

Hoe werkplekbegeleiders in het MBO de professionele ontwikkeling van studenten kunnen stimuleren

Inspelend op de huidige vraag naar professionele wendbaarheid van vakmensen

Student: D. Kreulen (s4337190)

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. N. Renting

Tweede beoordelaar: dr. P. R. Schreuder

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

05 Juni 2024

Aantal woorden: 7887

Abstract

Workplace supervisors in Dutch vocational education (MBO) can stimulate students' professional development with different types of supervisory actions during workplace learning. This is necessary to meet the current demand for agile craftsmanship who can cope with the changes in an increasingly dynamic job market. Using audio diaries of workplace supervisors, we found that students' professional development can be stimulated when workplace supervisors focus on students' professional identity (Who am I?) and professional skills (What am I doing?). In doing so, workplace supervisors can employ directional actions that make students strive for a certain standard. They can also deploy space-giving actions that give students room to complete tasks with their own judgment and interpretation. With space-giving actions, workplace supervisors encourage the student's agency that are related to a mastery approach goal. The degree of agency of a student and on the basis of which goals a student is motivated determines in part the extent to which a student is able to be professionally agile. On condition for efficient and good supervision is a good relationship between the workplace supervisor and the student built on trust and reciprocity.

Keywords: workplace learning, workplace supervisors, supervision actions, professional development, professional identity, professional agility, student agency, achievement goals, supervisor-student relationship

Inleiding

In de toekomst zal de vraag naar praktisch geschoolde mensen toenemen (CPB, 2024). Daarbij zien we de laatste jaren een trend ontstaan waarin banen een meer divers karakter krijgen met uiteenlopende werkzaamheden en waar veranderingen zich in hoog tempo opvolgen. Om deze veranderingen aan te kunnen zullen toekomstige vakmensen over kwaliteiten moeten beschikken die verder gaan dan alleen vaktechnische kennis- en vaardigheden. Professionele wendbaarheid zal nodig zijn om de veranderingen in het werkveld aan te kunnen. Wendbare vakmensen zijn mensen die verbetergericht zijn naar zichzelf, het werk, de relatie tussen henzelf en het werk en de relatie tussen henzelf en collega's (Mazereeuw et al., 2021). Zij kunnen veranderingen oppakken en de verbetering van het werk vormgeven.

Het is het waard om onder de loep te nemen hoe de inrichting van het onderwijs dat op MBO's aangeboden wordt anticipeert op deze huidige veranderingen. Het HBO zet hier al veel op in door hun onderwijsaanbod aan te passen. Uit de competentieprofielen van zorg- en onderwijsopleiding blijkt al veel aandacht uit te gaan naar reflectie en intervisie. Waar voorheen vooral veel aandacht uitging naar het aanleren van vaktechnische kennis en -vaardigheden, komt hier nu ook de focus op professionele ontwikkeling bij (Eteläpelto et al., 2013). Opvallend is dat deze nieuwe kijk op professionele ontwikkeling vooral in het hoger onderwijs wordt toegepast. Dat veel onderzoekers onderdeel zijn van het hoger onderwijs en daar doorgaans ook meer onderzoek naar doen omdat daar voor hen naar verwachting meer belangen en/of interesses liggen is een mogelijke reden voor deze scheve verdeling. Het is de vraag of de trend van dit vernieuwende onderwijsaanbod zich ook doorzet in het MBO.

Als we naar de invulling van het MBO kijken zien we dat werkplekleren een groot onderdeel van het curriculum betreft (Nieuwenhuis et al., 2017). Studenten gaan bij werkplekleren aan de slag bij een extern leerbedrijf waar zij de werkzaamheden van hun toekomstig vak uitoefenen onder begeleiding van een werkplekbegeleider. Rekening houdend met het feit dat binnen het werkplekleren de student leert in de vakspecifieke context en dit tevens als zeer invloedrijk wordt beschouwd, zou hier een mooie kans kunnen liggen om aandacht te besteden aan de professionele ontwikkeling van de student, inclusief de professionele wendbaarheid (Lemmetty & Collin, 2019; Renting, 2020). Echter is de context van de werkplek wellicht weerbarstiger en verandert deze niet zo snel mee als nodig is om de gewenste onderwijsverandering te bewerkstelligen (Renting, 2020). De vraag is of er in de MBO praktijk ook tegen deze problemen aangelopen wordt en of er genoeg ruimte is voor de professionele ontwikkeling van studenten.

Werkplekbegeleiders hebben een belangrijke invloed op de professionele ontwikkeling van studenten tijdens werkplekleren (Nieuwenhuis et al., 2017). Door de acties die een werkplekbegeleider inzet krijgt de begeleiding vorm. Welke acties een begeleider inzet kunnen bepaald worden door de relatie die de begeleider en de student met elkaar hebben (Swager et al., 2015). De interactie tussen hen is bepalend voor de wijze waarop de begeleider en student een beeld van elkaar vormen, samenwerken en problemen oplossen en helpt bij onderling begrip en het uitwisselen van kennis en vaardigheden (Edwards, 2005). Ook kan een mogelijke 'klik' die begeleider en student wederzijds kunnen ervaren bepalend zijn voor de mate waarin de student zich op professioneel vlak ontwikkeld (Kroeze, 2014). Ook is de werkhouding en motivatie van de student van invloed op de uitkomsten van het werkplekleren (Swager et al., 2015).

Opvallend is dat er ondanks de urgentie van effectief en kwalitatief goed beroepsonderwijs, dat inspeelt op de vraag naar professionele wendbaarheid, weinig wetenschappelijk onderzoek is gedaan naar de manier waarop het MBO kan inspelen op het vergroten van de aandacht voor de professionele ontwikkeling van studenten. Dit kennishiaat weerhoudt de mogelijkheid iets te kunnen zeggen over de manier waarop werkplekbegeleiders in het MBO de professionele ontwikkeling van studenten kunnen stimuleren. Het is daarbij interessant om in kaart te brengen welke handelingen een begeleider in kan zetten om dit te bereiken en hoe de professionele ontwikkeling van studenten tijdens werkplekleren verloopt. Het doel van dit onderzoek is om te onderzoeken welke handelingen werkplekbegeleiders kunnen toepassen om de professionele ontwikkeling van studenten te stimuleren zodat ze zich tot volwaardige vakmensen kunnen ontwikkelen die beschikken over professionele wendbaarheid waarmee ze de huidige veranderingen op de arbeidsmarkt aankunnen. Hieruit is de volgende onderzoeksvraag ontstaan:

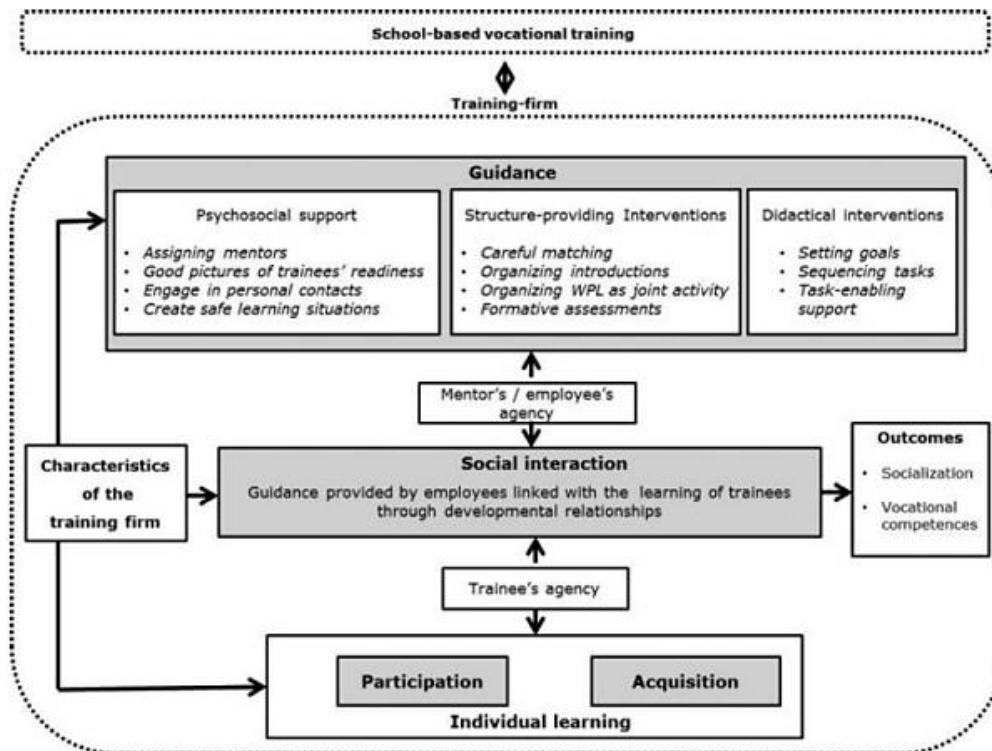
Hoe stimuleren werkplekbegeleiders in het MBO de professionele ontwikkeling van studenten?

Theoretisch kader

Om een perspectief op professionele ontwikkeling en de begeleiding in te nemen, richt het theoretisch kader zich onder andere op theorieën die ingaan op de wijze waarop een begeleidingsrelatie ontstaat. Volgens Swager et al. (2015) is een begeleidingsrelatie een voorpeller voor de leeropbrengst van de student. Verder wordt er ook gekeken naar verschillende soorten doelen die studenten voor zichzelf kunnen formuleren tijdens het leerproces. Welk doel een student kiest hangt samen met de motivatie van een student en is van invloed op het leergedrag (Elliot et al., 1999; Elliot & McGregor, 2001). Hierop zal een werkplekbegeleider naar verwachting moeten anticiperen. Tot slot wordt het concept professionele ontwikkeling nader bestudeerd. Zo wordt het begrip ‘professionele wendbaarheid’, dat al eerder is geïntroduceerd door Mazereeuw et al. (2021), aan verschillende theorieën getoetst en binnen de professionele ontwikkeling geplaatst. Daaropvolgend is een conceptueel model weergegeven waarin met behulp van de beschreven onderdelen overzichtelijk is gemaakt hoe het begeleidingsproces bij het stimuleren van de professionele ontwikkeling van een student verloopt.

Relatie tussen werkplekbegeleider en student

Bij werkplekbegeleiding ontstaat een relatie tussen de student en de werkplekbegeleider welke van invloed is op de uitkomst van het leerproces tijdens werkplekleren (Nieuwenhuis et al., 2017; Swager et al., 2015). Edwards (2015) spreekt daarbij van een interactie die is bepalend is voor de wijze waarop de begeleider en student een beeld van elkaar vormen, samenwerken en problemen oplossen en helpt bij onderling begrip en het uitwisselen van kennis en vaardigheden. De interactie is in het model van Swager et al., (2015) zichtbaar in de vorm van sociale interactie, waar het de basis vormt van de begeleiding (zie figuur 1). In het model is te zien dat deze interactie in verband staat met en beïnvloed wordt door de ‘agency’ van zowel de begeleider als de student. Ook wordt weergegeven dat de begeleidingsacties die de begeleider inzet samenhangen met de agency van de begeleider.



Figuur 1: overgenomen uit (Swager et al., 2015)

Agency wordt door Eteläpelto et al. (2013) gedefinieerd als de mate waarin je in staat bent om invloed uit te oefenen, keuzes te maken en standpunten in te nemen die van invloed zijn op je werk en/of professionele identiteit. In de context van het MBO zegt de mate van agency van een student dus iets over de manier waarop de student in staat is om zichzelf te sturen binnen het leerproces van zichzelf, in relatie tot de werkplek en in de relatie met de begeleider. Hoe een student omgaat met tegenvallende resultaten, veranderende contexten op de leer-werkplek of verschillende meningen en visies van collega's zijn voorbeelden van situaties waar de mate van agency van de student bepalend is voor de invloed die deze situaties hebben op het leerproces. We kunnen hierbij de koppeling maken naar de vraag om professionele wendbaarheid zoals deze is geformuleerd door Mazereeuw et al. (2021) als reactie op de veranderende, steeds dynamisch wordende arbeidsmarkt waarin vraag is naar flexibele werknemers die hun leven lang blijven leren.

De agency van de werkplekbegeleider en student is van invloed op de relatie tussen hen. Hoe de begeleider de agency van de student aan de hand van de opgebouwde relatie inschat, heeft gevolgen voor de keuze van begeleidingsacties die de begeleider maakt in het begeleidingsproces (Swager et al., 2015). We kunnen hieruit opmaken dat een goede relatie tussen de werkplekbegeleider en de student een voorwaarde is als we de agency van een student willen verbeteren (Edwards, 2005).

Volgens Kroeze (2014) is het van belang dat er een ‘klik’ aanwezig is tussen de student en de werkplekbegeleider als het gaat om een goede begeleidingsrelatie. Er is sprake van een klik als er een relatie ontstaat waarin beide partijen ervaren dat ze bij elkaar passen en waar verbondenheid heerst (Kroeze, 2014). ‘Bij onvoldoende klik tussen begeleider en leraar in opleiding is er niet alleen kans op geen opbrengst van de begeleiding, maar zelfs op een aanzienlijke negatieve opbrengst’ (Kroeze, 2014, p. 324). Hoe een klik precies ontstaat is in de literatuur nog een onbeantwoord fenomeen. Echter is wel bekend dat concepten als politiek, persoonlijkheid en professionaliteit meespelen in het ontstaan van een klik. Als hierin overeenkomsten worden ervaren tussen beide partijen bevordert dit het ontstaan van een klik (Ehrich et al., 2004). Zo is het bijvoorbeeld voor een begeleider die zelf sterk gemotiveerd is voor zijn/haar werk en hier erg professioneel mee om gaat prettig om een student te begeleiden die hier in mee gaat en met dezelfde motivatie te werk gaat.

Doelen van de student

Het leergedrag en de motivatie van studenten wordt beïnvloed door hun prestatiedoelen. (Elliot et al., 1999; Elliot & McGregor, 2001; Tanaka & Murayama, 2014). Elliot & McGregor (2001) ontwikkelden vier typen ‘achievement goals’ (zie figuur 2) die worden gezien als belangrijke voorspellers van een groot aantal prestatie-relevante processen en uitkomsten (Elliot et al., 1999). Achievement goals hebben daarmee dus invloed op het leerproces en zijn daarmee voor werkplekbegeleiders ook van belang om rekening mee te houden gedurende de begeleiding. Eerder onderzoek heeft al aangetoond dat mastery goal approach de beste doelen zijn om mee te werken tijdens werkplekleren (Jiang et al., 2022).

		Definition	
		Absolute/ intrapersonal (mastery)	Normative (performance)
Valence	Positive (approaching success)	Mastery- approach goal	Performance- approach goal
	Negative (avoiding failure)	Mastery- avoidance goal	Performance- avoidance goal

Figuur 2: overgenomen van (Elliot & McGregor, 2001)

Er wordt onderscheid gemaakt worden tussen ‘mastery goals’ en ‘performance goals’. Deze 2 doelen verschillen van elkaar in de ‘definition’ van de doelen; de definitie die wordt gegeven aan het behalen van het doel. Dit kan absoluut/intra persoonlijk van aard zijn als het gaat om mastery goals of normatief van aard zijn als het gaat om performance goals. Bij mastery goals komt de motivatie om het doel te halen uit de wens om persoonlijke vooruitgang te boeken. Een student wil dan bijvoorbeeld heel graag leren om zelf een auto in elkaar te kunnen zetten, omdat hij daar van kleins af aan al van droomt. Bij performance goals komt motivatie om het doel te halen uit het vergelijken met anderen of externe normen. Een student gaat bijvoorbeeld studeren voor onderwijsassistente omdat haar moeder en tantes ook in het onderwijs zitten en altijd tegen haar zeggen dat ze uit een echte onderwijsfamilie komt.

De doelen kunnen vervolgens opgedeeld worden in positief of negatief geformuleerde doelen. Positief geformuleerde doelen, ofwel ‘approach goals’, zijn gericht op het behalen van positieve uitkomsten en het streven naar geluk. Een student doet goed haar best op de kapersopleiding omdat ze erg houdt van bijzondere haarstijl en voldoening haalt uit het blij maken van klanten. Negatief geformuleerde doelen, ofwel ‘avoidance goals’, zijn gericht op het voorkomen van negatieve uitkomsten en het voorkomen van falen. Een student die alleen maar gemotiveerd is om te leren omdat hij bang is om een negatieve beoordeling te krijgen en kritische feedbackpunten van een begeleider liever wil voorkomen is hier een voorbeeld van.

Het zou aannemelijk kunnen zijn dat er een samenhang is tussen de achievement goals en de agency van de student. Als je als student in staat bent om mastery approach goals voor jezelf te stellen, dus handelt vanuit een drijfveer die gebaseerd is op persoonlijke ontwikkeling dat is ontstaan uit een positieve wens om te verbeteren (Elliot & McGregor, 2001; Tanaka & Murayama, 2014), komt dit wellicht vooruit uit een goed ontwikkelde agency waarbij een sterke motivatie tot persoonlijke groei ook een voorwaarde is. Wellicht is het wel een wederkerig verband/cirkel redenering en kunnen we stellen dat een goed ontwikkelde agency een voorwaarde is om mastery approach goals te stellen en dat het daarbij ook aannemelijk kan zijn dat de agency groeit als je handelen gedreven wordt vanuit een mastery approach goal.

Als we daarnaast kijken naar de huidige vraag naar professionele wendbaarheid bij werknemers die in staat zijn om hun leven lang te blijven leren en ontwikkelen (Eteläpelto et al., 2013; Goller & Harteis, 2014; Mazereeuw et al., 2021) is het gewenst om tijdens de begeleiding aan te sturen op mastery approach goals (Schelp et al., 2022). Deze doelstelling is passend omdat er van professioneel wendbare vakmensen verbeteringsgerichtheid ten opzichte van zichzelf, collega’s en het werk wordt gevraagd en dit alleen haalbaar is als deze mensen

handelen vanuit een intrinsieke motivatie. Daarbij is het de vraag hoe dit binnen de professionele ontwikkeling vorm kan krijgen.

Professionele ontwikkeling

In de vraag naar vakmensen die beschikken over een professionele wendbaarheid volstaat het niet om binnen het werkplekleren alleen aandacht te besteden aan het ontwikkelen van de vaktechnische kennis en -vaardigheden van de student, maar zal er ook focus moeten liggen op het ontwikkelen van verbetergericht werken (Chan, 2014; de Bruijn et al., 2017; Hager, 2019; Mazereeuw et al., 2021; Vaughan, 2017). De mate waarin de agency van de student ontwikkeld is, zal een rol spelen in hoeverre de focus op verbetergericht werken aanwezig zal zijn (Mazereeuw et al., 2021). De mate van agency bepaald namelijk in hoeverre een student in staat is om kritisch naar het eigen handelen te kijken en daarbij de wil heeft om dit te verbeteren. Eteläpelto et al. (2013) beschrijven in hun onderzoek naar de wijze waarop agency zich ontplooit op het werk dat de professionele identiteit van een werknemer van invloed is op de agency die de werknemer kan ontwikkelen. Professionele identiteit valt te beschrijven als het proces waarbij werknemers een beeld vormen van wie zij zijn als individu en dit in relatie brengen met hun werk en beroep (Eteläpelto et al., 2013). De agency die zij vervolgens op hun werk ontwikkelen komt dus voort uit een zelfontwikkelde professionele identiteit die bepalend is voor de werkhouding, overtuigingen en handelen van de werknemer.

Aangezien we al eerder hadden gesteld dat de agency van een student en de mate van professionele wendbaarheid met elkaar in verband liggen, zou het denkbaar kunnen zijn dat professionele wendbaarheid voortkomt uit de professionele identiteit en daarmee professionele identiteit een speerpunt is binnen de professionele ontwikkeling.

Het ander doel dat gepoogd behaald te worden in het werkplekleren is het ontwikkelen van de vaktechnische kennis en -vaardigheden (Nieuwenhuis et al., 2017). Dit kunnen we het domein van de professionele vaardigheden noemen waar studenten zich bezig houden met de vraag 'Wat doe je als professional?'. Daarbij is het belangrijk dat je het werk uitvoert naar een bepaalde norm. Het gaat erom of een kapper in staat is om recht te knippen en of een loodgieter een lekvrije leiding kan aanleggen. Dit type ontwikkelgebied zou je kunnen koppelen aan de 'performance goals'. Het gaat er vooral om of een student de gewenste taak naar behoren uit kan voeren. Bij het domein waar de professionele identiteit zich ontwikkeld houden studenten zich meer bezig met de vraag 'Wie ben je als professional?'. In dit domein gaat het meer om identiteitsvorming en kijk je meer naar jezelf als persoon en daarnaast ook hoe je dat plaatst binnen de context van het werk (Ruijters, 2021). Er is ruimte voor persoonlijke groei en is

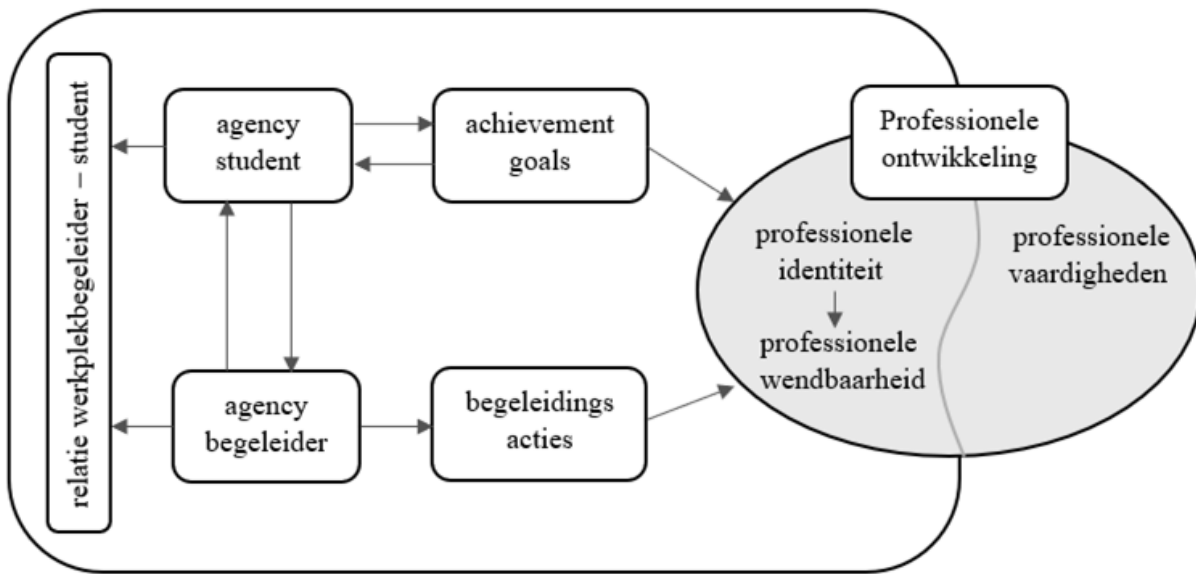
daarmee te koppelen aan de ‘mastery goals’. De professionele vaardigheden en de professionele identiteit vormen samen de professionele ontwikkeling (zie figuur 3).



Figuur 3: professionele ontwikkeling onderverdeeld in professionele vaardigheden en -identiteit

Conceptueel model

In onderstaand conceptueel model (zie figuur 4) is gepoogd weer te geven hoe de hierboven benoemde concepten met elkaar samenhangen. Helemaal links in het model staat de relatie tussen de werkplekbegeleider en de student weergegeven. Er is te zien dat er twee pijlen naartoe verwezen zijn. Deze zijn afkomstig van de agency van de student en van de begeleider aangezien de agency invloed heeft op de relatie. Tussen de twee soorten agency zijn ook pijlen geplaatst. Dit geeft de wederkerige relatie tussen deze twee concepten aan. Vervolgens is te zien dat de achievement goals naast de agency van de student zijn geplaatst, dit omdat deze ook in wederkerig verband met elkaar staan. Vanaf de achievement goals is een pijl getrokken naar de professionele ontwikkeling en dan wel aan de kant van professionele identiteit omdat de goals daarmee in verband staan. Vanuit de agency van de begeleider is een pijl getrokken om de invloed van de agency op de begeleidingsacties weer te geven. Ook de begeleidingsacties hebben weer invloed op de professionele identiteit van de leerling. In de cirkel van de professionele ontwikkeling is de professionele identiteit verbonden aan de professionele wendbaarheid en zijn ook de professionele vaardigheden weergegeven met als doel om weer te geven dat ook de twee domeinen samen de professionele ontwikkeling vormen.



Figuur 4: conceptueel model

Methode

Onderzoeksopzet

Dit onderzoek is kwalitatief van aard. De onderzoeksgroep, bestaande uit 5 bachelor studenten Pedagogische wetenschappen of Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs van de Rijksuniversiteit Groningen, heeft zelf een dataset geworven om een exploratief onderzoek mee uit te voeren. De data is verzameld aan de hand van audiodagboeken die participanten zelfstandig hebben ingesproken nadat er een intakegesprek had plaatsgevonden. De audiodagboeken betroffen reflecties waarin op authentieke en diepgaande wijze de ervaringen, gevoelens en overwegingen van de participanten duidelijk werden (O'Reilly et al., 2022; Rohn & Conway, 2022). Hiermee is onderzocht op welke wijze werkplekbegeleiders in het MBO de professionele ontwikkeling van studenten stimuleren.

Populatie en participanten

De participanten van dit onderzoek betroffen werkplekbegeleiders die op het moment van data verzamelen een mbo-student begeleidden. De begeleiding vond plaats naast hun reguliere werkzaamheden op hun werkplek, de student liep in deze praktijk mee. Bij de start van het onderzoek werd ook verondersteld dat studenten bij de doelpopulatie van dit onderzoek behoorden, maar dit is tijdens het onderzoek afgekeurd door de ethische commissie van de universiteit.

De werving van de participanten is verlopen volgens selecte steekproeftrekking. Met behulp van een gemaks- en sneeuwbalsteekproef zijn verschillende onderzoeksgroepen binnen onderwijsinstelling Firda Leeuwarden benaderd. Daarnaast is er ook in de persoonlijke- en werkomgeving van de onderzoeksgroep naar participanten geworven via LinkedIn, sociale media, mail en telefonisch contact.

Er hebben 19 werkplekbegeleiders in dit onderzoek geparticipeerd. Samen hebben zij in totaal 85 audiodagboeken ingesproken. Er deden 3 mannen en 16 vrouwen aan het onderzoek mee die allen afkomstig zijn uit Noord-Nederland. De dataset wordt gekenmerkt door een relatief ervaren groep participanten waarvan het grootste deel ouder is dan 40 jaar. Drie van de participanten zijn jonger dan 33 jaar. De meeste werkplekbegeleiders hebben ook al meerdere jaren ervaring in het begeleiden van MBO studenten.

De dataset wordt gekenmerkt door een groot aantal werkplek omgevingen die sociaal-maatschappelijk van aard zijn. Echter waren er ook een aantal werkplekken die hiervan afweken. In de tabel hieronder (zie tabel 1) is beschreven welke sectoren er in dit onderzoek vertegenwoordigd zijn en in welke context studenten begeleid werden.

Tabel 1

Sector	Context	aantal
Basisonderwijs	Een student loopt mee als assistent in een klas die wordt geleid door een leerkracht. Deze leerkracht is ook hun begeleider. Studenten ondersteunen de leerkracht door met kleine groepjes aan het werk te gaan of bepaalde taken van de leerkracht over te nemen.	6
Leer-werkbedrijf	Studenten werken in groepen aan projecten die het leer-werkbedrijf aangeboden krijgt of zelf werft. Dit zijn projecten waarin de studenten vaak een organisatorische of begeleidende rol krijgen. Voor het bedrijf werken 2 projectleiders die naast het leiden van de projecten ook de begeleiding van de studenten op zich nemen. In totaal zijn er zo'n 12 studenten aangesloten bij het leer-werkbedrijf.	3
MBO opleiding	Studenten lopen hun eindstage van een lerarenopleiding of zijnstroom traject op een MBO instelling en geven zelfstandig les aan studenten die een mbo-opleiding volgen.	2
Simulatieonderwijs	Studenten komen terecht in een simulatie van een restaurant en moeten daar zelfstandig werkzaamheden uitvoeren. Ze worden begeleid door een begeleider die een groep studenten onder zijn/haar hoede heeft.	1
Ouderenzorg	Studenten lopen mee op een zorgafdeling voor ouderen die geleid wordt door een team van verzorgers. De studenten helpen het team en voeren opdrachten uit die ze van de opleiding gekregen hebben.	1
Gehandicaptenzorg	Studenten lopen mee op een zorgafdeling voor gehandicapten die geleid wordt door een team van verzorgers. De studenten helpen het team en doen opdrachten die ze van de opleiding moeten uitvoeren.	2
Pottenbakkerij	Studenten lopen mee bij een pottenbakkerij waar gehandicapte mensen les krijgen in potten bakken. De studenten lopen mee en ondersteunen cliënten.	1
Sociaal werk	Studenten lopen mee bij een jongerenwerkorganisatie waar zij fungeren als maatje voor een cliënt (jongere) en meedenken in het opzetten van activiteiten. De doelgroep waarmee gewerkt wordt zijn jongeren tussen de 12 en 30 jaar. De stage is een maatschappelijk snuffel stage waarin de studenten een eerste kennismaking hebben met de desbetreffende doelgroep binnen het sociaal werk.	1
Secretariaat	Studenten werken samen met medewerkers van het secretariaat van een universiteit. De student loopt mee op de werkplek en vervult verschillende taken die passen bij het werk op een secretariaat.	1

Audiovisuele dienstverlening	Een student loopt mee met een medewerker in de audiovisuele dienstverlening. De medewerker mag zelf kiezen welke student ze willen begeleiden. De student helpt mee met de werkzaamheden van de begeleider.	1
------------------------------	---	---

Onder de verschillende contexten wijkt de context van het leer-werkbedrijf af in vergelijking met de contexten van andere werkplekken. Waar begeleiders in andere contexten naast de dagelijkse werkzaamheden van hun baan ook nog een student begeleiden, is het begeleiden van studenten voor de projectleiders van het leer-werkbedrijf de voornaamste taak van hun werkzaamheden. Het gevolg is dat er in het leer-werkbedrijf in vergelijking met de andere contexten veel meer ruimte en tijd is voor de begeleiding.

Instrument

De participanten kregen de opdracht om een audiodagboek op te nemen waarin ze antwoord gaven op de volgende vraag: *‘Vertel ons wat er is gebeurd sinds je laatste audiodagboek 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 mee neemt voor een volgende keer’*. De vraag was bewust zeer breed geformuleerd, met als doel dat de participanten zelf invulling gaven aan de inhoud van de reflectie. Door de invulling van de onderzoekers zo minimaal mogelijk te houden, werd er een kans op zo authentiek mogelijke data gecreëerd (Rohn & Conway, 2022).

De tijdsduur van de fragmenten bedroeg tussen de 18 seconden en 15 minuten en 48 seconden. De participanten namen de audiodagboeken zelfstandig op met hun telefoon.

Onderzoeksverloop

Met behulp van een informatie brief werden de participanten geïnformeerd over het doel van het onderzoek, hun recht om zich ten alle tijden terug te trekken van deelname en over de vertrouwelijke manier waarop er met hun data omgaan zou worden. Als start van de dataverzameling vond een intakegesprek plaats waarin nogmaals het doel van het onderzoek werd benoemd en waarin de wijze van opnemen en uploaden van het audiodagboek werd toegelicht. Ook werden tijdens het intakegesprek verdiepende vragen gesteld aan de participant waardoor meer duidelijk werd over de ervaring, visie en begeleidingsomgeving van de participant. Het tekenen van een consentformulier was een voorwaarde om te kunnen starten met het intakegesprek.

De dataverzameling liep van 8 maart 2024 tot 24 mei. Participanten werden gevraagd om gedurende 6 weken minimaal 2 audiodagboeken op te nemen. Deze hebben zij vervolgens geüpload in een beveiligde omgeving van de universiteit; genaamd UniShare. Gedurende het onderzoek bleek dat het voor veel participanten door drukte en andere contextfactoren niet haalbaar was om te voldoen aan het verzoek van de frequentie van het uploaden.

Data-analyse

Nadat de audiodagboeken geüpload waren, hebben de leden van de onderzoeksgroep de opnames getranscribeerd met behulp van het programma F4 en deze vervolgens op geanonimiseerde wijze in een beschermde omgeving geplaatst die alleen toegankelijk was voor de onderzoekers en hun begeleidster. De transcripten zijn vervolgens door elke onderzoeker individueel geanalyseerd en gecodeerd in Atlas.ti.

De analyse is gestart met een deductieve vorm van coderen. Zo hebben de concepten die in het theoretisch kader toegelicht zijn de basis gevormd voor de analyse. Het ging hierbij om de codes: professionele vaardigheden, professionele identiteit en relatie begeleider-student. Eerst zijn er met behulp van open coderen op inductieve wijze de eerste codes aan de data gegeven, waarna vervolgens axiaal coderen is toegepast om overkoepelende codes te ontdekken. Toen de hoofd- en subcodes duidelijk waren vastgesteld is de overige data ook op selectieve wijze gecodeerd en heeft dit geleid tot een theorie waarin duidelijk werd welke begeleidingsacties werkplekbegeleiders inzetten om de professionele vaardigheden en professionele identiteit van studenten te stimuleren en welke acties begeleiders inzetten bij het vormen van een relatie met de student.

Gedurende het coderen is er een duidelijke schifting gevonden tussen begeleidingsacties die overduidelijk ruimte boden aan de studenten en begeleidingsacties die overduidelijk richting boden aan de studenten. Vervolgens is besloten om aan de hoofdcodes professionele identiteit en professionele vaardigheden de subcodes ruimte en richting toe te voegen. Inductief coderen heeft er daarna toe geleid dat er voor elke subcode verschillende begeleidingsacties naar voren zijn gekomen. Bij de hoofdcodes relatie begeleider-student werden de subcodes vertrouwensband creëren en wederkerige relatie creëren gevonden. Per subcode vielen daar nog patronen in op te merken dus daar zijn ook subcodes aan toegevoegd. Deze onderzoeksmethode bevat elementen van de grounded-theory (Glaser & Strauss, 2017). Een schematische weergave van de codeboom is te vinden in bijlage 1.

Resultaten

Relatie begeleider-student

Uit de codering van de audiodagboeken van de participanten (n=19) kwamen de volgende subcodes naar voren: vertrouwensband creëren en wederkerige relatie creëren. Aan vertrouwensband creëren zijn de subcodes verwachtingen uitspreken, open communicatie, voor studenten opkomen en toegankelijk zijn toegevoegd. Er komt duidelijk naar voren dat werkplekbegeleiders het belangrijk vinden dat er een vertrouwensband ontstaat tussen de begeleider en de student. Zo verklaart Froukje hoe ze toegankelijk is voor haar onderwijsassistent-student en wat voor invloed dit heeft op de leergroei van haar student die in het begin wat moeite had om zichzelf open te stellen naar Froukje en de leerlingen in haar klas als volgt:

“Doordat ze van ons ook het vertrouwen krijgt ook haar grenzen wel makkelijker aan te geven omdat ze weet dat wij het toch al snel goed vinden. Dat ze mag zeggen wat ze vindt, of hoe zij dingen ziet, ze durft dingen te vragen, dat je ook de tijd neemt om het daar met haar te over te hebben.”

Ook wordt er door veel werkplekbegeleiders aandacht besteed aan het vormen en blijven onderhouden van een wederkerige relatie met de student. Hiervoor zijn de subcodes gedeelde interesses aanhalen en informele gesprekken voeren gevonden. Zo beschrijft Roel, zelf ook nog een twintiger en student hoe hij een gedeelde interesse met zijn student aanhaalt in een informeel gesprek:

“Dus nou ja, we hadden het lastige gesprek al gehad en toen besloot ik om nog eventjes met hem naar buiten te gaan en een half uurtje eventjes een rondje te lopen, maar toen hebben we het ook wel over wat luchtigere thema's gehad en het is ook een groot voetbalfan dus daar kunnen we het altijd ook wel over hebben, dus ik probeer wel altijd weer die connectie wat te zoeken. Ik heb het idee als je alleen maar iemand aan het afknippen bent, dan verlies je ook de relatie.”

Professionele identiteit

Uit de codering van de audiodagboeken van de participanten kwam meerdere malen naar voren dat werkplekbegeleiders aandacht besteden aan de professionele identiteit. Tom

werkt op het leer-werkbedrijf waar ze veel waarde hechten aan de persoonlijke ontwikkeling van studenten en hoe deze ontwikkeling de studenten verder kan brengen in hun professionele carrière. Zo zegt hij na afloop van een gesprek met een student die aangaf niet verder te willen werken aan haar leerdoel wat inspeelde op het verwerken van een traumatische ervaring uit haar jeugd:

“Afen toe ga je dus kennelijk ook naar sommige gebieden als begeleider waar mensen gewoon niet fijn vinden en dan willen ze soms daar niet verder in. Nou ja, dat heb ik dan gewoon te respecteren. Vind ik ook wel weer jammer, want ik denk ja als jij echt leert om beter te delen met anderen waar je aan denkt, waar je ook niet blij mee bent, dan uhm ja dan ben je uhm ook ja een wat meer een professional naar je collega's omdat ze weten ze hoe ze jou moeten behandelen. Maar goed goed, dat is voor haar op dit moment dus nog een uhm te grote stap.”

Ook Roel werkt bij het leer-werkbedrijf en begeleidt al een aantal weken een student die vaak te laat komt. Roel is met de student in gesprek gegaan over de oorzaak van zijn gedrag, waarna ze vervolgens een lang gesprek hadden over de thuissituatie van de student:

“Opmerkelijke casus want ik dacht echt van ja er zit dus altijd meer achter het, nou ja primaire gedrag, dus het te laat komen en dan hadden we een laag afgepeld en toen ging het over geen nee durven zeggen en daarna ging het dus over zijn thuissituatie en dat ie eigenlijk een beetje zichzelf uuh, nou ja wat klemgezet voelt en hier gaan we binnenkort op verder en ik ben benieuwd hoe het nu na een week met hem gaat.”

Hester vindt het ook belangrijk dat studenten zich op het vlak van de professionele identiteit ontwikkelen. Zij heeft al veel ervaring met het begeleiden van studenten die zelfstandige stages lopen binnen het team waar zij ook onderdeel van is. Als de studenten afstuderen bestaat de kans dat Hester en de student collega's van elkaar worden. Op deze manier kijkt ze dus ook naar haar studenten. Ze zegt:

“En dan komt de vraag natuurlijk ook omhoog: zal 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. En dat heeft dan echt te maken met ja, deel iets van jezelf, wordt onderdeel van het team.”

Echter is het wel de vraag hoe de werkplekbegeleider in de praktijk handelen naar hun visie. Uit de analyse van de audiodagboeken blijkt dat dit op twee verschillende wijzen gedaan wordt. Er worden begeleidingsacties ingezet die vooral richting geven aan de student of juist acties die de student vooral ruimte geven bij de ontwikkeling van de professionele identiteit. Een voorbeeld van een begeleidingsactie die de ontwikkeling van de professionele identiteit van een student vooral veel richting geeft is het stellen van professionele normen. Lilian heeft deze begeleidingsactie ingezet op het moment dat haar onderwijsassistent-student op veel te korte termijn aan haar vroeg om een werkstuk na te kijken:

“Dat gaf ze mij ook een keer euh nou gewoon even op een maandagochtend of ik dat dan wel even door wou lezen en ’s middags wou ondertekenen zodat ze het kon inleveren. Dus ja, toen heb ik gezegd dat kan ik nu niet doen, daar heb ik geen tijd voor, ik wil dat goed bekijken dus heb ik echt minimaal een week van tevoren moet ik dat hebben. Dan kan ik het rustig doorlezen, dan kan ik nog bekijken of ik wat aanwijzingen kan geven. Dus euh ja daar was ik toen wel een beetje pissig om, want ja, ze zet je dan op die manier onder druk maar ik heb gewoon gezegd dat ik dat niet deed, dat ik daar geen tijd voor had. “

Er is in dit voorbeeld te zien dat de begeleider er voor kiest om de student iets te leren in het domein van de professionele identiteit, maar dit wel op een sturende manier doet. Ze geeft als het ware richting aan de manier waarop ze de professionele identiteit van de student graag ziet ontwikkelen.

Een voorbeeld van een begeleidingsactie die veel ruimte geeft bij de ontwikkeling van de professionele identiteit is het voeren van een visievormend gesprek. Hester, al eerder genoemd, vertelt dat ze na lang moeite doen eindelijk een wat meer open houding van haar student te zien krijgt tijdens een evaluatiegesprek en dat Hester ziet dat de student meer doet met de feedback die Hester haar geeft. Verder zegt ze over het evaluatiegesprek:

“Ze stelt ook andere vragen, meer visievormend. Zo van nou, hoe zie jij dat dan en wat vind ik daar eigenlijk van? Zou het ook anders kunnen en hoe dan? Dus we komen een beetje meer op een uhm HBO-niveau vind ik zelf. Dat is wel heel leuk om te zien.”

In het geval van Hester zal ze antwoord geven op de vragen die de student haar heeft gesteld en vervolgens kan zij hierop aanhaken en deze vragen terug stellen, of doorgaan op andere vragen. Ze laat hiermee haar student nadenken over haar eigen visie en wie zij is of wil zijn als professional. De student krijgt ruimte om haar eigen pad te bewandelen in de ontwikkeling van haar eigen professionele identiteit.

Professionele vaardigheden

Uit de codering van de audiodagboeken van de werkplekbegeleiders komt sterk naar voren dat zij voornamelijk bezig zijn met de ontwikkeling van de professionele vaardigheden van hun student. Dit is vooral te zien op de werkplekken zoals bijvoorbeeld het basisonderwijs, de gehandicaptenzorg en het secretariaat, waar de studenten veel meewerken en ondersteuning bieden aan de werkzaamheden van de begeleiders. Twee voorbeelden die passen bij de ontwikkeling van professionele vaardigheden worden gegeven door kleuterjuf Joke:

“Naar aanleiding van een prentenboek ‘Coco kan het’ is mijn stagiair aan de slag gegaan met een verwerkingsopdracht.”

“Dat gaf hij na de activiteit ook weer zo aan van ‘ik merk dat de kinderen al heel veel aankunnen en vanmiddag wil ik wel weer eens wat nieuws proberen met betrekking tot het rekenen’, dus hij is aan het zoeken gegaan en uiteindelijk kwam hij terecht bij het spel pico piccolo uit groep 3.”

Ook voor de begeleidingsacties bij de ontwikkeling van de professionele vaardigheden is een duidelijke schifting gevonden tussen ruimte gevende en richting gevende begeleidingsacties. Acties die richting geven aan de ontwikkeling van de professionele vaardigheden zijn onder andere directe instructie, controleren en gekaderde opdrachten geven. Froukje, jarenlange ervaring met het begeleiden van studenten heeft met haar onderwijsassistent-student afspraken gemaakt omtrent het uitvoeren van haar examenopdrachten omdat Froukje wederom tegen het probleem aanloopt dat de opleiding de opdrachten onduidelijk geformuleerd heeft:

“Met mijn stagiaire besproken dat we in overleg de examenopdrachten gaan uitvoeren, dat we eerst bespreken welke opdracht past hierbij, daarna gaat ze het uitwerken, laat ze het lezen, nou dat gaat eigenlijk prima.”

Ook Gea, werkend op het secretariaat, controleert het werk van haar student ondanks het feit dat de student een leergierige, hardwerkende houding aanneemt:

“Soms ben ik misschien daardoor 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.”

Uit de audiodagboeken vielen ook begeleidingsacties te herleiden die ruimte geven in de ontwikkeling van de professionele vaardigheden. Het overdragen van taken aan de student en het ruimte creëren voor fouten zijn hier voorbeeld van. In het voorbeeld dat Lilian geeft vertelt ze hoe ze de begeleiding van studenten aanpakt zoals ze dat al jaren doet bij haar in de klas. Ze wil graag zien dat haar studenten uiteindelijk uit zichzelf initiatief nemen om dingen op te pakken. Ze legt uit dat dit in het begin nog wat moeilijk kan zijn voor sommige studenten, maar dat ze dit op de volgende manier toch probeert te stimuleren:

“Als mijn student dan in de klas is en ze is eventjes gewend dan geef ik haar gelijk al dingen aan die ze gewoon mag doen, bijvoorbeeld in de rij gaan staan als we naar buiten gaan. Dan zeg ik: ‘ga er maar vooraan staan’. Dan euh neem die verantwoordelijkheid maar op je.”

Silke zit in de eindfase van de begeleiding van haar onderwijsassistent-student. Ze heeft laten merken dat ze gedurende de begeleiding steeds meer de verantwoordelijkheid bij de studente neerlegde door haar steeds meer taken zelfstandig te laten uitvoeren. Silke vertelt nu dat haar aanpak zijn vruchten heeft afgeworpen omdat de student veel initiatief toont en ze ook ziet dat haar professionele vaardigheden toenemen:

“Na schooltijd bood ze al aan mij aan om nog eventjes de werkjes op karton te plakken toen ik al weg moest van school voor een groepsbespreking. Dus ze nam extra veel euh taken op zich en euh nam ook de verantwoordelijkheid voor verschillende activiteiten.”

In beide voorbeelden is te zien dat de begeleiders taken uit handen geven en overdragen aan hun studenten. Bij het voorbeeld van Lilian heeft de begeleider hier nog een stimulerende rol in, maar bij het voorbeeld wat Silke is dit al niet mee nodig. Door de studenten taken zelf uit te

laten voeren krijgen ze de ruimte om te experimenteren met hun vaardigheden. Dit zorgt ervoor dat ze zich kunnen ontwikkelen in hun professionele vaardigheden.

Richting gevende begeleidingsacties die in beide domeinen van de professionele ontwikkeling terugkomen zijn: adviseren, leerpunten aankaarten en modellen. Zo helpt Roel, al eerder geïntroduceerd, zijn student met een thema wat past binnen de professionele identiteit, het indelen van zijn tijd en het prioriteren van zijn taken. Hij introduceert een nieuwe methode en modelt hoe hij deze moet gebruiken:

“Uiteindelijk hebben we dus die eisenhouwer-matrix gebruikt om alle taken die hij nog had om die een beetje te clusteren. In nou wat zijn de echte belangrijke taken die je nu vandaag moet doen, daarmee ook kijken naar deadlines en dat gaf hem heel veel overzicht.”

Silke geeft ook richting aan haar student door te modellen, maar dan in het domein van de professionele vaardigheden. Zij geeft een voorbeeld-les:

“Verder heeft ze ook het Kiva protocol bekeken en we hebben nu afgesproken dat ze eerst een Kiva les van mij gaat observeren en dan zelf ook een Kiva les gaat geven.”

In beide situaties is goed te zien dat modellen toegepast kan worden bij zowel de ontwikkeling van professionele identiteit als professionele vaardigheden en dat er in beide gevallen richting wordt gegeven aan de ontwikkeling van het specifieke domein.

Ruimte gevende begeleidingsacties die in beide domeinen van de professionele ontwikkeling terugkomen zijn: initiatief bij student neerleggen, positieve bekrachtiging en reflecterende vragen stellen. Een voorbeeld van positieve bekrachtiging in het domein van de professionele identiteit is een situatie die Hanna beschrijft. Zij werkt ook bij het leer-werkbedrijf wat veel inzet op de persoonlijke ontwikkeling van studenten. Ze had een gesprek met een student die op een bijzondere manier uitblinkt in het schrijven van een aantal professionele vaardigheden in vergelijking met andere studenten op de werkplek. Hanna tilt het gesprek daarna naar het domein van de professionele identiteit door vervolgens aan te sluiten op het toekomstperspectief van de student in haar toekomstige loopbaan:

“Is echt een kwaliteit van haar en dan hebben we dan in de gesprekken ook wel over gehad van dat haar dat eigenlijk ook perspectief biedt voor oké wat zou ik dan qua werk eventueel willen doen en wat kan ik met dat sterke punt, hoe kan ik dat ook inzetten.”

In een situatie beschreven door Silke wordt duidelijk hoe positieve bekrachtiging vorm kan krijgen als begeleidingsactie in de ontwikkeling van de professionele vaardigheden:

“Toen ik mijn duim omhoog naar haar deed, toen zag je ook dat er een grote glimlach kwam. Ze was zelf ook trots dat het nu lukte om ervoor te zorgen dat ook dit jongetje goed naar haar luisterde.”

Discussie

In dit onderzoek is de manier waarop werkplekbegeleiders de professionele ontwikkeling van studenten stimuleren verkend. Het doel van deze studie was om te onderzoeken welke begeleidingsacties werkplekbegeleiders inzetten bij de begeleiding van studenten en hoe zij daarin aandacht hadden voor de ontwikkeling van de professionele identiteit en -vaardigheden van de studenten. Dit is gedaan door antwoord te geven op de onderzoeksvraag: Hoe stimuleren werkplekbegeleiders in het MBO de professionele ontwikkeling van studenten? Door werkplekbegeleiders zelfstandig audiodagboeken op te laten nemen is data verzameld. Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat werkplekbegeleiders verschillende begeleidingsacties inzetten die de professionele ontwikkeling van studenten kunnen stimuleren en dat hierbij zowel aandacht is voor de professionele identiteit als -vaardigheden. Daarbij is duidelijk geworden dat de werkplekbegeleiders veel waarde hechten aan de relatie met hun student en daar ook acties op inzetten. Deze uitkomsten zijn in overeenstemming met de bewering dat een goede relatie tussen de begeleider en de student een voorspeller kan zijn voor de wijze waarop het leerproces van de student zich ontwikkelt (Nieuwenhuis et al., 2017; Swager et al., 2015). Ook wordt duidelijk dat de agency van de student ontwikkeld wordt als er begeleidingsacties worden ingezet die gericht zijn op de ontwikkeling van de professionele identiteit (Eteläpelto et al., 2013).

Stimuleren van de professionele ontwikkeling

Uit de data valt te halen dat werkplekbegeleiders begeleidingsacties inzetten die sterk te onderscheiden zijn in acties die meer sturende van aard zijn waarbij de begeleider de student vooral veel richting geeft en acties die meer ruimte bieden voor de eigen invulling en interpretatie van de student tijdens het werkpleklernen. In figuur 5 is een model opgesteld waar alle gevonden begeleidingsacties in geplaatst zijn. Op de horizontale as staat of de begeleidingsacties richting of ruimte geven en op de verticale as of de begeleidingsacties passen bij de ontwikkeling van professionele identiteit of -vaardigheden. In het model is te zien dat er een duidelijke scheiding is aangebracht tussen de begeleidingsacties die richting geven en de acties die ruimte geven. Voor de scheiding tussen de domeinen is dit minder strikt gescheiden. Uit de analyse is namelijk gebleken dat er verschillende acties bij zowel de ontwikkeling van de professionele identiteit als de professionele vaardigheden ingezet worden. Deze acties staan in het grijze vlak.

	Richting	Ruimte
Professionele identiteit	-professionele normen stellen	-aandacht voor persoonlijke ontwikkeling -visievormende gesprekken voeren
	-adviseren -leerpunten aankaarten -modellen	-initiatief bij student neerleggen -positieve bekrachtiging -reflecterende vragen stellen
Professionele vaardigheden	-directe instructie -controleren -gekaderde opdrachten geven	-taken overdragen aan student -ruimte voor fouten creëren

Figuur 5: begeleidingsacties die worden ingezet in de professionele ontwikkeling van studenten

Uit de theorie kan de koppeling gemaakt worden met de achievement goals (Elliot & McGregor, 2001). De richtinggevende begeleidingsacties kunnen gelinkt worden aan de performance goals, waar een normatieve doelstellingen de motivatie is om een taak te volbrengen. Als een begeleider een actie inzet die vooral richting biedt, geeft een begeleider een norm aan waar een student naar toe kan werken of niet overheen moet gaan. De ruimtegevende begeleidingsacties komen meer overeen met de mastery goals, waar een intra persoonlijke doelstelling de drijfveer is om een taak te volbrengen. Als een begeleider een actie inzet die ruimte biedt aan een student, geeft een begeleider de student de kans om zijn/haar eigen invulling en interpretatie te geven aan de activiteit. De agency van de student wordt hier dan bij aangesproken omdat het zelf vorm geven aan een activiteit iets vraagt van je vermogen om invloed uit te oefenen, keuzes te maken en standpunten in te nemen die van invloed zijn op je werk en/of professionele identiteit (Eteläpelto et al., 2013).

In de data is daarnaast ook te zien dat begeleiders acties inzetten om de relatie tussen hen en de student te optimaliseren door in te zetten op het creëren van een vertrouwensband en een fijne wederkerige relatie. Het wordt als een belangrijke basis voor de begeleiding gezien zoals die ook uit de literatuur blijkt (Kroeze, 2014; Nieuwenhuis et al., 2017; Swager et al., 2015). Het opbouwen van een relatie helpt de begeleiders ook om een student goed te leren kennen en om te kunnen aanvoelen hoe zij hun begeleiding moeten vormgeven zodat het passend is voor hun student (Swager et al., 2015).

Methodologische overwegingen

Dit onderzoek is op basis van een exploratief onderzoeksdesign uitgevoerd. Hiervoor zijn audiodagboeken ingezet waarin participanten antwoord gaven op een breed geformuleerde vraag. Dit maakt dat er authentieke en unieke data is verzameld (Rohn & Conway, 2022). Voor het onderzoek zijn bepaalde concepten afkomstig uit de grounded-theory toegepast (Glaser & Strauss, 2017). Dit maakt dat er voor dit onderzoek ondersteuning gevonden kan worden voor validiteit. De werving van participanten verliep zeer moeizaam. Veel mogelijk deelnemers binnen de doelpopulatie gaven na benadering aan niet mee te willen doen vanwege tijdsintensieve of andere opgegeven redenen. De dataverzameling kwam hierdoor laat op gang. De dataset heeft een kleinere omvang dan gewenst en daarnaast zijn de vertegenwoordigde sectoren in de dataset ook minder divers dan gehoopt. De kans bestaat dat de conclusies die getrokken kunnen worden uit dit onderzoek daarom niet representatief zijn voor de gehele doelpopulatie, namelijk alle begeleiders uit verschillende sectoren die werkzaam zijn binnen het werkplekleren in het MBO. De steekproef bevat een select gedeelte hiervan. De afkeuring van de deelname van studenten heeft gevolgen gehad voor de onderzoeksopzet van de onderzoeken van de leden van de onderzoeksgroep. Deze zijn aangepast opdat het onderzoek uitvoerbaar was met enkel de data van werkplekbegeleiders.

Implicaties van de resultaten en verder onderzoek

Werkplekbegeleiders zijn in staat om met de juiste begeleidingsacties de professionele ontwikkeling van studenten in het MBO te stimuleren. Dit onderzoek sluit aan op de theorie van Swager et al. (2015) waarin duidelijk wordt dat de relatie tussen de werkplekbegeleider en de student van invloed is op het verdere verloop van het leerproces van de student. Om vervolgens binnen dat leerproces toe te werken naar een professionele wendbaarheid (Mazereeuw et al., 2021) blijkt uit dit onderzoek dat dit gestuurd kan worden door werkplekbegeleider als zij ruimtegevendende acties inzetten in hun begeleiding. Deze acties stimuleren de ontwikkeling van de agency van de student (Eteläpelto et al., 2013) en hangen samen met mastery goals (Elliot & McGregor, 2001). Belangrijk is daarbij dat werkplekbegeleiders zich gaan beseffen dat begeleidingsacties in het domein van de professionele identiteit niet de enige manier is om de agency van studenten te laten ontwikkelen en te streven naar professionele wendbaarheid. Richtinggevendende begeleidingsacties in het domein van de professionele vaardigheden kunnen namelijk een aanzet zijn in de richting van de ontwikkeling van de professionele identiteit. Door studenten ruimte te geven om hun eigen invulling en interpretatie te verwerken in een taak die past binnen de ontwikkeling van hun

professionele vaardigheden doen begeleiders ook een beroep op de agency van de student en is dit een kans om buiten het domein van de professionele identiteit om ook te werken aan professionele wendbaarheid. Verder onderzoek naar de rol van achievement goals van studenten op hun professionele ontwikkeling zouden de bevinden van deze studie meer kracht kunnen bijzetten. De achievement goals hebben in het conceptueel model een prominente plek gekregen, maar hoe deze verschillende doelen ontstaan bij studenten, wat voor gevolg dit heeft op de motivatie van studenten en hoe dit de professionele ontwikkeling van de studenten beïnvloed is niet teruggekomen in de resultaten van dit onderzoek. Wellicht kan dataverzameling onder de studenten meer inzicht geven in deze materie of had de vraag die aan werkplekbegeleiders is gesteld voorafgaand aan ieder audiodagboek hier gericht op in moeten gaan. Daarnaast zou het waardevol zijn om deze studie onder een meer diverse groep van werkplekbegeleiders afkomstig uit meer verschillende sectoren uit te voeren om de representeerbaarheid van het onderzoek te vergroten.

Conclusie

Ondanks het feit dat dit onderzoek wellicht niet representatief genoeg is om het gehele werkplekklaren binnen het MBO te vertegenwoordigen kunnen we wel concluderen dat deze studie werkplekbegeleiders praktische inzichten heeft gegeven over de wijze waarop ze de professionele ontwikkeling van hun studenten kunnen stimuleren waarbij ze kunnen inspelen op de vraag naar wendbaar vakmanschap. Door in te zetten op een goede relatie met de student en richtinggevende begeleidingsacties in te zetten in zowel het domein van de professionele identiteit als de professionele vaardigheden kunnen werkplekbegeleiders de ontwikkeling van de agency van studenten stimuleren.

Literatuur

- Chan, S. (2014). Crafting an Occupational Identity: Learning the Precepts of Craftsmanship Through Apprenticeship. *Vocations and Learning*, 7(3), 313-330.
<https://doi.org/10.1007/s12186-014-9117-9>
- CPB. (2024). *Krappe arbeidsmarkt vraagt om keuzes*.
<https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Beschouwing-Centraal-Economisch-Plan-2024.pdf>
- de Bruijn, E., Billett, S., & Onstenk, J. (2017). Vocational Education in the Netherlands. In E. de Bruijn, S. Billett, & J. Onstenk (Red.), *Enhancing Teaching and Learning in the Dutch Vocational Education System: Reforms Enacted* (pp. 3-36). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50734-7_1
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168-182.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40, 518-540. <https://doi.org/10.1177/0013161X04267118>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework: Journal of Personality and Social Psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis: Journal of Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>

- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10(1), 45-65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Goller, M., & Harteis, C. (2014). Employing agency in academic settings: Doctoral students shaping their own experiences. In *Discourses on professional learning: On the boundary between learning and working* (pp. 189-210). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7012-6_11
- Hager, P. (2019). VET, HRD, and Workplace Learning. In *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training* (pp. 63-80). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119098713.ch4>
- Jiang, Y., Lin, W., Huang, X., Duan, L., Wu, Y., Jiang, P., & Wang, X. (2022). How to prompt training effectiveness? An investigation on achievement goal setting intervention in workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 35. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2022-0012>
- Kroeze, C. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school: Een onderzoek naar het begeleiden van werkpleklers van leraren in opleiding*. Efficiënt.
- Lemmetty, S., & Collin, K. (2019). Self-directed learning as a practice of workplace learning: Interpretative repertoires of self-directed learning in ict work. *Vocations and Learning*, 13(1), 47-70. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09228-x>
- Mazereeuw, M., Khaled, A., & van Duuren, A. (2021). De ontwikkeling van wendbaar vakmanschap van mbo-studenten. In *Handboek Beroepsgerichte didactiek* (pp. 32-53). PICA.

- Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D.-J., & van Vlokhoven, H. (2017). *Pedagogisch-didactische vormgeving van werkpleklers in het initieel beroepsonderwijs: Een internationale reviewstudie*.
https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/reviewwerkpleklers_405-15-710.pdf
- O'Reilly, K., Ramanaik, 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>
- Renting, N. (2020). *Clinical workplace-learning today: How competency frameworks inform clinical workplace learning (and how they do not)* [University of Groningen].
<https://doi.org/10.33612/diss.119648950>
- Rohn, K., & Conway, P. (2022). Thru-hiking and Thriving: Exploring College Student Experiences on the Appalachian Trail. *Journal of Experiential Education*, 46, 105382592211158. <https://doi.org/10.1177/10538259221115825>
- Ruijters, M. C. P. (2021). *Manifest voor de beroepsidentiteit: Over de achterkant van personaliseren en flexibiliseren van beroepsopleidingen*. Aeres Hogeschool Wageningen.
- Schelp, L., Bipp, T., & van Dam, K. (2022). The role of workplace goal orientation for occupational self-efficacy and negative affect: A vignette study: *Journal of Personnel Psychology*. *Journal of Personnel Psychology*, 21(3), 149-159.
<https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000297>
- Swager, R., Klarus, R., van, M. J. J. G., & Nieuwenhuis, L. F. M. (2015). Constituent aspects of workplace guidance in secondary VET. *European Journal of Training and Development*, 39(5), 358-372. <https://doi.org/10.1108/EJTD-01-2015-0002>

Tanaka, A., & Murayama, K. (2014). Within-person analyses of situational interest and boredom: Interactions between task-specific perceptions and achievement goals.

Journal of Educational Psychology, *106*(4), 1122-1134.

<https://doi.org/10.1037/a0036659>

Vaughan, K. (2017). The role of apprenticeship in the cultivation of soft skills and dispositions. *Journal of Vocational Education & Training*, *69*(4), 540-557.

<https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1326516>

Bijlage 1 codeboom

Hoofdcode	Subcode	Subcode	aantal	Voorbeeldcitaat
Professionele identiteit	Richting	Adviseren	6	“Op die wijze heb ik hem wat praktische tips gegeven. “
		Leerpunten aankaarten	7	“Zo ben ik ook met haar verder het gesprek aangegaan van hee, wij zouden wel wat meer verdieping willen, verbinding, authenticiteit.”
		Modellen	3	“Uiteindelijk hebben we dus die eisenhouwer-matrix gebruikt om alle taken die hij nog had om die, om die een beetje te clusteren.”
		Professionele normen stellen	6	“Vorige week heb ik een coaching gehad met een student en die student is al een paar keer te laat gekomen. Hij is hier door een collega van mij al op aangesproken.”
Ruimte	Aandacht voor persoonlijke ontwikkeling	11	“Maar tijdens de coaching kwamen op het stukje over, over het werken en hij gaf aan dat hij het moeilijk vindt om nee te zeggen, dat ie, maar hoe ik het zie, hoe die van buiten naar binnen redeneert, dat wil zeggen; hij kijkt eerst naar wat de omgeving of andere mensen van	

				hem vragen en hij negeert eigenlijk zijn eigen behoefte of die op plek twee te staan.”
		Initiatief bij student neerleggen	3	“Probeer aan te sluiten bij zijn eigen behoefte, in plaats van wat wij van hem verwachten. “
		Positieve bekrachtiging	7	Het is heel mooi om te zien dat zij denk ik nu richting het einde van haar stage veel helderder heeft van ja oké dit zijn de dingen waar ik niet heel sterk in ben maar dit zijn de dingen die ik wel heel goed kan.”
		Reflecterende vragen stellen	6	“Eigenlijk probeer ik altijd zo door te vragen, uhm, waarom iemand iets doet.”
		Visievormende gesprekken	2	“Ze stelt ook andere vragen, meer visievormend. Zo van nou, hoe zie jij dat dan en wat vind ik daar eigenlijk van? Zou het ook anders kunnen en hoe dan?”
Professionele vaardigheden	Richting	Adviseren	13	“Ik had aangegeven dat het handig was om voor de les duidelijk af te spreken wat de bedoeling was en aan te geven wat wel en niet mag.”

	Controleren	10	“Al deze opdrachten gaat ze verder uitwerken en laat ze mij ook via de mail weer zien wat ze tot nu toe heeft uitgewerkt.”
	Directe instructie	9	“Maar ik zei, je moet echt meer gaan communiceren want docentschap is niet van ik trek de deur dicht en ik draai mijn toko.”
	Gekaderde opdracht geven	5	“Ik had het nieuwe thema al voorbereid en uh de werkjes bedacht. En mijn stagiaire helpt dan heel goed mee met het uitknippen van de woordkaartjes, het inrichten van de thematafel..”
	Leerpunten aankaarten	24	“Nou en in dat gesprek met die mentor heb ik dat ook aangegeven en ik heb ook gezegd toen, dat ik vond dat ze veel te weinig initiatief nam.”
	Modellen	10	“Verder heeft ze ook het Kiva protocol bekeken en we hebben nu afgesproken dat ze eerst een Kiva les van mij gaat observeren en dan zelf ook een Kiva les gaat geven.”
Ruimte	Initiatief bij student neerleggen	20	“Hij vroeg van, we kunnen misschien wel buiten gaan picknicken, hoe zullen we dat eens

oppakken? Nou ik heb gevraagd van wat zijn ideeën waren.”

Positieve bekrachtiging	7	“En dat heb ik later ook aan haar teruggegeven, dat ik daar heel blij mee was, en heb haar een compliment gegeven. “
Reflecterende vragen stellen	9	“Uhm, ja en verder probeer ik vragen te stellen als in zeg maar, “Wat had je anders kunnen doen? Wat had je zelf bijvoorbeeld als jij die persoon was hè, maar even van bovenaf naar te kijken wat had jij prettig gevonden of wat had die persoon misschien, denk jij prettig gevonden?”
Ruimte voor fouten creëren	6	“Ik vind het heel belangrijk dat stagiaires zich welkom voelen en dat ze zich ook vrij voelen om dingen te gaan doen.”
Taken overdragen aan studenten	16	“Vanochtend heb ik ** gevraagd zou jij dan de groep 2 het laatste halfuurtje willen doen en dat vond zij prima.”

Relatie begeleider-student	Vertrouwensband creëren	Verwachtingen uitspreken	“Dat je goeie afspraken maakt, dat je verwachtingen uitspreekt, dat je daar regelmatig op terug komt.”
----------------------------	-------------------------	--------------------------	--

	Open communicatie	'Dat doen we natuurlijk wel in overeenstemming met jou en dat het transparant gebeurt dus we nemen je in alle mails mee.'
	Voor studenten opkomen	"Ja hij vond het heel fijn dat ik echt aandacht daaraan had besteed. Een beetje voor hem op was gekomen, dat voelde voor hem goed."
	Toegankelijk zijn	"Het is best wel nou laagdrempelig zeg maar, dus ze weten ook, we kunnen alles vragen, we kunnen alles zeggen als er iets dwars zit omdat we het dan kunnen oplossen. Dus nou ja dat gevoel heerst hier ook wel."
Wederkerige relatie creëren	Gedeelde interesses aanhalen	"Toen hebben we het ook wel over wat uhm wat luchtigere thema's gehad en het is ook een groot voetbalfan dus daar kunnen we het altijd ook wel over hebben."
	Informele gesprekken voeren	"We kun het best eerst eens even hebben van hoe onze vakantie was en hebben we leuke dagen gehad en hebben we er weer zin in?"