C	Ik zou het leuk vinden om daar meer een beeld van te krijgen	
R	C	Samenwerken kan ook iets opleveren, je kunt ook gewoon lol hebben met elkaar en de samenwerking heel leuk vinden	
R_RO	C	En ik denk dat daar misschien ook wel iets te halen valt, als je van elkaar weet hoe de les gegeven wordt en hoe het in de winkel gaat.	
C_C	E	Voor mij is de afstand richting de school kleiner geworden. Hij was niet heel groot en ergens toch ook weer wel.	
R	E	Ik denk dat als ik nu een probleem zou hebben met een leerling ik eerder en makkelijker aan de bel trek	
C_CC	F	Warm contact	
I_CC	E	Dan zie je ook wel weer hoe fragiel de samenwerking met het bedrijfsleven kan zijn	
O	B	Maar A komt een dag meedraaien maar wat voor invloed heeft dat op de leerlingen. Ik vind dat prachtig. Die vinden dat spannend, die vinden dat mooi en dat doet iets met de leerling.	
I_CC	E	Weet je wat ook een goeie is, wij zijn natuurlijk geen leerkrachten. Misschien is het goed om bijvoorbeeld 1x per jaar een bijeenkomst te houden hoe wij met pubers om moeten gaan in het bedrijf.	
I_EE	E	Maar geef ons die handvatten die we nodig hebben	
C_C	C	Daarom is die band ook zo belangrijk. Want als ik nu een uitnodiging zou krijgen zou ik erheen gaan. Had ik hem gehad voor dit alles dan was ik waarschijnlijk niet gegaan.	

Bijlage 4 Resultaten ongestructureerd interview alle CoP-leden

CoP-lid	Fragment
Gijs "A"	- Het is voor mij heel zinvol geweest om bij Pedro in zijn praktijk te kijken, zo heb ik een andere kant van deze leerling gezien en het heeft iets voor de band gedaan tussen hem en mij. Hij is door mij ook op een andere manier gezien - Je vindt elkaar eerder door die bijeenkomsten. -
Pedro "B"	- Voor mij is het de bevestiging dat het warme contact met de bedrijven het belangrijkste is - Dat je regelmatig contact hebt, dat je elkaar ziet, dat je dingen bespreekbaar maakt. Maar dat de basis goed is - De bedrijfsleider van de Jumbo wilde later instappen omdat wij die samenwerking met hem waarschijnlijk aangaan - Er gaat een pilot draaien met de bedrijfsleider van de Jumbo, dat we de leerling niet alleen gaan wegzetten als stagiaire maar dat wij ook van het bedrijf gaan vragen om zaken uit de theorie te gaan behandelen - Voor mijzelf heb ik niet zoveel gehad aan de bijeenkomsten omdat ik weet hoe het eraan toegaat binnen het bedrijf maar we hebben wel waardevolle dingen besproken. - Investeren als school in de bedrijven door de bedrijven hiernaartoe te laten komen - Mensen haken af vanwege tijd. Dan hangen deze bijeenkomsten er maar achteraan, om bij elkaar te komen of om jouw samenwerking verder te zetten - Iedereen is van goede wil, maar als het puntje bij het paaltje komt dan komt het er niet van. - Warm contact en diepgang vinden met elkaar - Het met elkaar in gesprek gaan is waardevol maar de vervolgstappen zijn vaak lastig - Ik ben ervan overtuigd dat wanneer we meer tijd krijgen we dat warme contact kunnen blijven onderhouden
Floor "D"	- Ik heb het idee dat de band tussen mij en mijn stagebegeleider beter is geworden - Ik heb meer inzicht gekregen in hoe stagebegeleiders erin staan - Door jouw bijeenkomsten zijn we daarbuiten ook nog in gesprek gegaan, ook over de basisdingen die de leerling moet kennen en kunnen - Ik ben anders gaan kijken naar mijn eigen vakrichting, hoe ik dat beter aan kan laten sluiten bij de praktijk. - Ik ben anders tegen dingen aan gaan kijken - Ook door jouw bijeenkomsten is de herinrichting van de lessen van handel en verkoop een speerpunten groep geworden maar ook door de dingen die Marco aan heeft gegeven - Ik ben in die zin anders gaan handelen dat ik me ben gaan afvragen waarom wij bepaalde opdrachten doen, wat de toevoegde waarde is van die opdrachten - Ik kijk veel meer met een andere blik maar ik zou dat ook graag terugzien in mijn lessen - Ik zou heel erg graag willen kijken bij en stagebedrijf hoe het eraan toe gaat. Zodat ik ook weer input hebben voor mijn lessen. -
Haske "E"	- De lijntjes zijn voor mij korter geworden naar de school toe - Er is meer vertrouwen - Onbewust ben ik door de bijeenkomsten anders naar de "moeilijke collega" hier gaan kijken. Daar waar ik anders uit mijn slof geschoten was, heb ik het gesprek nu anders aangepakt. En dat ben ik gaan doen door de bijeenkomsten - Dus in die zin ga ik nu misschien wel anders met mensen en stagiaires om in mijn bedrijf - Ik heb het hier aan tafel er ook wel met mijn personeel over gehad hoe die bijeenkomsten waren en waar wij nog meer kunnen gaan betekenen - We zijn nu met een project bezig en door de bijeenkomsten ben ik wel gaan denken omdat misschien met leerlingen van de praktijkschool te gaan doen. - Je vindt elkaar eerder door die bijeenkomsten

	- Ik denk dat de bijeenkomsten een heel mooi begin zijn geweest - Het is een heel mooi begin om het vanuit hier verder uit te gaan bouwen - Ik denk dat je hier moet beginnen. Het Pius X is natuurlijk heel neutraal en de bedrijven hadden elkaar anders nooit gevonden - Met Max zou ik nooit in gesprek zijn gekomen terwijl dat misschien wel heel erg leuk zou zijn
Teun "F"	- Ik denk in basis dat het bij elkaar komen per definitie zinvol is, nu er nog een draai eraan geven - Ondanks dat ik van mening was dat we het heel erg goed deden, en die mening heb ik nog steeds, zie ik ook wel zaken die verbeterd kunnen worden. Goed denk ik om die samen op te pakken.

Bijlage 5 Coderingsschema Oonk (2016)

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

Bijlage 6 Boundary Crossing Rubrics (Gulikers & Oonk, 2016)

BOX 2. DE BC-RUBRIC				
	A De student...	B De student...	C De student...	D De student...
Identificatie 1: Eigen expertise en eigen grenzen kennen	gaat aan de slag met het project. Communiqueert niet actief over welke expertise hij/zij zelf heeft voor dit project en welke expertise er wellicht mist.	benoemt wat hij/zij kan bijdragen aan dit project.	vorige cel; + identificeert waar dit project tegen zijn/haar grenzen (in de zin van gebrek aan kennis, vaardigheden enz.) aan loopt.	kan helder verwoorden welke expertises nodig zijn om dit project goed te kunnen uitvoeren en kan hierin concreet benoemen wat hij/zij zelf weet en waarvoor anderen (andere studenten en externen) nodig zijn.
Identificatie 2: Stakeholders in kaart brengen	onderneemt geen actie om externe (niet-studenten) stakeholders te ontdekken.	onderneemt actie om in kaart te brengen welke stakeholders een rol spelen bij het project.	brenkt in kaart wie de stakeholders zijn, maar ook wat hun belangen, perspectieven en/of expertise zijn. identificeert stakeholders die hij/zij actief wil gaan betrekken in dit project.	vorige cel; + maakt inzichtelijk hoe die stakeholders zich tot elkaar verhouden. maakt concreet waarvoor hij/zij deze stakeholders in dit project nodig en treft voorbereidingen om hen te benaderen.
Coördinatie 1: Stakeholders benaderen	onderneemt geen acties om contact te leggen met stakeholders (incl. opdrachtgever).	overlegt geregeld met opdrachtgever en stemt zijn/haar wensen af met de voortgang van het project.	vorige cel; + legt actief contact met meerdere andere stakeholders (naast de opdrachtgever) maar niet zo doelgericht (nog geen gerichte vragen).	vorige cel; + benadert de verschillende stakeholders met gerichte vragen om het project beter uit te voeren.
Coördinatie 2: Doelgericht samenwerken (o.a. door een Boundary Object² (BO) in te zetten)	is niet gericht op samenwerking of raakt gefrustreerd doordat samenwerking en afstemming niet lukt.	organiseert gezamenlijke activiteiten tussen partijen om te overleggen.	bedenkt een voor alle partijen relevant BO om de afstemming te stroomlijnen.	vorige cel; + zet BO actief in om de afstemming tussen de partijen te zoeken en controleert of iedereen een bijdrage levert. Zo niet, dan onderneemt hij/zij actie.
Reflectie 1: Verplaatsen in een ander	bekijkt het project vanuit eigen perspectief en belang.	overlegt met anderen vanuit eigen perspectief (=wat wil ik van jou hebben).	overlegt met anderen vanuit eigen perspectief en perspectief van de ander (wat wil ik van jou en wat kan ons project jou opleveren).	benadert het project vanuit een succesvolle combinatie van perspectieven (dit is jullie belang, daar doen we in dit project dit of dat mee. Door onze perspectieven zo en zo te combineren, levert dit project ons samen dit op).
Reflectie 2: Leren van de ander	is slechts gericht op een direct projectresultaat, niet op leerresultaat.	ontdekt gedurende het project nieuwe dingen om te leren en kan deze benoemen.	leert nieuwe dingen en gebruikt inzichten van anderen ook om eigen bestaande ideeën te heroverwegen.	zoekt actief naar 'wat ik van andere partijen kan leren' en nuanceert eigen perspectief met de inzichten van anderen.

	A De student...	B De student...	C De student...	D De student...
Reflectie 3: Anderen aanzetten tot leren	reflecteert op eigen leerproces en ontwikkeling (of reflecteert niet).	reflecteert met medestudenten op ieders ontwikkeling, rol en bijdrage aan het proces. Zet niet aan tot het omzetten van deze reflecties in concrete verbeteracties.	zet zichzelf en anderen (met name medeprojectleden) actief aan tot reflecteren op het proces en richt hierbij expliciet aandacht op het aanpassen/optimaliseren van het proces.	vorige cel; + betreft ook externe partijen bij deze reflectie.
Transformatie 1 (start): Intentie om een blijvende, nieuwe praktijk te ontwikkelen	pakt het project op vanuit de intentie om een voldoende beoordeling te krijgen.	pakt het project op vanuit de intentie om de opdrachtgever tevreden te stellen.	pakt het project op vanuit de intentie om een resultaat op te leveren dat daadwerkelijk bruikbaar is in de praktijk.	pakt het project op vanuit de intentie om een resultaat op te leveren dat de praktijk (de regio) vernieuwt of inspireert tot vernieuwing.
Transformatie 2 (proces): Visie op nieuwe praktijken	vindt het moeilijk om (of toont geen interesse in) out-of-the-box te denken. Blijft vaak bij traditionele/voor de hand liggende oplossingen.	ziet allerlei kansen en mogelijkheden voor het aanpakken van het project vraagstuk. Doet expliciete pogingen traditionele oplossingen uit te bouwen met vernieuwende elementen.	vorige cel; + kan ontdekte kansen/oplossingmogelijkheden vertalen naar hoe deze in de praktijk vorm zouden kunnen krijgen. Kan voors- en tegens van verschillende mogelijke oplossingen afwegen.	kan een heldere visie verwoorden op de nieuwe te ontwikkelen praktijk. Dat houdt in: kan benoemen hoe een nieuwe praktijk eruit zou moeten zien, hoe deze functioneert en wat er moet gebeuren om effectieve stappen op weg naar realisatie van de nieuwe praktijk te zetten.
Transformatie 3 (product): Integratie van belangen en perspectieven in een nieuwe, realistische praktijk en daarmee de regionale partijen enthousiast maken	laat in het projectresultaat voornamelijk de kennis en inzichten van de student (engroep) zien. De vernieuwende waarde én realiseerbaarheid van dit resultaat in de regio is niet aan de orde.	laat zien hoe hij/zij in het eindproduct eigen ideeën (en ideeën van de groep) en die van de opdrachtgever heeft geïntegreerd. Toont hiermee inzicht in het realisatiegehalte van het resultaat (Anders gezegd: de opdrachtgever zou dit echt zo kunnen gaan gebruiken).	kan overtuigend aantonen hoe verschillende belangen/perspectieven zijn afgewogen in het resultaat en toont hiermee aan dat hij/zij goed heeft nagedacht over de realiseerbaarheid én het innovatieve karakter van dit resultaat voor verschillende partijen in de regio.	vorige cel; + heeft hiermee zichtbaar enthousiasme gecreëerd bij externen.
Transformatie 4 (vervolg): Aanzetten tot een vervolg	rondt het project af voor school en toont geen activiteiten richting een vervolg.	rondt het project af en benoemt op een paar punten hoe je eventueel verder zou kunnen bouwen op het project.	rondt het project af en benoemt concreet hoe dit uitgevoerd kan worden of welke vervolgstappen de regio/opdrachtgever zou kunnen nemen.	vorige cel; + toont enthousiasme om zelf actief bij een vervolg betrokken te zijn.

