

# **Werkplekbegeleiding in het MBO: de wisselwerking tussen pedagogisch- didactische strategieën en het leergedrag van studenten**

Student: A.J.H. Hamstra (s4524861)

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. N. Renting

Tweede beoordelaar: dr. P.R. Schreuder

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorscriptie Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs

Juni 2024

Aantal woorden: 6869

### **Abstract**

The Dutch society needs well-educated professionals. Therefore, it is important to prepare secondary vocational education (SVE) students optimally for their work as professionals. Workplace supervisors guide the students in hybrid learning environments, using pedagogic practices (PDS's) to optimize the professional learning development of SVE-students. It is known that PDS's differ in nature and are shaped by the frames of the workplace supervisor. Because workplace supervisors struggle with implementing PDS's, it is important to add missing knowledge about the influence of PDS's on students' learning behavior. Therefore, the following research question had been formulated: "How is the use of pedagogical-didactic strategies by workplace supervisors related to the learning behavior of students in hybrid learning environments?" To answer this research question, audio diaries were recorded by MBO-workplace supervisors. In the diaries, workplace supervisors reflected on their guidance for six weeks. After analyzing the audio diaries, it was found that students' learning behavior was positively influenced by PDS's when they aligned with the learning behavior that the student had already demonstrated. Based on this, it is recommended to professionalize workplace supervisors in interpreting students' learning behavior and implement corresponding PDS's. Further research could focus on adding student perspective on the influence of PDS's on students' learning behavior.

*Keywords: workplace learning, pedagogic practices, workplace supervisors, students' learning behavior, hybrid learning environments*

## Inleiding

Op 13 november 2020 ontving de Voorzitter van de Tweede Kamer een brief van de ministers van Sociale Zaken & Werkgelegenheid en Onderwijs, Cultuur & Wetenschap met de urgente vraag naar vakmensen (Kamerstuk 30012, nr. 135, 2020). De Nederlandse samenleving worstelt al een tijd met een tekort aan vakmensen in de zorg, techniek en het onderwijs (Ministerie van Algemene Zaken, 2022, geciteerd in Khaled et al., 2022). Volgens cijfers voortkomend uit de Conjunctuurenquête Nederland ervaart ruim 75% van de bedrijven een personeelstekort, waarbij 16% aangeeft dat dit het gevolg is van een gebrek aan gekwalificeerde vakmensen (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2023).

Om dit tekort te bestrijden is het essentieel om de huidige MBO-studenten zo goed mogelijk te ondersteunen in hun ontwikkeling tot professional. Dit gebeurt in de meeste gevallen op hybride leerwerkplekken, waar studenten onderwijs krijgen op school en een bijpassende leerwerkplek. Op deze manier worden theorie en praktijk met elkaar gecombineerd om de student voor te bereiden op het werk als toekomstig professional (Mazereeuw, Khaled & van Duuren, 2021).

Alhoewel deze manier van vakmensen opleiden erg belangrijk is gebleken (Nijhof & Nieuwenhuis, 2008; Tynjälä, 2008; Payler et al., 2008), gaat het volgens het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2024) niet goed met het huidige MBO-onderwijs. Zo geeft een groot aantal studenten aan zich eenzaam of depressief te voelen. Volgens hen is er vanuit de opleidingen te weinig aandacht voor hun persoonlijke- en emotionele ontwikkeling. Hiermee stijgt het aantal voortijdig schoolverlaters. Daarnaast speelt het gebrekkige welbevinden van de studenten een rol in meer problemen. Zo hebben veel MBO-studenten onvoldoende beheersing van belangrijke basisvaardigheden voor toetreding tot het werkveld:

In 2022-2023 beheerste 15% van de gediplomeerde niveau 2-studenten en 7,3% van de gediplomeerde niveau 3-studenten niet het minimale niveau lezen en luisteren voor maatschappelijk functioneren (2F). Op niveau 4 behaalde 34,1% van de gediplomeerde studenten niet het getoetste referentieniveau (3F). (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024, p. 126)

Om het tekort aan goed opgeleide vakmensen te bestrijden is het van belang om de kwaliteit van het MBO-onderwijs te verbeteren door de focus te leggen op het welbevinden van studenten en hun persoonlijke- en emotionele ontwikkeling (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024). Tot dusver heeft onderzoek naar MBO-onderwijs op hybride leerwerkplekken zich met name gericht op leerwerkactiviteiten en de bijbehorende begeleiding. Hierin blijft nog onderbelicht hoe deze onderdelen de persoonlijke- en

emotionele ontwikkeling van studenten beïnvloeden en de manier waarop begeleiders zouden moeten handelen om aan te sluiten bij deze ontwikkeling van studenten (Ceelen et al., 2021; Ceelen et al., 2024). Met dit onderzoek wordt bijgedragen aan het aanvullen van deze ontbrekende kennis met als doel een bijdrage te leveren aan het verbeteren van het MBO-onderwijs.

Wanneer studenten leren op hybride leerwerkplekken, ligt er een belangrijke rol bij de werkplekbegeleider, die als professional de student begeleidt op de werkplek (Kroeze, 2014; Billett et al., 2018). De werkplekbegeleider heeft begeleidings- en beoordelingstaken die ervoor zorgen dat de student werkzaamheden juist uitvoert en vervolgens beoordeeld kan worden (Hennissen, 2016). Het is daarom van belang dat werkplekbegeleiders geprofessionaliseerd zijn en weten wat ze moeten doen om studenten goed te kunnen begeleiden (Khaled et al., 2022). Helaas ervaren werkplekbegeleiders in de praktijk moeilijkheden met het begeleiden van studenten. Volgens Nieuwenhuis et al. (2017) worstelen werkplekbegeleiders voornamelijk vanwege een gebrek aan pedagogisch-didactische kennis en handvatten omdat ze zelden tot begeleider zijn opgeleid. Deze pedagogisch-didactische handvatten worden in de literatuur 'Pedagogic practices' genoemd en als essentieel beschreven voor het leergedrag en daarmee de ontwikkeling van studenten (Mikkonen et al. 2017; Sommer, 2014, Geciteerd in Ceelen et al., 2021).

### **Pedagogisch-didactische strategieën door werkplekbegeleiders**

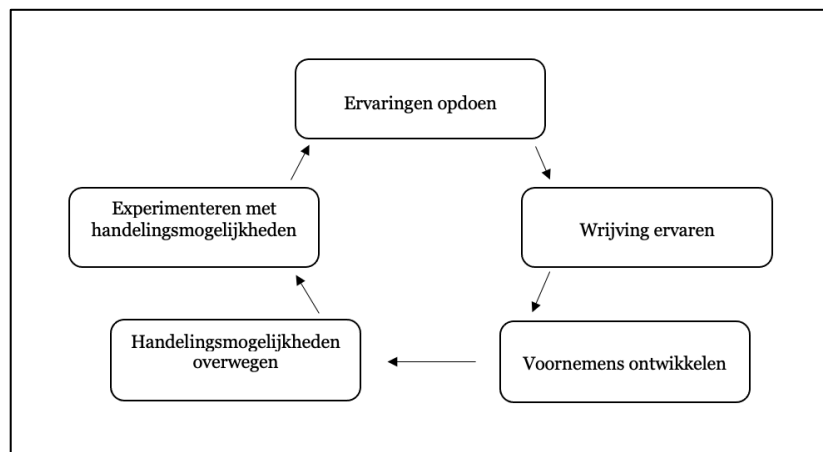
Vanwege deze cruciale rol is er recentelijk meer onderzoek gedaan naar 'pedagogic practices'. In dit onderzoek zijn de artikelen en boeken van Mikkonen (2017), Khaled et al. (2021), Ceelen et al. (2021), Mazereeuw et al. (2021) en Ceelen et al. (2024) geraadpleegd om tot de meest recente kennis te komen over dit begrip.

Khaled et al. (2021) beschrijven 'pedagogic practices' als "het resultaat van doelbewuste overwegingen over hoe te begeleiden" (p.208). Deze 'pedagogic practices' ondersteunen vervolgens de concrete handelingen van werkplekbegeleiders in de begeleiding van de student. De letterlijke vertaling van 'pedagogic practices' is 'pedagogische praktijken', maar voor dit onderzoek zal de term 'pedagogisch-didactische strategieën' worden gebruikt. In het Nederlands vertaald doet enkel de term 'pedagogisch' namelijk tekort aan dit begrip omdat deze strategieën zich, naast de ontwikkeling van de student, richten op het onderwijzen van kennis, vaardigheden en attitudes aan studenten. Er is gekozen voor strategieën in plaats van praktijken omdat de definitie van dit begrip verwijst naar 'doelbewuste overwegingen' dat het beste zijn aansluiting vindt in het begrip 'strategieën'. Voor het vervolg van dit onderzoek zal voor de term 'pedagogisch-didactische strategie' de afkorting 'PDS' worden gebruikt.

Wanneer een student naar een leerwerkplek gaat, laat het daar leergedrag zien. Dit leergedrag is bepalend voor de ontwikkeling van de student en vindt plaats in een vaste cyclus (Figuur 1). Deze cyclus bestaat uit het opdoen van ervaringen, het ervaren van wrijving, het ontwikkelen van voornemens, het overwegen van handelingsmogelijkheden en het experimenteren met deze handelingsmogelijkheden (Mazereeuw et al., 2021).

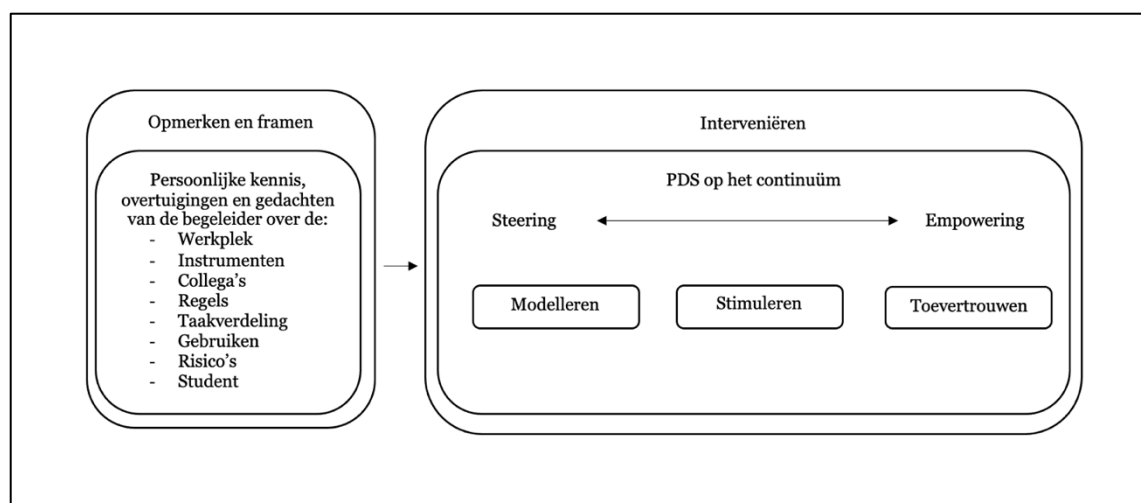
### Figuur 1

#### *Cyclus Professionele Leerontwikkeling Student*



*Noot.* Overgenomen uit “De ontwikkeling van wendbaar vakmanschap van mbo-studenten.”, door Mazereeuw, M., Khaled, A., & van Duuren, A. (2021). In Handboek Beroepsgerichte didactiek. PICA.

Werkplekbegeleiders bieden PDS'en aan wanneer een student moeite heeft met het doorlopen van de cyclus. Een voorbeeld hiervan is wanneer de student niet voldoende ervaringen opdoet en van de werkplekbegeleider een opdracht krijgt. Werkplekbegeleiders hebben dan dus de taak om directe begeleiding toe te passen (Mikkonen, 2017). Het toepassen van PDS'en verloopt volgens een vaste volgorde van opmerken, framen en interveniëren (Khaled et al., 2021). Begeleiders merken op wat er aan de hand is, en gebruiken dan hun zogenaamde *frames* om te bepalen welke stappen ze gaan ondernemen. Op basis hiervan passen ze vervolgens een interventie toe. De mate waarin begeleiders iets opmerken en hoe hun *frames* eruitzien, wordt gevormd door hun persoonlijke kennis, overtuigingen en gedachten (Figuur 2).

**Figuur 2***Uitvoering van een PDS door de Werkplekbegeleider*

De persoonlijk kennis, overtuigingen en gedachten van de begeleider die van invloed zijn op de inzet van PDS'en hebben betrekking op de werkplek, instrumenten, collega's, regels, taakverdeling en gebruiken op de leerwerkplek. Daarnaast spelen de persoonlijke kennis, overtuigingen en gedachten over risico's en over de student een cruciale rol (Khaled et al., 2021; Ceelen et al., 2024). Risico's spelen een belangrijke rol omdat begeleiders voortdurend inschattingen moeten maken over de kwaliteit en veiligheid op de werkvloer wanneer de student meer autonomie krijgt (Ceelen et al., 2021). Vooral in beroepen waar de belangen groot zijn is een werkplekbegeleider snel geneigd om de student minder autonomie te verlenen. Hiermee hangt het vertrouwen in de student nauw samen. Voor een optimale leerontwikkeling van de student is sfeer, gelijkheid, legitimiteit en toewijding van belang (Mikkonen, 2017). Deze factoren beïnvloeden de relatie tussen de werkplekbegeleider en de student en hiermee het vertrouwen (Ceelen et al., 2024).

De verzameling aan factoren waar werkplekbegeleiders kennis, overtuigingen en gedachten over hebben, bepalen uiteindelijk welke PDS'en ingezet worden. Om deze PDS'en te onderscheiden wordt in het artikel van Khaled et al. (2021) een continuüm verondersteld met *steering* en *empowering* als uitersten. Hierbij wordt de rol van de begeleider aan de kant van *steering* als bepalend gezien en ondersteunend aan de kant van *empowering*. Werkplekbegeleiders die veelal handelen vanuit 'steering' hebben de neiging om de voltooiing van het werkproces en/of -product te prioriteren boven het leerproces van de student. Ze houden de regie en geven beperkte actiemogelijkheden, zodat de student de taken uitvoert overeenkomstig met hun verwachtingen. Wanneer de student taken uitvoert, observeren ze nauwgezet en grijpen ze in wanneer iets anders loopt dan verwacht (Mazereeuw et al., 2021). Werkplekbegeleiders die veelal handelen vanuit *empowering* hebben hoge verwachtingen van studenten en geven hen de verantwoordelijkheid en regie (Mazereeuw et al., 2021). Ze

hebben vertrouwen in de student en zijn hierdoor vaker persoonlijk betrokken.

Werkplekbegeleiders die handelen vanuit *empowering* laten studenten kritisch nadenken en zelf ideeën ontwikkelen over de uitvoering van hun taken (Khaled et al., 2021).

Naast het continuüm worden in de literatuur (Ceelen et al., 2021; Ceelen et al., 2024) drie perspectieven op PDS'en genoemd: modelleren, stimuleren en toevertrouwen. PDS'en die voortkomen uit het perspectief van 'modelleren' worden gekenmerkt door observatie en imitatie. De werkplekbegeleider demonstreert, geeft instructies, stelt vragen en geeft feedback. PDS'en met betrekking tot 'stimuleren' geven de student toegang tot de werkrouines. De student integreert in de werkgemeenschap en de relatie tussen student en werkplekbegeleider is hierbij belangrijker. Wanneer de werkplekbegeleider vanuit 'toevertrouwen' PDS'en gebruikt, zal de student zelfstandig taken uitvoeren. De werkplekbegeleider staat naast de student, waarbij de ondersteuning steeds meer afneemt.

De drie perspectieven op PDS'en lijken een parallelle opbouw te vertonen ten aanzien van het continuüm tussen *steering* en *empowering*. Vandaar dat deze in figuur 1 onder elkaar zijn geplaatst. In de meeste gevallen zal het handelen van de werkplekbegeleider gedurende de leerontwikkeling van de student verlopen vanaf de kant van 'steering' en 'modelleren' richting 'empowering' en 'toevertrouwen'. Dit omdat het zelfstandig handelen van studenten steeds belangrijker wordt richting het afstuderen (Ceelen et al., 2024).

### **Onderzoeksvraag**

Zoals beschreven heeft onderzoek naar PDS'en aangetoond welke strategieën er door werkplekbegeleiders worden gebruikt (Ceelen et al., 2021), welke fasen doorlopen worden (Khaled et al., 2021), hoe deze PDS'en geplaatst kunnen worden (Ceelen et al., 2021; Ceelen et al., 2024; Mazereeuw et al., 2021) en welke factoren hierop van invloed zijn (Khaled et al., 2021). Hoewel er nu een redelijke hoeveelheid kennis bestaat over PDS'en van werkplekbegeleiders, is er nog weinig bekend over de wisselwerking tussen deze strategieën en het leergedrag van studenten (Ceelen et al., 2024). Het toevoegen van deze kennis is van belang omdat het leergedrag van studenten bepalend is voor de kwaliteit waarmee studenten het werkveld betreden. Zoals eerder beschreven is de toestroom van goed opgeleide professionals essentieel voor de maatschappij. Door onderzoek te doen naar de wisselwerking tussen PDS'en en het leergedrag van studenten, kan deze ontbrekende kennis worden toegevoegd waarnaar werkplekbegeleiders hun inzet van PDS'en kunnen professionaliseren.

Dit onderzoek draagt zijn bijdrage door de rol van het leergedrag van studenten te exploreren. Dit zal worden gedaan aan de hand van de volgende onderzoeksvraag: *'Hoe hangt de inzet van pedagogisch-didactische strategieën door werkplekbegeleiders samen met het leergedrag van studenten in hybride leerwerkplekomgevingen?'*

## **Methode**

### **Onderzoeksopzet**

Dit kwalitatieve onderzoek maakt onderdeel uit van een breder onderzoek naar werkplekleren in het MBO. Voor dit onderzoek is data verzameld middels audiodagboeken, waarbij MBO-werkplekbegeleiders twee keer per week een audio-reflectie hebben ingesproken over gebeurtenissen in hun opleidingspraktijk. De keuze voor deze onderzoeksmethode is gemaakt vanwege de mogelijkheid om authentieke en diepgaande kennis te verkrijgen over gevoelens, overwegingen en ervaringen van de participanten (Rohn & Conway, 2022; O'Reilly et al., 2022). Op deze wijze is de theorie zoals zojuist beschreven en de rol van het leergedrag van studenten onderzocht.

### **Participanten**

Voor dit onderzoek zijn MBO-werkplekbegeleiders benaderd die op het moment van onderzoek een student begeleiden op de werkplek. Alle MBO-werkplekbegeleiders die aan deze criteria hebben voldaan zijn geïncludeerd. Bij aanvang zijn we voornemens geweest ook MBO-studenten bij dit onderzoek te betrekken. Vanwege de ethische sensitiviteit van dit onderzoek voor deze doelgroep is uiteindelijk besloten om enkel werkplekbegeleiders te includeren.

Het contact met werkplekbegeleiders is ontstaan met gemaks- en sneeuwbalsteekproeven via onderzoeksgroepen binnen Firda Leeuwarden. Uiteindelijk zijn er ook binnen andere instanties uit Groningen en Friesland waar MBO-studenten stagebegeleiding krijgen respondenten geworven binnen het persoonlijke en professionele netwerk van de onderzoekers. Participanten zijn via de mail, LinkedIn of telefonisch benaderd. Uiteindelijk hebben 18 werkplekbegeleiders deelgenomen aan het onderzoek. Omdat iedere respondent meerdere fragmenten zou aanleveren, is de verwachte saturatie met deze steekproefgrootte bij aanvang als groot genoeg beoordeeld.

De participanten uit dit onderzoek hebben MBO-studenten begeleid in het onderwijs, de zorg of overig sociaal werk in Noord-Nederland, waarbij studenten in aanraking zijn gekomen met leerlingen, cliënten, studenten en/of collega's. Onder de participanten zijn 15 vrouwen en 3 mannen variërend van 24 tot 63 jaar.

### **Instrument**

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van audiodagboeken. Hierbij hebben participanten de opdracht gekregen om in vijf tot tien minuten een ervaring tijdens hun werkplekbegeleiding te beschrijven aan de hand van de volgende vraag: 'Vertel ons wat er in de afgelopen dagen is gebeurd wat te maken heeft met stagebegeleiding. Denk aan een situatie die je hebt meegemaakt en die je nog steeds bezighoudt. Leg uit wat er is gebeurd,



hoe jij hierop reageerde en wat je ervan meeneemt voor de volgende keer.’ De vraag is erg breed geformuleerd om ervoor te zorgen dat de werkplekbegeleider zelf invulling geeft aan het audiodagboek. Dit is een bewuste keuze geweest om zoveel mogelijk ruimte te geven aan de interpretatie van de participant zonder daarin te sturen (Rohn & Conway, 2022). De onderzoekers hebben enkel aanvullende vragen gesteld om een compleet beeld te vormen.

De audiodagboeken zijn door de respondenten op hun telefoons opgenomen waar en wanneer het hen goed uitkwam. Ondanks de instructies is het de respondenten niet altijd gelukt om minimaal vijf minuten in te spreken.

### **Onderzoeksverloop**

Alle werkplekbegeleiders hebben voorafgaand aan het onderzoek een mail ontvangen met een consentformulier en een informatiebrief. Vervolgens is er met de uiteindelijke participanten een intakegesprek gevoerd. Dit is pas gedaan na ondertekening van het consentformulier. Participanten hebben ten alle tijde de mogelijkheid gehad om zich terug te trekken zonder opgave van reden. In het intakegesprek is een contextschets gemaakt van de ervaringen en begeleidingsomgeving van de participant. Daarnaast is ook de laatste informatie over de afname van het onderzoek doorlopen. De dataverzameling is gestart in maart en liep tot eind mei. Binnen dit interval zijn participanten gevraagd om gedurende zes weken tweemaal per week een audiodagboek in te spreken en op te sturen. Vanwege de drukte die werkplekbegeleiders ervaren is het hen niet altijd gelukt om dit streven te realiseren. Na het opnemen van de audiodagboeken hebben de respondenten de opnames geüpload in Unishare, een beveiligde online omgeving van Rijksuniversiteit Groningen.

### **Data-analyse**

De vijf onderzoekers hebben deze dagboeken gezamenlijk getranscribeerd en aan de database toegevoegd. Hierbij zijn namen gepseudonimiseerd. Alle uitgeschreven transcripten zijn daarna door de onderzoekers individueel in Atlas.ti gecodeerd. Hierbij is met dit onderzoek in eerste instantie deductief geredeneerd door in de data te zoeken naar codes die reeds bekend waren vanuit het theoretisch kader. Dit is gedaan door constante vergelijking toe te passen. Uiteindelijk zijn daarmee de volgende hoofdcodes gebruikt: frames van de werkplekbegeleider en PDS'en. Onder de frames van de werkplekbegeleider werden de volgende subcodes gehanteerd: *werkplek, instrumenten, collega's, regels, taakverdeling, gebruiken, risico's en student*. Voor de hoofdcodes PDS'en zijn de volgende subcodes gebruikt: *modelleren, stimuleren en toevertrouwen*. Data die niet te scharen was onder deze subcodes is vervolgens inductief benaderd. Voor het ontwikkelen van nieuwe wetenschappelijke theorie op basis van de verkregen data zijn aspecten van de grounded-theory principes toegepast (Glaser, 2017). Hierbij wordt de data volgens een aantal stappen gecodeerd. In

eerste instantie zijn er open codes aan de data toegekend. Vervolgens is er axiaal gecodeerd door deze open codes te categoriseren. Ten slotte zijn de axiale categorieën met elkaar verbonden door selectief te coderen. Om een voorbeeld te geven werden open codes zoals 'student vraag om hulp', 'student neemt initiatief' en 'student maakt fout' gecategoriseerd tot de subcodes gewenst leergedrag of ongewenst leergedrag. Uiteindelijk zijn deze categorieën aan elkaar verbonden tot de hoofdcode *leergedrag student*. Ook zijn de volgende subcodes aan de overtuiging van de werkplekbegeleider toegevoegd: *begeleiding en werkzaamheden*. Aan de hoofdcode PDS'en is één subcode toegevoegd: *gespreksvoering*. Een overzichtelijke weergave van de codes is te vinden in appendix 1.

### **Reflexiviteit**

Voor de betrouwbaarheid van de kwalitatieve analyse binnen dit onderzoek is het van belang om de positionaliteit van mijzelf als onderzoeker te beschrijven. Mijn interesse voor dit onderzoek is ontstaan vanuit mijn eigen ervaring met onderwijs, werkplekieren en werkplekbegeleiding. Als vierdejaars student aan de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs heb ik me verdiept in onderwijstheorieën en gedurende de gehele opleiding werkplekbegeleiding gekregen op verschillende basisscholen in Noord-Nederland. Mijn ervaringen met het werkplekieren zijn zowel positief als negatief geweest. In deze ervaringen speelde de werkplekbegeleiding een centrale rol, waarmee de interesse voor dit onderwerp is ontstaan. Met het werkplekieren in de MBO-context ben ik nog relatief onbekend.

### **Resultaten**

Zoals in de methode beschreven zijn er drie hoofdcodes gebruikt, die in de antwoorden van de respondenten (N=18) naar voren zijn gekomen (33 fragmenten): frames van de werkplekbegeleider, PDS'en en leergedrag van de student. In appendix 1 zijn deze hoofdcodes en hun subcodes overzichtelijk weergegeven. Per hoofdcode zal hieronder worden toegelicht hoe de subcodes geïnterpreteerd kunnen worden.

#### **Frames van de werkplekbegeleider**

Zoals zojuist beschreven is er in de data deductief gezocht naar codes met betrekking tot de frames van de werkplekbegeleider: werkplek, instrumenten, collega's, regels, taakverdeling, gebruiken, risico's en student. Deze codes zijn gezocht om de theorie te bevestigen. Alle codes zijn minstens een keer in de data aangetroffen, waarbij de werkplekbegeleiders voornamelijk vertelden over hun frames met betrekking tot de student (23 keer). Naast deze codes werd er door de werkplekbegeleiders veel gesproken over hun frames met betrekking tot de begeleiding en werkzaamheden (beide 10 keer). Deze codes zijn

een toevoeging op de bestaande theorie. Onderstaand zal met een aantal citaten worden geïllustreerd hoe deze codes in de data naar voren kwamen.

Werkplekbegeleiders laten weten in hoeverre de *werkplek* ruimte biedt voor studenten om te leren en ontwikkelen. Zo komt in onderstaand citaat naar voren dat de frames van werkplekbegeleider Gea over haar werkplek erg positief zijn:

*'In principe is de sfeer, of in principe, het is gewoon zo: Wij hebben hier een hele fijne sfeer op [naam afdeling]. Het is best wel laagdrempelig zeg maar. We weten dat we alles kunnen vragen, dat we altijd kunnen zeggen wat ons dwars zit, omdat we het dan kunnen oplossen. Dus, nou ja. Dat gevoel heerst hier ook wel.'*

Daarnaast laten werkplekbegeleiders weten dat de uitvoering van het werkplekleren afhankelijk is van hun frames over het *materiaalgebruik*. Agnes begeleidt haar student bij een pottenbakkerij en vertelt hoe ze daar het materiaal gebruiken:

*'Wel deed ze zelf de klei in de wals, maar dat moet ze ook voor de cliënt doen, want zij mogen niet aan de wals komen.'*

In de audiofragmenten beschrijven werkplekbegeleiders dat ze in de beoordeling van een student rekening houden met de rol van gelijkwaardig *collega* die de student uiteindelijk zal moeten aannemen. Hester begeleidt een student die bijna klaar is met haar opleiding en spiegelt de student aan haar collega's. Ze vindt dat haar student nog onvoldoende ontwikkeld is om straks als potentiële collega aan het werk te gaan:

*'En dan komt de vraag natuurlijk ook omhoog: Zou je haar als collega willen aannemen? Nou, daar twijfel ik nog heel erg over. Omdat ik nog niet vind dat ze daarin stevig genoeg is.'*

Ook de *regels* op de leerwerkplek zijn volgens de werkplekbegeleiders van belang voor het werkplekleren van de student. Esther laat weten dat ze zich in haar werkplekbegeleiding geroepen voelt om de student op de regels van de werkplek te wijzen:

*'Ik probeer diegene dan soms te wijzen op de afspraken die we in het team hebben gemaakt. We hebben bijvoorbeeld teamafspraken gemaakt met wat wij verwachten binnen ons team.'*

De werkplekbegeleiders lijken ook rekening te houden met de *taakverdeling* op de leerwerkplek wanneer studenten worden begeleid. Zo vertelt Gea dat ze begrijpt dat de complexiteit van de afdeling vanwege alle functies lastig kan zijn voor haar student:

*'Het is voor haar ook lastig, voor mij ook al, maar voor een leerling al helemaal, om te begrijpen hoe het allemaal in elkaar zit binnen [naam afdeling] met alle functies.'*

Op de leerwerkplek bestaan er volgens stagebegeleiders bepaalde *gebruiken*. Zo vertelt Esther dat het op haar werkplek gebruikelijk is dat sociaal werkers een lerarenbevoegdheid behalen:

*'Van sociaal werkers die in dienst zijn bij [naam leerwerkplek] wordt toch verwacht dat ze een PDG, dus hun lerarenbevoegdheid gaan halen.'*

Bij het selecteren van activiteiten voor de student, houden werkplekbegeleiders rekening met *risico's* die aan het werk verbonden zijn. Nicole, die werkt in de gehandicaptenzorg, vertelt dat ze goed in de gaten houdt hoe de diensten eruitzien. Zo voorkomt ze dat haar student in een situatie terechtkomt die risico's met zich meebrengt:

*'Wat ik wel heel erg belangrijk vind als werkbegeleider, is dat ik in de gaten houd, van goh: Hoe zien de diensten van deze collega eruit? Zo weet ik dat veel collega's met jarenlange ervaring het ook lastig vinden om te werken met een van de bewoners. Dus ik kan me heel goed voorstellen dat het extra lastig is als jij geen ervaring hebt met de doelgroep en nog geen opleiding hebt gehad.'*

De overtuigingen van de begeleiders van de *student* kwamen in de data vaak naar voren. Esther en Mayke gaven aan hoe hun blik op de studenten een rol speelt in de begeleiding die ze geven:

*'Bij de één gaan de gesprekken iets makkelijker dan bij de ander. Dat heeft er soms ook mee te maken met wat iemand qua begeleiding nodig heeft.'*

*'Ik merk toch dat ik dit jaar wel een groep stagiaires heb die ik best wel bij de hand moet nemen.'*

Naast de deductieve codes zijn in de audiodagboeken dus ook twee nieuwe inductieve codes gevonden. Werkplekbegeleiders lijken frames te hebben over hoe je studenten zou

moeten *begeleiden*. Zo vertellen Esther en Hester wat voor hen belangrijk is bij het begeleiden van een student:

*‘Bij mijn gewone, zeg maar, studenten in een klas weet ik wel dat vertrouwen uiteindelijk het belangrijkste is. Wanneer je dat hebt gaat iemand ook wel meer vertellen.’*

*‘Dus ik denk dat ik daar wel goed in heb gehandeld bij haar, door eerst door te krijgen van waar zitten haar zwakke punten, waar zitten haar leerpunten, ook in haar persoonlijk functioneren en in haar persoonlijkheid misschien ook wel.’*

De tweede inductieve subcode die in de data werd gevonden is de overtuiging van begeleiders over de *werkzaamheden* die moeten worden uitgevoerd op de leerwerkplek. Hester werkt in het onderwijs en vindt dat haar student meer informatie over de klas zou moeten delen als onderdeel van de werkzaamheden:

*‘Docentschap is dat je met elkaar zo’n klas draait en dat de informatie die jij hebt bruikbaar is voor een ander.’*

## **PDS’en**

In het theoretisch kader is een onderscheid tussen drie PDS’en beschreven: modelleren, stimuleren en toevertrouwen. Deze PDS’en zijn na deductieve benadering ieder meermaals in de data aangetroffen. Naast deze PDS’en vertelden begeleiders geregeld dat ze een gesprek als interventie inzetten. Bij het benoemen van deze interventie werd duidelijk dat het karakter verschilt van de al beschreven PDS’en. Daarom is de code gespreksvoering inductief toegevoegd als PDS. Hieronder zullen voor de vier PDS’en een aantal voorbeelden worden gegeven. Uit de data bleek, zoals ook verwacht vanuit de theorie, dat de PDS’en samenhangen met de frames van de werkplekbegeleider. In een aantal citaten hieronder zullen deze verbanden worden toegelicht.

## **Modelleren**

Aan de linkerkant van het continuüm ligt de sturende PDS *modelleren*. Hierbij nemen de werkplekbegeleiders een prominentere rol aan in de werkzaamheden op de leerwerkplek. Uit een citaat van Gea kan worden opgemaakt dat ze een sturende PDS inzet, nadat haar student een fout had gemaakt in het versturen van een mailtje:

*'En dan is het voor mezelf ook wel eventjes weer een signaal dat ik vaker moet controleren, of bij haar moet gaan zitten, voordat ze dingen verstuurd.'*

In een fragment van Agnes beschrijft ze heel duidelijk hoe ze haar student stapsgewijs instructie geeft over het maken van een product in de pottenbakkerij:

*'Dus... Ik heb hier foto's van uitgeprint. Ik heb stempels bij de cliënt neergelegd met de foto's. Ik heb haar wel wat vertelt hoe het ongeveer werkt. Dus klei met een mes uitsnijden, een beetje netjes maken enzo, hoe de wals werkt.'*

### **Stimuleren**

Wanneer werkplekbegeleiders een PDS inzetten dat rond het middelpunt ligt tussen *steering* en *empowering*, dan wordt hier de naam *stimuleren* aan gegeven. Wanneer een werkplekbegeleider stimuleert, heeft de PDS zowel een sturend als een toevertrouwend karakter. Agnes stuurt in het voorbeeld hieronder, doordat ze aangeeft dat haar student vragen moet stellen over de werkzaamheden in de pottenbakkerij. Tegelijkertijd handelt ze toevertrouwend omdat ze haar student de ruimte geeft om zelf met de werkzaamheden aan de slag te gaan, zonder dat ze hier toezicht op blijft houden:

*'Ik heb ook tegen haar gezegd dat als ze iets niet snapt, of als ze ergens moeite mee heeft, dan kan ze of bij mij komen. Ze kan het natuurlijk ook een cliënt vragen, want die weet ook al precies hoe het werkt en alles.'*

In het onderstaande citaat van Esther wordt het woord *stimuleren* expliciet benoemd. Esther is van mening dat haar student meer moet nadenken over zijn handelen in de klas en is voornemens hem binnenkort een aantal reflectieve vragen te stellen. Vanuit haar frames over de *student* gebruikt ze hiervoor een stimulerende PDS. Hierbij is ze sturend door het stellen van vragen maar laat ze de regie bij haar student door hem zelf na te laten denken:

*'Dus eigenlijk wil ik hem op die manier iedere week toch even stimuleren om na te denken over zijn les. Hoe dingen gaan en misschien kan hij bij een aantal onderdelen ondersteuning gebruiken. Misschien bij een aantal onderdelen helemaal niet, maar dat maakt hem er ook weer even bewust van hoe te handelen in zijn lessen.'*

### **Toevertrouwen**

In de audiodagboeken zijn citaten gevonden waarin werkplekbegeleiders aangeven te handelen met de PDS *toevertrouwen*. Hierbij geven ze de student het vertrouwen en de

ruimte om zelfstandig te ontwikkelen. Froukje geeft haar student de ruimte om haar eigen professionele identiteit in de klas te ontwikkelen. Dit volgt vanuit haar frames met betrekking tot de *student* en *begeleiding*. Zo is ze van mening dat haar student hiervan groeit en dat deze manier van begeleiding nodig is, omdat iedereen zich op een andere manier ontwikkelt:

*‘We proberen de student daar haar eigen draai in te geven, zodat ze vertrouwen krijgt in zichzelf. Daar zie ik haar in de loop van het schooljaar echt in groeien. Niemand is hetzelfde, dus iedereen moet de tijd krijgen om zich op zijn of haar manier te ontwikkelen.’*

Ook Esther past de PDS *toevertrouwen* toe. Vanuit haar frames over *begeleiding* vindt ze het belangrijk om de student zelf te laten reflecteren, in plaats van hier al zelf op te sturen. Ze geeft toe dat dit niet altijd lukt, maar dat dit wel haar intentie is:

*‘Ik wil niet met een soort belerend vingertje zeggen “jij moet het zo doen”. Maar ik wil diegene wel op weg helpen. Dat probeer ik dan vaak maar door vragen te stellen. Soms val ik dan toch in de rol waarin ik zeg wat ik zou doen. Dat is niet per se slecht natuurlijk, maar beter vind ik het altijd dat iemand het zelf inziet. Dan wordt het meer iets van iemand zelf.’*

Het citaat hieronder laat zien dat het inzetten van de PDS *toevertrouwen* ook tot uiting kan komen wanneer de frames van de werkplekbegeleider gering zijn. Agnes vertelt dat ze haar student een nieuw product liet maken, dat ze zelf nog niet eerder heeft gemaakt. Haar frames over de *werkzaamheden* zijn in dit geval nog maar heel beperkt. Toch besloot ze haar student op basis van deze frames het vertrouwen te geven om hiermee aan de slag te gaan:

*‘Maar ik heb tegen haar gezegd: ‘Kijk zelf maar hoe werkt, hoe het moet, alles. Ik heb dat product zelf ook nog nooit gemaakt.’ Dus verder kon ik ook weinig aanwijzingen geven.’*

### **Gespreksvoering**

Naast de PDS'en die vanuit de theorie werden verondersteld, benoemden veel werkplekbegeleiders dat ze met hun student in gesprek gingen. In deze gevallen werd niet veel gezegd over het karakter van de gesprekken. Daarom is het niet mogelijk om deze citaten te plaatsen onder een van de al bestaande PDS'en. Hiermee is gespreksvoering als nieuwe code toegevoegd. De twee citaten hieronder van Silke en Agnes illustreren hoe deze code uit de data is voortgekomen:

*‘Vandaag had ik met mijn stagiair een gesprek over kinderen die niet meteen naar je luisteren en hoe je daar dan mee om kan gaan.’*

*‘Maandagochtend hadden we het nog even over met zijn tweeën over wat er nou precies fout was gegaan en wat het probleem was.’*

### **Leergedrag van de student**

De enige inductieve hoofdcode is het leergedrag van de student. Zoals in de methode beschreven is deze hoofdcode ontstaan vanuit de subcodes ‘gewenst leergedrag’ en ‘ongewenst leergedrag’. In de audiofragmenten werd dit leergedrag van de student door de begeleider soms wel en soms niet direct geïnterpreteerd als gevolg van een ingezette PDS. Daarbij werd uit een aantal citaten duidelijk hoe de frames van de werkplekbegeleider samenhangen met het leergedrag van de student. Ook hier zullen onderstaand een aantal citaten beschrijven hoe dit uit de data naar voren kwam.

#### ***Gewenst leergedrag***

Studenten lijken zowel gewenst als ongewenst leergedrag te laten zien zonder dat hier duidelijk een PDS aan vooraf is gegaan. In het geval van Harm liet zijn student *gewenst leergedrag* zien. Hij is in zijn audiodagboek erg enthousiast over de mails die zijn student verstuurde naar opdrachtgevers. Hierbij zijn heel duidelijk de frames van Harm over de *student* terug te zien als gevolg van het leergedrag van de student:

*‘Ze stuurt héle goede mails naar opdrachtgevers, ze heeft zelfs een lid van het college van bestuur via de mail bij ons uitgenodigd, allemaal via zijn secretaresse. Ze mailt ook met collega's, intern, extern en zij weet altijd de juiste toon te raken en is grammaticaal ook sterk. Daarin blinkt ze eigenlijk uit bij alle andere studenten die wij, of heel veel andere studenten die wij hebben.’*

Een ander voorbeeld van *gewenst leergedrag* van een student, zonder dat hier duidelijk een PDS aan vooraf is gegaan, wordt hieronder beschreven. Agnes vertelt hoe haar student bij de pottenbakkerij initiatief nam toen er even geen werk leek te zijn:

*‘Toen kwam ze naar mij toe toen ze niks te doen had. Ze vroeg: ‘Wat kan ik nu doen?’ Toen zei ik: ‘Dan moet ik even denken... weet ik niet.’ Toen zei ze van: ‘Oh, maar ik weet nog wel hoe ik kopjes moet bijwerken. Dat kan ik anders wel even doen.’ Dus dan neemt ze ook eigen initiatief hierin.’*



Na de inzet van PDS'en lijken er ook twee mogelijke uitkomsten voor het leergedrag van de student. Zo vertelt Esther dat haar student ongemotiveerd raakte door de hoge werkbelasting, en dat hij toch de draad weer kon oppakken nadat ze met hem het gesprek was aangegaan. Hierin zie je terug dat het inzetten van *gespreksvoering* uiteindelijk resulteerde in *gewenst leergedrag*:

*'Hij vond het heel fijn dat ik er echt aandacht aan had besteed. Een beetje voor hem op was gekomen, dat voelde voor hem goed. Het was heel fijn, en dat voelt dan voor mezelf ook goed, dat hij alle aandacht en gesprekken die wij hebben gevoerd heel erg waardeerde. Het is fijn dat hij er nu iets positiever in staat en eigenlijk heel veel stappen heeft gemaakt de afgelopen weken. Zo heeft hij mij vrijdag vertelt dat hij over twee maanden de opleiding definitief kan afronden.'*

### **Ongewenst leergedrag**

Naast gewenst leergedrag blijkt er uit de fragmenten dat ook *ongewenst leergedrag* voorkomt dat niet direct het gevolg is van een PDS. Gea maakte een situatie mee waarbij haar student op het secretariaat niet goed begreep aan wie ze haar vragen moest stellen:

*'Wat dan een beetje misgaat is dat zij eigenlijk moet weten dat ze dat aan mij moet vragen, omdat ik haar begeleider ben en de andere collega's dat niet altijd kunnen weten. Uh, dus dat zijn van die leerprocessen waarin ze dan eigenlijk door moet vragen en toch ook soms naar haar eigen gevoel moet luisteren. Soms twijfelt ze over dingen en dan luistert ze naar iemand anders en dan neemt ze dat ook gelijk aan.'*

Gea geeft in haar audiodagboek een voorbeeld van de inzet van een PDS dat uiteindelijk resulteerde in ongewenst gedrag van de student. Zo gebruikte ze *toevertrouwen* als PDS, omdat ze er vanuit haar frames over de *student* vanuit ging dat de student de taak zelf kon uitvoeren. Helaas was dit niet het geval en liet de student hierdoor *ongewenst leergedrag* zien.

*'Soms ben ik misschien wat te goed van vertrouwen in de zin dat ik denk dat ze het na één keer uitleggen wel zelf kan, maar dan blijkt later bij controle dat dingen toch nog niet helemaal goed lopen.'*

### ***Ongewenst en gewenst leergedrag***

In een audiodagboek van Nicole werden opeenvolgende fragmenten gevonden die de wisselwerking tussen PDS'en en het leergedrag van de student illustreren. Zo liet de student in eerste instantie *ongewenst leergedrag* zien omdat hij geen interesse leek te hebben in de doelgroep van zijn leerwerkplek. Nadat Nicole *gespreksvoering* als PDS inzette, veranderde het leergedrag van de student naar *gewenst leergedrag*:

*'Deze jongen is inderdaad erg gericht op ouderenzorg, waar hij heel graag iets mee wil gaan doen. Hij kwam in het begin van zijn stage ook wat minder gemotiveerd over hierdoor. Hij gaf aan dat hij bij ons bijvoorbeeld niet de verdieping in kon gaan en hij was er vooral mee bezig dat er niet altijd verzorging en medische handelingen plaatsvonden. Dat vond hij erg jammer.'*

*'Hij is nu een aantal weken begonnen en we zijn nu het gesprek met hem aangegaan over de manier waarop hij bij ons de verdieping in kan gaan. We hebben het er met hem over gehad wat daarin heel mooi zou kunnen zijn.'*

*'Toen is hij toch ook wel anders naar de doelgroep gaan kijken en kunnen we hem wat meer ook op een positieve manier hierin meenemen.'*

### **Discussie**

Met dit onderzoek is de samenhang tussen PDS'en en het leergedrag van studenten verkend. Het doel van deze studie was het toetsen van de bestaande theorieën over PDS'en en het toevoegen van ontbrekende kennis over de rol van het leergedrag van studenten. Dit is gedaan aan de hand van de volgende onderzoeksvraag: *'Hoe hangt de inzet van pedagogisch-didactische strategieën door werkplekbegeleiders samen met het leergedrag van studenten in hybride leerwerkplekomgevingen?'*. Door middel van audiodagboeken hebben 18 werkplekbegeleiders uit het Noorden van Nederland inzicht gegeven in hun ervaringen met werkplekbegeleiding. Na het analyseren van 33 fragmenten is theoretische saturatie bereikt, wat betekent dat er vanaf dat moment geen nieuwe bevindingen meer werden gedaan. Uit de resultaten is gebleken dat het leergedrag van studenten bepaald wordt door en bepalend is voor de PDS'en die werkplekbegeleiders inzetten. Daarbij wordt overwegend gewenst of ongewenst gedrag aangetroffen. In overeenstemming met de literatuur (Khaled et al., 2021; Ceelen et al., 2024) spelen de frames van werkplekbegeleiders een rol bij de inzet van PDS'en.

### **Bevestiging van recente theorieën**

Dit onderzoek bevestigt de theorie zoals beschreven in het theoretisch kader. In de data werd bewijs gevonden voor het inzetten van PDS'en door werkplekbegeleiders terwijl de student de cyclus van professionele leerontwikkeling (figuur 1) doorloopt (Mazereeuw et al., 2021). De begeleider merkt het leergedrag van de student op en interenieert met een PDS uit het continuüm op basis van zijn of haar frames (figuur 2) (Khaled et al., 2021; Ceelen et al., 2024).

### **Toevoegingen aan het conceptueel model**

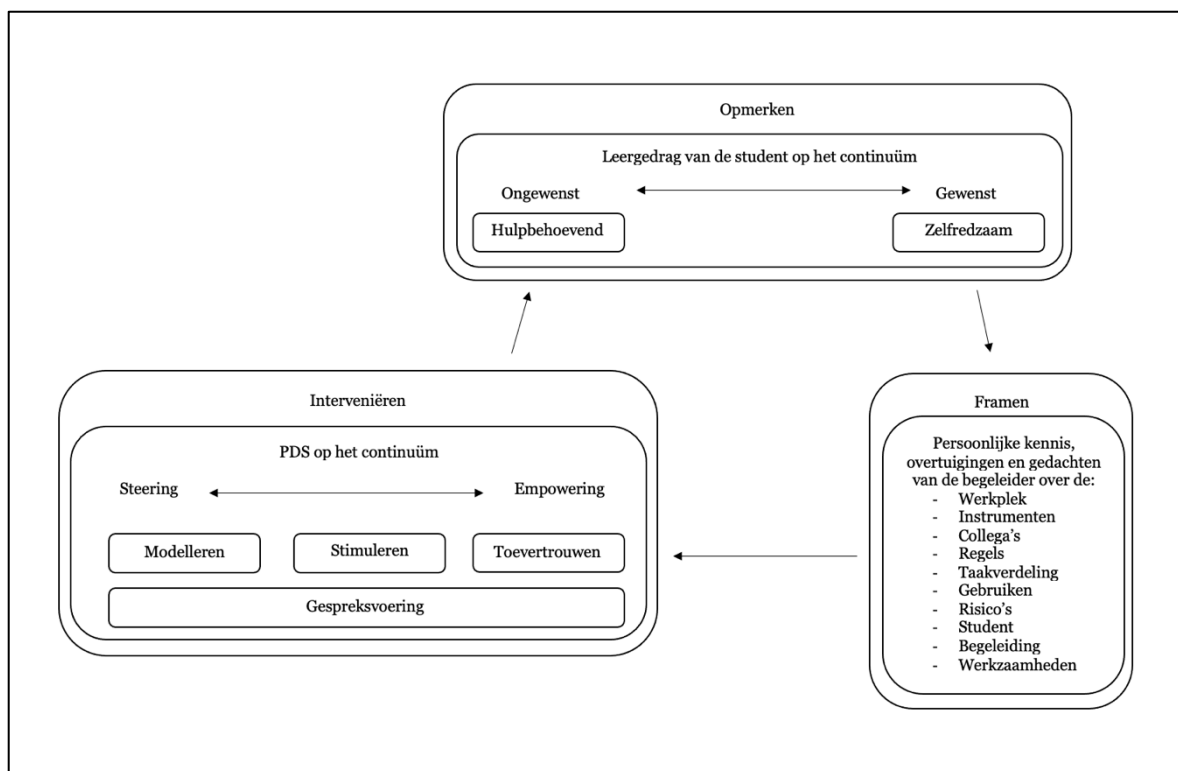
In de data werden een aantal frames en PDS'en aangetroffen die nog niet in het conceptueel model (figuur 2) waren opgenomen. Zo zijn fragmenten gevonden waarbij het handelen van de werkplekbegeleiders bepaald werd door hun overtuiging van de begeleiding en de werkzaamheden op de leerwerkplek. Daarnaast werd gespreksvoering door werkplekbegeleiders veel als interventie benoemd. Op basis van de resultaten uit dit onderzoek is het lastig om uitspraken te doen over het karakter van de gesprekken binnen het continuüm van *steering* en *empowering*. Met grote waarschijnlijkheid kan worden gezegd dat gespreksvoering op elke plek binnen het continuüm wordt ingezet. Vanwege deze reden is gespreksvoering onder het volledige continuüm aan het model toegevoegd (figuur 3). Vervolgonderzoek zal moeten worden gedaan om meer inzicht te krijgen in het specifieke karakter van de gesprekken die tijdens de werkplekbegeleiding gevoerd worden.

### **Het leergedrag van studenten**

Met dit onderzoek is bewijs gevonden voor de aanwezigheid van een wisselwerking tussen leergedrag van studenten en de inzet van PDS'en door werkplekbegeleiders. Zo laten de resultaten zien dat werkplekbegeleiders leergedrag van studenten opmerken en ze vervolgens een PDS uitvoeren. Daarnaast worden er fragmenten gevonden waarbij werkplekbegeleiders aangeven dat het leergedrag van de student verandert na inzet van een PDS. Hiermee ontstaat een nieuw cyclisch model waarbij leergedrag en de inzet van PDS met elkaar interacteren (figuur 3).

**Figuur 3**

*Interactiecycclus tussen het Leergedrag van de Student en de PDS van een Werkplekbegeleider*



Met dit model verandert de plaats van het begrip 'opmerken' omdat dit gebeurt wanneer de student leergedrag vertoont. Het leergedrag dat de student laat zien kan door de ogen van de werkplekbegeleider overwegend gewenst of ongewenst worden gezien. Uit de opnames wordt duidelijk dat hierdoor ook een continuüm ontstaat tussen zeer gewenst en zeer ongewenst gedrag. Vanuit het perspectief van een werkplekbegeleider is het gewenst dat een student zelfredzaam leergedrag laat zien. In dit geval beheerst de student een onderdeel van de professionaliteit, dat uiteindelijk nodig is voor toetreding tot het werkveld. Andersom kan worden gesteld dat hulpbehoevend leergedrag ongewenst is, omdat de student onvoldoende in staat is om het werk zelfstandig uit te voeren.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek kan worden gesuggereerd dat de inzet van een PDS gewenst leergedrag oplevert wanneer de aard van de PDS aansluit bij het leergedrag van de student. Hiermee wordt bedoeld dat een modellerende PDS aan de kant van *steering* op het continuüm in het algemeen gewenst leerdrag oplevert wanneer de student hulpbehoevend is. Anderzijds is het leergedrag van een zelfredzame student waarschijnlijk gewenst wanneer de werkplekbegeleider een toevertrouwende PDS gebruikt aan de kant van *empowering*. Dit onderzoek stelt hiermee dat de cyclus van professionele leerontwikkeling (figuur 1) het beste wordt doorlopen wanneer de PDS van de werkplekbegeleider aansluiting vindt bij het leergedrag van de student.

### **Methodologische overwegingen en beperkingen**

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van audiodagboeken om exploratief onderzoek te kunnen doen naar de ervaringen van werkplekbegeleiders. Deze methode gaf de mogelijkheid om authentieke informatie te verkrijgen (Rohn & Conway, 2022; O'Reilly et al., 2022). Omdat de dagboeken werden afgenomen zonder testleider en in de vertrouwde omgeving van de respondenten, wordt de ecologische validiteit van dit onderzoek hoog ingeschat. Een tegenargument hierop zou kunnen zijn dat niet alle participanten zich op hun gemak voelen met het opnemen van een audiodagboek. Dit resulteert daarnaast in een participatiebias, omdat participanten die zich niet fijn voelen bij het maken van een opname, minder snel zullen deelnemen aan het onderzoek. Vanwege het gebruik van de gemaks- en sneeuwbalsteekproeven is het mogelijk dat er ook sprake is van een ondervertegenwoordigingsbias. Ondanks deze bezwaren wordt de validiteit van de methode voldoende geacht vanwege het explorerende karakter van dit onderzoek.

Zoals eerder benoemd was het vanwege ethische sensitiviteit niet mogelijk om het studentperspectief bij dit onderzoek te betrekken. Dit perspectief had een bijdrage kunnen leveren aan de betrouwbaarheid van dit onderzoek. Ook de inzet van observaties had een breder beeld kunnen geven van de samenhang tussen het leergedrag van studenten en de inzet van PDS'en door werkplekbegeleiders. Vervolgonderzoek zou zich daarom moeten richten op het uitvoeren van observaties en het includeren van het studentperspectief.

Op basis van de resultaten uit dit onderzoek kunnen we geen uitspraken doen over de generaliseerbaarheid, maar mocht je je kunnen herkennen in de mechanismes die zijn blootgesteld, dan zou het kunnen zijn dat de informatie generaliseerbaar is.

### **Implicaties**

Het leergedrag van studenten lijkt een centrale rol te spelen in de werkplekbegeleiding. Deze conclusie is een aanvulling op de theorieën van Mikkonen (2017), Khaled et al. (2021), Ceelen et al. (2021), Mazereeuw et al. (2021) en Ceelen et al. (2024) waarin de werkplekbegeleiding zoals weergegeven in het conceptueel model (figuur 2) beschreven staat. Dit onderzoek heeft na suggesties van Ceelen et al. (2021) en Ceelen et al. (2024) een bijdrage geleverd door ontbrekende kennis over het leergedrag van studenten aan dit model toe te voegen (figuur 3). Ondanks bovenstaande beperkingen kan dit model een basis vormen voor vervolgonderzoek naar werkplekbegeleiding. Voordat dit model daadwerkelijk op deze manier gebruikt kan worden zal er verder onderzoek moeten worden gedaan door de rol van leergedrag van studenten gedetailleerder te bestuderen.

Naast deze wetenschappelijke implicatie suggereren de resultaten een praktische implicatie voor het werkplekleren. De inzichten uit dit onderzoek zouden kunnen bijdragen aan het verbeteren van werkplekbegeleiding op leerwerkplekken. Wanneer

werkplekbegeleiders zich bewust zijn van hun frames en de rol van hun PDS'en voor het leergedrag van studenten, zou hiermee de werkplekbegeleiding een goede aansluiting kunnen vinden op dit leergedrag. Hierbij is het van belang dat werkplekbegeleiders opmerken of het leergedrag van hun student hulpbehoevend of zelfredzaam is, waarnaar ze hierbij een passende PDS op het continuüm van *steering* en *empowering* kunnen inzetten.

Dit onderzoek heeft aangetoond dat het essentieel is om binnen het werkplekleren de focus te leggen op de ontwikkeling van studenten en hun leergedrag. Werkplekbegeleiders spelen met hun frames en PDS'en hierbij een belangrijke rol. Wanneer PDS'en de juiste aansluiting kunnen vinden bij het leergedrag van studenten zal de beheersing van essentiële vaardigheden stijgen en het aantal voortijdig schoolverlaters dalen. Uiteindelijk zal dit resulteren in het verkleinen van een tekort aan cruciale vakmensen binnen onze samenleving.

## Referentielijst

- Billett, S., Noble, C., & Sweet, L. (2018). Pedagogically-rich activities in hospital work: handovers, ward rounds and team meetings. In *A practical guide for learning and teaching in a clinical context* (pp. 207–220). Elsevier.
- Ceelen, L., Khaled, A., Nieuwenhuis, L., & De Bruijn, E. (2021). Pedagogic practices in the context of students' workplace learning: a literature review. *Journal Of Vocational Education & Training*, 75(4), 810- 842.  
<https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1973544>
- Ceelen, L., Khaled, A., Nieuwenhuis, L., & De Bruijn, E. (2024). Pedagogic strategies of supervisors in healthcare placements. *Medical Teacher*, 1–8.  
<https://doi.org/10.1080/0142159x.2023.2256960>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2023). Drie kwart van de ondernemers ervaart personeelstekort. *Centraal Bureau Voor de Statistiek*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2023/34/drie-kwart-van-de-ondernemers-ervaart-personeelstekort>
- Glaser, B. G. (2017). The Discovery of Grounded Theory. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Hennissen, P. (2016). De organisatie van de begeleiding en beoordeling van het werkplekieren. *Kwaliteitsreeks Opleidingsscholen PO*.  
[https://platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/sites/2/2016/01/Katern-de-organisatie-van-de-begeleiding-en-beoordeling-van\\_het-werkplekieren.pdf](https://platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/sites/2/2016/01/Katern-de-organisatie-van-de-begeleiding-en-beoordeling-van_het-werkplekieren.pdf)
- Mazereeuw, M., Khaled, A., & van Duuren, A. (2021). De ontwikkeling van wendbaar vakmanschap van mbo-studenten. In *Handboek Beroepsgerichte didactiek*. PICA. *Kamerstuk 30012, nr. 135 | Overheid.nl > Officiële bekendmakingen*. (2020, 1 december). <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-30012-135.html>
- Khaled, A., Mazereeuw, M., & Bouwmans, M. (2021). Pedagogic strategies at the boundary of school and work. In *Routledge eBooks* (pp. 205–229).  
<https://doi.org/10.4324/9781003091219-15>
- Khaled, A., Mazereeuw, M., Marije Faber, & Juliette Verberne (Reds.). (2022). *Begeleiden van wendbaar vakmanschap in hybride leerwerkomgevingen in het mbo*. <https://husite.nl/ruimtevoorwendbaarvakmanschap/wp-content/uploads/sites/332/2022/06/Eindrapport-Begeleiden-van-wendbaar-vakmanschap-in-hybride-leerwerkomgevingen-in-het-mbo.pdf>
- Kroeze, C. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school*. Proefschrift UvT. Nijmegen: HAN.
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature

- review. *Empirical Research in Vocational Education And Training*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>
- Ministerie van Algemene Zaken. (2022). *Het betere werk. De nieuwe maatschappelijke opdracht*. Rapport | WRR. <https://www.wrr.nl/publicaties/rapporten/2020/01/15/het-betere-werk>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024). *De staat van het Onderwijs 2024*. Rapport | Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2024/04/17/de-staat-van-het-onderwijs-2024>
- Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D.-J., Van Vlokhoven, H., & HAN, Kenniscentrum Kwaliteit van Leren. (2017). Pedagogisch-didactische vormgeving van werkpleklers in het initieel beroepsonderwijs: een internationale reviewstudie. In *HAN, Kenniscentrum Kwaliteit van Leren*. [https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/reviewwerkpleklers\\_405-15-710.pdf](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/reviewwerkpleklers_405-15-710.pdf)
- Nijhof, W., & Nieuwenhuis, L. (2008). *The Learning Potential of the Workplace*. <https://doi.org/10.1163/9789087903725>
- O'Reilly, K., Ramanai, S., Story, W. T., Gnanaselvam, N. A., Baker, K. K., Cunningham, L. T., Mukherjee, A., & Pujar, A. (2022). Audio Diaries: A Novel Method for Water, Sanitation, and Hygiene-Related Maternal Stress Research. *International Journal Of Qualitative Methods*, 21, 160940692110732. <https://doi.org/10.1177/16094069211073222>
- Payler, J., Meyer, E., & Humphris, D. (2008). Pedagogy for interprofessional education – what do we know and how can we evaluate it? *Learning in Health And Social Care*, 7(2), 64–78. <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2008.00175.x>
- Rohn, K. C., & Conway, P. F. (2022). Thru-hiking and Thriving: Exploring College Student Experiences on the Appalachian Trail. *The Journal Of Experiential Education/Journal Of Experiential Education*, 46(2), 161–179. <https://doi.org/10.1177/10538259221115825>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>



### Appendix 1 codeboom

Hoofdcode	Subcode	Aantal	Voorbeeldcitaat
Frames van de Werkplekbegeleider	Werkplek	3	Mayke: “Want dat maakt natuurlijk heel veel uit voor de cultuur waar je in werkt.”
	Instrumenten	1	Agnes: “Maar dat moet ook voor de cliënt want zij mogen niet aan de wals komen.”
	Collega’s	4	Esther: “Ik heb hem ook eerlijk gezegd dat ik volgend jaar niet meer met hem direct wil samenwerken uh, omdat ik ja, omdat ik er zelf soms ook wel wat gefrustreerd van raak.”
	Regels	6	Agnes: “En ik heb haar toen uitgelegd van: hé, je mag hier eigenlijk niet zijn omdat je VOG niet is geregeld.”
	Taakverdeling	2	Tom: “Maar hij moet nog een soort van vraagstelling hebben, dus uh met welke vraag, marketing gericht, kan ik mee aan de slag gaan.”
	Gebruiken	2	Froukje: “Dat werkt niet zo in het onderwijs.”
	Risico’s	2	Nicole: “Als het gaat om het werken met deze eh bewoner, want nou ja, er zijn heel veel collega’s die hebben al jarenlange ervaring; Vinden het ook heel lastig. Dus ik kan me heel goed voorstellen dat als jij geen ervaring hebt met de doelgroep, jij geen opleiding nog hebt gehad. Dat het dan extra lastig is.”

	Student	23	Gea: “Uh, voor de rest, uh nou zijn er wel dingetjes, ja dat heeft misschien soms ook met leeftijd te maken of met ervaring.”
	Begeleiding	10	Tom: “Hij heeft gewoon echt even input van mij nodig.”
	Werkzaamheden	10	Hester: “Ze geeft prima les, instructie dit en dat: allemaal goed”
PDS'en	Modelleren	20	Froukje: “Dat we eerst bespreken welke opdracht past hierbij, daarna gaat ze het uitwerken, laat ze het lezen.”
	Stimuleren	19	Esther: “Nou daarin probeer ik hem te stimuleren om voor zichzelf op te komen.”
	Toevertrouwen	27	Esther: “Ik heb hem er trouwens eerst niet op gewezen. Ik heb het een beetje nou toch aan hem gelaten omdat ik dacht, misschien pakt hij het wel weer uit zichzelf op dus even kijken of u wat met met adviezen uit het verleden wat doet.”
	Gespreksvoering	12	Silke: “Vandaag had ik met mijn stagiair een gesprek over kinderen die niet meteen naar je luisteren en hoe je daar dan mee om kan gaan.”
Leergedrag Student	Gewenst leergedrag	48	Gea: “Ze is leergierig, ze neemt makkelijk dingen aan, ze werkt gewoon graag en we zijn heel open naar elkaar.”
	Ongewenst leergedrag	34	Mayke: “Ik merk gewoon dat ze zelf minder assertief zijn dan de voorgaande jaren.”