

Een stap in de goede richting in het verkleinen van de *soft skills gap*

Een kwalitatief onderzoek naar hoe werkplekbegeleiders de ontwikkeling van soft skills van MBO-studenten beïnvloeden en de rol van de vertrouwensband hierin

Nadi Hellinga

S4578163

Begeleider: dr. N. Renting

Tweede beoordelaar: dr. P. R. Schreuder

Bachelor thesis Pedagogische Wetenschappen

PABA6002

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

4 juni 2024

Aantal woorden: 7844

Abstract

Previous studies state that the soft skills gap – the discrepancy between the soft skills needed in the workplace and the soft skills possessed by the workforce – is widening. This research focuses on the development of soft skills – the interpersonal qualities one possesses – and how workplace supervisors are currently stimulating this development in their students. This analysis includes the relationship between the supervisor and the student.

A qualitative research design has been applied. Workplace supervisors in secondary vocational education recorded audio fragments, for a period of six weeks, in which they reflected on their own actions and the effects of these actions.

The deductive codes consist of the 8 soft skills from the literature of Chytiri et al. (2020); communication, flexibility, interpersonal skills, positive attitude, professionalism, responsibility, teamwork and work ethic; and the relationship of trust from the literature of Kroeze (2014) and Moore (2023). The supervisor's feeling is added as an inductive code.

The data, consisting of 75 transcripts from 18 supervisors, show several techniques supervisors currently use to facilitate the development of the student's soft skills. A major finding is that the entrustment between the supervisor and the student is conditional on facilitating the development of soft skills. This entrustment also shapes the affordances and agency of both actors.

The findings may help workplace supervisors gain more insight in the importance building trust between themselves and the student.

Finally, limitations, implications of the findings and suggestions for future research are discussed.

Key words: soft skills, soft skills gap, workplace learning, relationship of trust, affordance, agency

Inleiding

Hoewel afgestudeerden een behoorlijke dosis vaardigheden meekrijgen van de opleiding die zij hebben gevolgd, is er regelmatig sprake van een *skills gap*, waarbij de eisen die de werkgevers stellen (vraag), niet overeenkomen met het kunnen van de pas afgestudeerden, de werkzoekenden (aanbod) (Patacsil & Tablatin, 2017). Volgens Patacsil en Tablatin (2017) is de ontwikkeling van iemands kennis, vaardigheden en attitudes niet alleen de verantwoordelijkheid van de academische gemeenschap, maar is het net zo goed een gezamenlijke verantwoordelijkheid van de studenten, als de school en het bedrijfsleven.

Eén van de doelen van het beroepsonderwijs is om de studenten in staat te stellen verschillende vaardigheden te verwerven die nodig zijn om te voldoen aan de eisen van een baan in het geleerde werkveld (Edmonds et al., 2023). Het middelbaar beroepsonderwijs, afgekort naar MBO, maakt veel gebruik van werkplekleren, ook wel stages genoemd. Dit geeft de studenten de kans om ervaring op te doen in het gekozen vakgebied waar ze diverse *skills* meekrijgen die vereist worden om te slagen voor hun opleiding (Moore, 2023).

Deze skills bestaan uit een combinatie van *hard skills*, technische, tastbare, meetbare competenties, en *soft skills*, de niet-technische competenties die verband houden met iemands persoonlijkheid, houding en vermogen om effectief met anderen te communiceren (Stewart et al., 2016). Uit de literatuur blijkt dat soft skills van groot belang zijn voor de prestaties en professionele carrières van mensen, waardoor het aannemelijk is dat werknemers naast de hard skills, ook soft skills van hun (toekomstige) werknemers verwachten (Wats & Wats, 2009). Echter, er bestaat een *soft skills gap*, een kloof tussen de wensen van werkgevers over de soft skills die de pas afgestudeerden zouden moeten hebben en de mate van de soft skills waarover de pas afgestudeerden daadwerkelijk beschikken (Karimi & Piña, 2021).

Om de soft skills gap te overbruggen, is het nodig dat het curriculum niet alleen wordt ingericht op het aanleren van hard skills, maar dat het curriculum ook mogelijkheden biedt om soft skills te kunnen ontwikkelen. Toch bevestigt de literatuur dat dit lastig blijkt, aangezien het ingewikkelder is om studenten te begeleiden op soft skills dan op hard skills (Edmonds et al., 2023). Soft skills zijn namelijk persoonlijker, minder objectief, moeilijk te bewijzen en niet gekoppeld aan te meten vaardigheden, wat ze erg ongrijpbaar maakt (Chytiri et al., 2020). Dit zorgt er ook voor dat elke werkplekbegeleider, degene die de student begeleidt in het proces van werkplekleren, de soft skills van de studenten anders kan interpreteren, beoordelen en beïnvloeden.

Hoewel uit de literatuur nog niet blijkt hoe de ontwikkeling van soft skills het beste gestimuleerd kan worden, is er wel bekend dat de interactie tussen de student en de

werkplekbegeleider hier een grote invloed op heeft, waarbij de vertrouwensband een grote rol speelt (Moore, 2023).

Het doel van dit onderzoek is om meer kennis te krijgen over hoe de werkplekbegeleiders de ontwikkeling van de soft skills van de MBO-studenten proberen te faciliteren en welke rol de vertrouwensband hierin speelt. Met deze inzichten kunnen we de ongreepbare soft skills beter leren begrijpen en steeds meer leren inspelen op de ontwikkeling hiervan. Vanuit deze benadering wordt beoogd een stap in de goede richting te zetten in het verkleinen van de soft skills gap. Dit leidt tot de volgende hoofdvraag:

“Hoe faciliteren werkplekbegeleiders de ontwikkeling van soft skills bij MBO-studenten en op welke manier speelt de vertrouwensband een rol in deze ontwikkeling?”

Dit onderzoek richt zich op het MBO, aangezien dit een sector is waar nog weinig literatuur over te vinden is op het gebied van de soft skills gap. Volgens Jackson et al. (2022) is het waardevol om onderzoek op dit gebied breder te trekken naar verschillende industrieën, contexten en vakgebieden om inzichten te vergroten en daarom wordt dit onderzoek relevant geacht.

Theoretisch kader

Hard skills en soft skills

In dit onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen hard skills en soft skills, waarbij het eerst belangrijk is om stil te staan bij de term ‘skill’. Volgens Touloumakos (2020) wordt hiermee gerefereerd aan het ‘vermogen om iemands kennis effectief en gemakkelijk te gebruiken bij de uitvoering en prestatie’, en als ‘aangeleerde kracht om iets competent te doen’. Vervolgens worden hard skills gezien als de technische expertise en kennis die nodig is voor een baan (Edmonds et al., 2023). De precieze definities van soft skills kunnen in de literatuur variëren, waarin Edmonds et al. (2023) soft skills bestempelen als ‘interpersoonlijke kwaliteiten, ook bekend als sociale vaardigheden en persoonlijke eigenschappen die iemand bezit’. Chytiri et al. (2020) vonden uit de literatuur de volgende acht soft skills die als belangrijkste werden geacht onder werkgevers en werknemers: interpersoonlijke vaardigheden, flexibiliteit, communicatie, professionaliteit, teamwerk, positieve houding, arbeidsethos, en verantwoordelijkheid. Chytiri et al. (2020) onderzochten deze acht soft skills en

concludeerden dat de werknemers volgens hun werkgevers niet goed uitgerust waren met deze noodzakelijke soft skills om effectief te presteren op de werkvloer.

Robles (2012) kaart aan dat soft skills makkelijker en sneller lijken te groeien in een vroeg stadium van het leven, nog voordat de persoon de arbeidsmarkt betreedt. Dit maakt dat het van belang is om stil te staan bij hoe de soft skills zich ontwikkelen in deze fase en wat dit betekent voor het onderwijs. Chytiri et al. (2020) pleiten dat de op hard skills gerichte onderwijsvisie moet veranderen, waarbij ze aanbevelen dat het studieprogramma, de onderwijshoud, de leermethoden en het beoordelingsproces zich zouden moeten richten op de ontwikkeling van soft skills. Ook de studie van Patacsil en Tablatin (2017) suggereert dat de onderwijsinstelling het curriculum zou moeten verrijken met meer mogelijkheden om soft skills te ontwikkelen. Het MBO zet werkplekleren in om de studenten naast de vereiste hard skills, ook de nodige soft skills mee te geven.

Werkplekleren

In werkplekleren nemen studenten deel aan een realistische leerervaring en dit biedt studenten de mogelijkheid om hun theoretische kennis te integreren met soft skills (Dubey et al., 2022). Bovendien geeft werkplekleren de student de mogelijkheid om vaardigheden die nodig zijn voor het beroep, eigen te maken (Patacsil & Tablatin, 2017). Leren blijft volgens Billet (2004) niet beperkt tot onderwijsomgevingen, maar vindt in belangrijke mate plaats op de werkplek door een dynamisch samenspel tussen de *affordance* van de leeromgeving en de *agency* van het individu. *Affordance* wordt vaak omschreven als materiële zaken en de handelingsmogelijkheden die de leeromgeving biedt, en daarmee de individuele werknemer ontvangt (Billet, 2004). Een voorbeeld in het MBO kan zijn dat de onderwijsassistente de ruimte krijgt om lessen of thema's voor te bereiden, materialen klaar te leggen en activiteiten uit te voeren in de groep (Timmermans, 2012). Vervolgens gaat *agency* van het individu over de capaciteiten om deze handelingsmogelijkheden aan te gaan en daarmee tot leren te komen (Billet, 2004). Hierbij gaat het er bijvoorbeeld om of de onderwijsassistente daadwerkelijk iets doet met de ruimte die zij krijgt om de lessen en thema's voor te bereiden, de materialen klaar te leggen en activiteiten uit te voeren in de groep (Timmermans, 2012). Ook de soft skills komen hierin terug, waarbij het bijvoorbeeld nodig is dat iemand initiatief toont, communiceert, professioneel is en samenwerkt.

Bovenstaande illustreert dat werkplekleren een proces is dat afhankelijk is van de omgeving en wie aan het leren is, wat werkplekleren specifiek maakt voor een bepaalde situatie en bepaald individu, die per leerweg verschilt en geoptimaliseerd kan worden. Het is

van belang dat het niet alleen gaat om het ‘overnemen’ of ‘aanleren’ van soft skills, maar ook dat het gaat om het eigen kunnen maken van deze vaardigheden, wat het persoonlijker maakt dan het aanleren van hard skills. Den Boer en Stukker (2011) kaarten het belang aan dat elke werkplekbegeleider het vakgebied dient te beheersen, in combinatie met een ontwikkelde pedagogische blik om de studenten verder te helpen dan het voorgeschreven standaard curriculum.

Vertrouwensband

De werkplekbegeleider dient dus verder te kijken dan het voorgeschreven standaard curriculum, waarbij de interactie tussen werkplekbegeleider en student van belang is (Moore, 2023). Stagecoördinatoren van de scholen dienen de ontwikkeling van soft skills te faciliteren door eisen te stellen aan de interacties tussen de student en zijn of haar werkplekbegeleider (Moore, 2023). Volgens Kroeze (2014) is het voldoende ‘bij elkaar passen’ een vrij ongrijpbaar aspect van menselijke relaties. Toch is de aanwezigheid van een professionele vertrouwensband van grote invloed op de opbrengst van de begeleiding. Als er geen connectie is, kan dit leiden tot negatieve gevolgen zoals het niet geloven in elkaars kunnen en het niet willen opvolgen van elkaars advies. Aan de andere kant is een te informele connectie ook niet gewenst, aangezien professionele soft skills dan minder ingezet worden en daardoor niet optimaal zullen ontwikkelen (Kroeze, 2014).

Veel literatuur belicht het belang van de werkplekbegeleider in de ontwikkeling van soft skills. Zo kaart Woodard (2018) bijvoorbeeld aan dat werkplekbegeleiders die gefocust zijn op de ontwikkeling van soft skills een cruciale rol spelen in de ervaringen die de studenten opdoen die nodig zijn voor het vaardigheidsniveau van het beroepsleven. Opvallend hierbij is, dat de literatuur geen concrete inzichten geeft in hoe werkplekbegeleiders de ontwikkeling van soft skills in de praktijk proberen te faciliteren, of hoe ze dit het beste zouden kunnen doen.

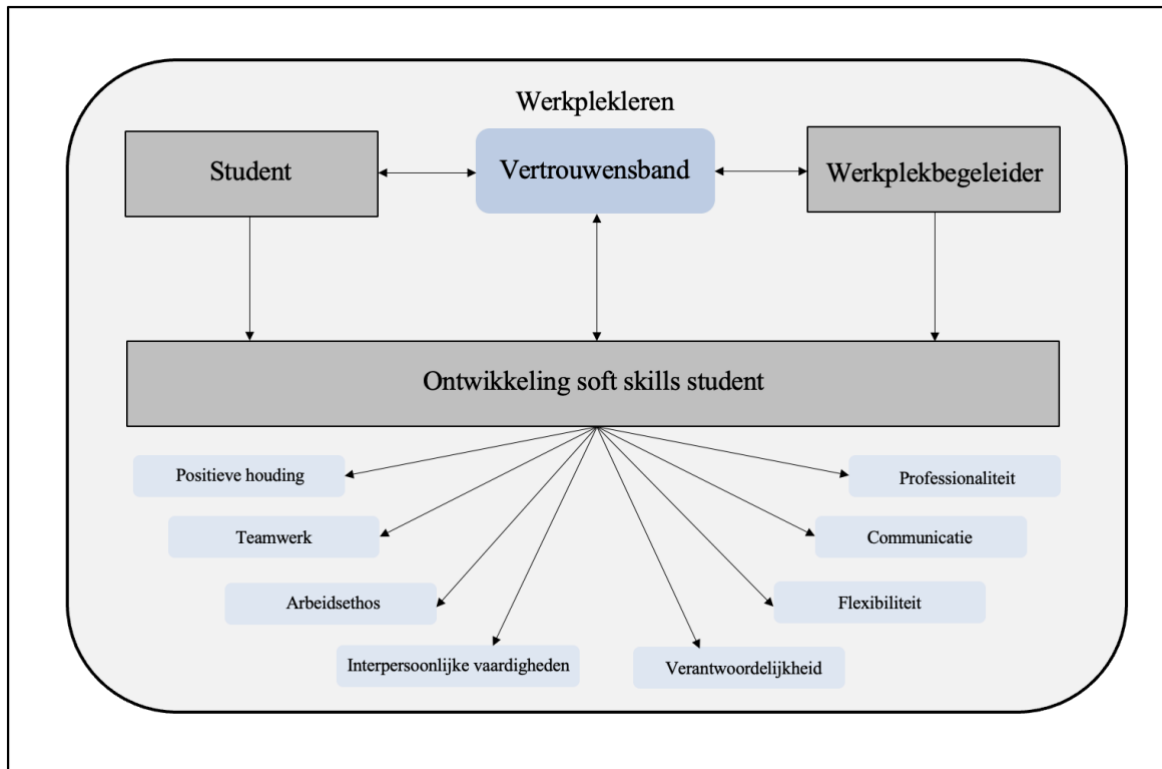
Conceptueel model

De samenhang van de theorieën uit het theoretisch kader is gepoogd te vatten in een model waarvan een schematische weergave te zien is in afbeelding 1.1. In de situatie van werkplekleren zijn de soft skills onderverdeeld in acht concepten volgens de literatuur van Chytiri et al. (2020). De verwachting is dat de ontwikkeling hiervan wordt beïnvloed door de interactie tussen de werkplekbegeleider en de student, die gevormd wordt door de vertrouwensband tussen de werkplekbegeleider en de student (Kroeze, 2014; Moore, 2023).

De pijlen duiden op de invloed die het ene construct uitoefent op het andere, waarbij de pijlen naar de vertrouwensband wederkerig zijn.

Afbeelding 1.1

Conceptueel model van de interactie tussen werkplekbegeleider en student in de situatie van werkplekleren



Methode

Ethische overwegingen

De onderzoekers hebben toestemming gekregen van de ethische commissie van de faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen. Elke respondent is voorafgaand aan deelname geïnformeerd over het onderzoek via de informatiebrief (zie Appendix 1) en heeft *informed consent* gegeven (zie Appendix 2), waarin expliciet toestemming wordt gegeven voor deelname aan het onderzoek en gebruik van de data. De respondenten werden op de hoogte gesteld dat vertrouwelijkheid en anonimiteit werd gewaarborgd en zij zich zonder reden en consequenties op elk moment konden terugtrekken uit het onderzoek.

Design

Dit kwalitatieve onderzoek maakt deel uit van een groter project bestaande uit vijf bachelorscripties, waarbij elke onderzoeker een andere hoofdvraag heeft geformuleerd. Er is gekozen voor een exploratief onderzoeksdesign, waarbij de data bestaat uit audiofragmenten die de werkplekbegeleiders op hun eigen gekozen moment konden inspreken. Op deze manier kunnen de werkplekbegeleiders hun geheel eigen inbreng doen, waarin zij reflecteren op hun eigen handelen in het begeleidingsproces van werkplekleren, en de data zelf vormgeven. Door deze vrijheid kunnen de onderliggende motieven van de werkplekbegeleiders, die uit hun ervaringen en perspectieven blijken, naar boven komen (Flick, 2018; Lune & Berg, 2017). In dit onderzoek wordt gewerkt vanuit een interpretatieve benadering, waarbij het niet gaat om het achterhalen van een 'absolute waarheid', maar om de interpretatie van de respondenten in hun dagelijkse realiteit.

Populatie en steekproef

De doelpopulatie betrof werkplekbegeleiders in het MBO in Nederland, waarbij het belangrijkste selectie criterium was dat hij of zij tijdens het onderzoek een student in het MBO begeleidde. Er zijn geen eisen gesteld aan het aantal jaar werkervaring.

De respondenten zijn geworven via een *gemakssteekproef*, waarbij de werving is begonnen binnen het persoonlijk en professionele netwerk van de onderzoekers. Dit gebeurde via LinkedIn, Instagram, e-mail, telefoon of mond-tot-mond. Vervolgens is er via de *sneeuwbalmethode* verder contact gelegd en mailadressen verkregen van mensen die in de doelgroep vielen. Eén onderzoeker heeft haar moeder werkzaam in het MBO en via haar zijn de meeste respondenten geworven. Verder zijn er geen privé- of zakelijke relaties tussen de onderzoekers en de respondenten.

De steekproef bestaat uit 18 respondenten, 3 mannen en 15 vrouwen, waarvan de meesten afkomstig uit de provincies Groningen en Friesland, maar ook enkelen uit Overijssel. De gemiddelde leeftijd is 46 jaar, met een minimum van 28 jaar en een maximum van 63 jaar. De respondenten bevinden zich in verschillende contexten: secretariaat, onderwijs, audiovisuele dienstverlening, sociaal werk, (gehandicapten)zorg, en O3, wat een leerwerkplek van het MBO is. Er is voor gekozen om geen tabel met de context van de respondenten te weergeven om herleidbaarheid in dit onderzoek te voorkomen.

Procedure

Allereerst werd met de geïnteresseerde respondent een startgesprek van ongeveer 30 minuten gehouden, om zowel de respondent meer uitleg te geven over het onderzoek, maar ook om de respondent te leren kennen in zijn of haar functie als werkplekbegeleider. Bij dit startgesprek, die zowel online als offline kon plaatsvinden, was minimaal één onderzoeker aanwezig. De audio van dit startgesprek werd, met toestemming van de respondent, opgenomen zodat dit teruggeluisterd kon worden indien nodig. Dit onderzoek behelst een periode van 25 januari tot 4 juni 2024, waarbij de dataverzameling plaatsvond tussen 12 maart en 17 mei 2024.

Concepten en instrumenten

Aangezien alleen de respondent aan het woord was tijdens de audiofragmenten, konden de onderzoekers geen sturende en suggestieve vragen stellen, waardoor de betrouwbaarheid van de gegevens toeneemt (Baarda et al., 2014). De onderzoekers stelden enkel de volgende open vraag, die de werkplekbegeleider mee kon nemen in de audiofragmenten:

“Denk aan een situatie in de werkplekbegeleiding 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 een volgende keer.”

Het streven was om de respondenten gedurende zes weken tweemaal per week een audiofragment op te laten nemen, maar dit is niet bij elke respondent gelukt. In totaal zijn er 75 audiofragmenten meegenomen in dit onderzoek, wat uitkomt op gemiddeld 4 per respondent. De duur van de audiofragmenten varieert van 18 seconden naar 8 minuten en 58 seconden. De audiofragmenten werden geüpload in Unishare, een door de universiteit beveiligde omgeving, en letterlijk getranscribeerd in Word, zonder deze taalkundig te verbeteren. De data werd volledig voorzien van pseudoniemen. Aangezien het de onderzoekers niet is gelukt evenveel respondenten te werven, is ervoor gekozen om elkaar te helpen met transcriberen om de werkdruk meer gelijk te krijgen.

Analyse

De vijf onderzoekers zijn individueel bezig gegaan met het toekennen van codes die relevant waren voor hun eigen hoofdvraag, aangezien deze per onderzoeker verschilde. Na het transcriberen is met behulp van het programma ATLAS.ti, een softwareprogramma dat bedoeld is om kwalitatieve gegevens te coderen, de analyse uitgevoerd.

Na het zorgvuldig lezen van het transcript, werd als eerste stap deductief gecodeerd, waarbij de onderzoeker geïnteresseerd is in een bepaalde theorie uit eerder onderzoek (Cho & Lee, 2014). Gebaseerd op de literatuur van Chytiri et al. (2020) uit het theoretisch kader, is een codelijst opgesteld en zijn de codes geoperationaliseerd met een specifieke beschrijving. De codes interpersoonlijke vaardigheden, flexibiliteit, communicatie, professionaliteit, teamwerk, positieve houding, arbeidsethos, en verantwoordelijkheid bevatten elk de subcodes 'negatief', 'positief', 'stimulatie' en 'voortgang'. Vanuit de literatuur van Kroeze (2014) en Moore (2023) uit het theoretisch kader, is de code 'vertrouwensband' toegevoegd en geoperationaliseerd.

Vervolgens is er inductief een code toegevoegd: 'eigen gevoel werkplekbegeleider', waarbij de code voortvloeide uit de data (Cho & Lee, 2014). Deze passages vielen niet onder de deductieve codes, maar werden wel relevant geacht voor de hoofdvraag. Hierna werden eerder gecodeerde transcripten opnieuw geanalyseerd met deze inductieve code, zodat er gekeken kon worden of meerdere passages onder de nieuwe code vielen. Dit is in lijn met de Constant Comparative Method (CCM), waarbij er constant vergeleken wordt tussen de transcripten om de betekenis van de codes te waarborgen (Boeije, 2002). Deze deductieve en inductieve analyse leverden de definitieve codeboom op (Appendix 3), waarbij de inductieve code rood is gemaakt.

Positionaliteit

Volgens Malterud (2001) kunnen de achtergrond en situatie van de onderzoeker de interpretatie van de resultaten beïnvloeden. Na mijn VWO heb ik 1,5 jaar de Academische PABO gedaan en vervolgens besloten mij volledig te richten op Pedagogische Wetenschappen, waarbij ik mij nu in de afrondende fase bevind. Hoewel ik geen ervaring heb met MBO werkplekken, heb ik wel stage gelopen op diverse basisscholen en in een pedagogiepraktijk, waar ik te maken kreeg met diverse soft skills. In dit onderzoek probeer ik de reflexiviteit, een houding van de onderzoeker om systematisch aan kennisontwikkeling te werken (Malterud, 2001), te waarborgen door in de discussie te rapporteren over hoe mijn eigen achtergrond en situatie de interpretatie gekleurd hebben.

Resultaten

Allereerst is het belangrijk om te vermelden dat de data aantoont dat soft skills in de realiteit vaak geïntegreerd aan bod komen, ze liggen immers dicht bij elkaar. Dit werd opgemerkt doordat sommige passages meerdere codes toebedeeld kregen. Ondanks dit gegeven, is ervoor

gekozen om de resultaten per soft skill, op alfabetische volgorde, te beschrijven om structuur in het resultatenhoofdstuk te brengen. Vervolgens wordt er stilgestaan bij de code ‘vertrouwensband’ en afgesloten met de code ‘eigen gevoel werkplekbegeleider’.

Noot: De namen die gebruikt worden, zijn pseudoniemen.

Arbeidsethos

Volgens Chytiri et al. (2020) betreft arbeidsethos het vermogen om een ethische houding in de praktijk te brengen. Uit de data blijkt dat arbeidsethos per persoon, per bedrijf en per functie kan verschillen. Er zijn werkplekbegeleiders die aangeven dat ze leergierige en gemotiveerde studenten zien, maar er zijn ook werkplekbegeleiders die aangeven dat ze initiatief missen bij hun studenten. Op het moment dat de werkplek handelingsmogelijkheden geeft (affordance), betekent dit niet altijd dat de student deze benut (agency). Karin merkt dit op en probeert de ontwikkeling van arbeidsethos vervolgens aan te wakkeren door de studenten te laten integreren in de werkplek:

“Dat verbaast me soms wel, hoeveel motivatie er is. Of dat ze ook echt iets oppakken. Ik vind het vrij afwachtend. [...] En ik denk dat we voor nu de eerste stap, wat meer dus aan thema’s werken. En ook even wat verdieping, bijvoorbeeld in de omgeving.”

De meeste werkplekbegeleiders kiezen ervoor om het gesprek aan te gaan met de student om open te zijn over de arbeidsethos, zoals bij Eva:

“Nou ja dat heb ik haar teruggegeven net in een gesprek. Gezegd dat we ja, dat we echt wel proactiviteit missen en ze herkent het ook wel.”

De gesprekken die ingezet worden om de student bewust te maken van de arbeidsethos, lijken effectief, waarbij de student meer agency pakt. Bijvoorbeeld Jannie, die meerdere studenten begeleidt, zet een gesprek in op het moment dat ze arbeidsethos mist bij haar student en dit boekt resultaat:

“Hij is steeds opener in contact, toont meer initiatief en heeft ook niet meer zo’n, [...], defensieve houding.”

De studenten laten integreren in de werkplek en het openen van een gesprek zijn technieken die werkplekbegeleiders inzetten om de ontwikkeling van arbeidsethos te faciliteren.

Communicatie

Communicatie is het vermogen om complexe ideeën mondeling en schriftelijk over te brengen, presenteren en luisteren (Chytiri et al., 2020). Uit de data komen verschillende situaties van communicatie naar boven; miscommunicatie, afspraken maken, communicatie tussen de student en cliënt(en) en de communicatie tussen de student, de werkplekbegeleiders en het team. Na afloop gaan de meeste werkplekbegeleiders met de student in gesprek over de communicatie van de student. Deze techniek wordt meermaals ingezet door de werkplekbegeleiders om de ontwikkeling van communicatie te faciliteren. Francien doet dit bijvoorbeeld na een situatie van miscommunicatie op het secretariaat:

“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 dat niet altijd kan weten. [...] Daar hebben we het dan later even over van goh, dat soort dingen moet je dan toch voor de zekerheid aan mij vragen en dan kunnen we overleggen.”

Ook in gevallen waarbij de student moeite heeft met het open communiceren naar de werkplekbegeleider en de collega's, kan een gesprek met de student helpend zijn. Chantal zet dit in, waarbij het voor beide actoren duidelijk wordt waar de valkuil zit:

“Ze heeft heel goed door wat ze te doen heeft: meer vertellen, meer communiceren, meer aan de bel trekken: meer zichtbaar worden eigenlijk. [...] We zijn nu tot de kern gekomen. Wat maakt dat zij het zo lastig vindt om te communiceren, om zich kwetsbaar op te stellen. Verbinding te vinden met ook haar collega's.”

Communiceren over de communicatie wordt door veel werkplekbegeleiders ingezet om de ontwikkeling van de communicatie te faciliteren.

Flexibiliteit

Flexibiliteit gaat over het vermogen om gemakkelijk aan te passen, te reageren en te integreren met minimale persoonlijke weerstand (Chytiri et al., 2020). Uit de data blijkt dat flexibiliteit nodig wordt geacht in situaties die anders gaan dan gepland (affordance), waarbij om een snelle schakeling wordt gevraagd van de student (agency). Meerdere werkplekbegeleiders stimuleren de ontwikkeling van flexibiliteit door een compliment te geven op het moment dat een student juist handelt. Zo schetst Sjoukje de volgende onverwachte situatie en dat zij de aanpak van de student complimenteert:

“Dit is even een voorbeeld dat stagiaires flexibel moeten zijn en uh, ja toch maar zomaar onverwachts een uh hele klas uh te kunnen overnemen, ook stagiair als onderwijsassistent. En dat heb ik later ook aan haar teruggegeven dat ik daar heel blij mee uh mee was, en uh, haar een compliment gegeven.”

Verder gaat flexibiliteit over de manier hoe je omgaat met de verschillende betrokkenen, zoals cliënten, kinderen en collega's, aangezien ze allemaal iets anders van de student vragen. Jannie benadrukt bij haar student het belang van flexibiliteit vanwege de uiteenlopende interacties en probeert de ontwikkeling hiervan als volgt te faciliteren:

“Wat ook heel belangrijk is, is dat je bij ons mag leren om, uh te kijken hoe zet ik mezelf in? In verschillende situaties bij verschillende bewoners, die verschillend niveau hebben. Dat behoeft een stukje flexibiliteit in jouw eigen gedrag. Het snel schakelen van de ene de ander. [...] Uhm, ik vind dat hij dat al heel goed heeft opgemerkt dat hij dat moet doen. Nu gaan we het nog inzetten, hoe doe je dat? Daar hebben we het over gehad.”

De werkplekbegeleiders faciliteren de ontwikkeling van flexibiliteit door middel van het geven van complimenten aan de studenten, door met de studenten in gesprek te gaan en het belang van flexibiliteit te benadrukken.

Interpersoonlijke vaardigheden

Chytiri et al. (2020) beschrijven interpersoonlijke vaardigheden als het vermogen om op een vriendelijke en empathische manier met anderen om te gaan. Hoeveel een student kan delen, hangt bijvoorbeeld af van de sfeer op de werkplek. Het contact met de cliënten hangt af van de informatie die de student krijgt van de werkplekbegeleider (affordance). De meeste werkplekbegeleiders maken gebruik van voorbesprekingen in situaties die extra aandacht nodig hebben. Trees doet dit bijvoorbeeld, waarbij zij zich bewust is van de meerwaarde:

“[...] heb ik uitgelegd, uhm nou ja wat trauma inhoudt en hoe wij hem het beste kunnen begeleiden. Wat heel erg belangrijk is, waar je rekening mee moet houden. [...] Het kan niet altijd hèn, qua begeleiding of begeleiden of qua ondersteuning, maar uhm wanneer je iemand kan voorbereiden op, uhm op iets hèn, of dat je iemand kan meenemen vanuit je ervaren ervaringen, dat dat heel erg belangrijk is.”

Verder communiceren de werkplekbegeleiders naar de studenten over de interacties, waarbij de interactie tussen student en het team van belang wordt geacht door de werkplekbegeleiders. Voor de soft skills gap is het een relevante vraag of de werkgever de student aan zou nemen. Volgens Chantal gaat het hierbij om het ontwikkelen van een eigen identiteit, het laten zien van jezelf en het vinden van een passende plek binnen het team. Dit kaart zij middels gesprekken aan bij haar student:

“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. [...] Laat iets van jezelf zien, dat wij jou ook beter kunnen leren kennen en ook snappen waarom je reageert zoals je soms reageert. [...] Nou, daar gaan we gewoon het gesprek over aan.”

Voorbesprekingen en communicatie zijn technieken die de werkplekbegeleiders inzetten om de ontwikkeling van interpersoonlijke vaardigheden te faciliteren, waarbij de werkplekbegeleiders tegelijkertijd de student de ruimte geven een eigen identiteit te ontwikkelen.

Positieve houding

Volgens Chytiri et al. (2020) betreft een positieve houding het vermogen om optimistisch en enthousiast te zijn. In veel gevallen zijn de werkplekbegeleiders te spreken over de positieve houding van de studenten. Echter, er zijn werkplekbegeleiders die waarnemen dat de studenten minder positief zijn en niet weten hoe zij de handelingsmogelijkheden van de werkplek (affordance) kunnen benutten (agency). Jannie ziet dit bijvoorbeeld en gaat in gesprek met haar student, met het volgende resultaat:

“Maar terugkoppelen naar verslag bleek echt ingewikkeld te zijn. Ze had geen idee hoe ze het aan moest pakken. [...] En daarom wou ik graag met zijn drietjes aan tafel, hoe nu verder. Dat hebben we gedaan vorige week. Dat heeft tot resultaat gaat dat ze veel meer ontspannen is.”

Adriaan ziet ook mentale problemen bij zijn student en gaat in gesprek met hem, wat ervoor zorgt dat de student zich beter gaat voelen:

“Dus ik hou wat in de gaten of uh hoe het met hem gaat. Ik vraag hem steeds van uhm, bij elke coachingsgesprek, ‘hoe is het met je? heb je al stappen gezet?’ en uhm verder hou ik hem goed in de gaten op de werkvloer, hoe die zich voelt. [...] Ik zie dat hij wel

weer actiever bezig is in de groepen. Hij lacht wel meer en uhm dus het lijkt erop dat hij zich gezien voelt en daardoor wat uhm weer wat meer uhm actie onderneemt.”

De werkplekbegeleiders proberen de ontwikkeling van de positieve houding voornamelijk te faciliteren door met de studenten in gesprek te gaan.

Professionaliteit

Professionaliteit gaat onder andere over het vermogen om zakelijk te zijn, goed gekleed, uiterlijk en op tijd (Chytiri et al., 2020). Uit de data blijkt dat de ontwikkeling van de professionaliteit diverse vormen kan aannemen. Bij de student van Chantal dient bijvoorbeeld de grens tussen professionaliteit en betrokkenheid bewaakt te worden:

“We merken al het afgelopen halfjaar dat ze best wel worstelt met authenticiteit. Dus uhm, hoe ben ik mezelf voor de klas eigenlijk, maar ben ik toch wel persoonlijk betrokken maar heb ik een professionele afstand.”

Na een pittig en emotioneel gesprek dat Chantal voert met de student, gaat de student door en dit belicht een andere vorm van professionaliteit:

“En wat ontzettend knap is, dat ze heel veerkrachtig is, dat ze het oppakt, de dag erna was ze er weer. En uhm, dan staat ze er ook weer, dan gaat ze weer door, dus het is wel iemand die wel krachtig is en echt wel tegen een stootje kan.”

Ook zien diverse werkplekbegeleiders onduidelijkheden bij de studenten over de noodzakelijke documentatie die ze moeten regelen om deel te mogen nemen aan het werkveld. Zo vertelt Olivia over een student die haar VOG niet op orde had, waarbij ze dit duidelijk naar de student communiceert, wat voor de volgende ontwikkeling zorgt:

“En dat heb ik ook In de CC naar haar toegestuurd, om even te horen hoe het allemaal ging. Zij heeft daarop geantwoord en gezegd dat de VOG is geregeld. Dat ze wacht tot hij is goedgekeurd, en dat ze mag komen. En dit hoopt ze dat het volgende week is.”

De werkplekbegeleiders proberen de ontwikkeling van de professionaliteit te faciliteren door dit eerlijk en transparant naar de studenten te communiceren.

Teamwerk

Teamwerk is het vermogen om met anderen samen te werken om doelstellingen te bereiken (Chytiri et al., 2020). De data laten zien dat meerdere werkplekbegeleiders gebruikmaken van voorbesprekingen en complimenten geven aan de studenten om de ontwikkeling van teamwerk te faciliteren. Indien de werkplekbegeleiders merken dat de studenten geneigd zijn om alles zelf te doen, waarbij de studenten het lastig vinden om hulp te vragen en feedback te accepteren, vinden de werkplekbegeleiders het belangrijk erachter te komen waar dit vandaan komt. Sandra neemt zich voor dit te vragen aan haar student, zodat ze haar beter kan gaan begrijpen:

"Dus dat ik eigenlijk gewoon ga zeggen dat ik, uhm, merk dat zij het lastig vindt, uhm, om feedback te krijgen en waardoor dat komt dus dat ik eigenlijk gewoon echt precies vraag, uhm, wat er aan de hand is."

In de gevallen dat de werkplekbegeleiders zien dat de student ruimte in durft te nemen (agency), komt dit voornamelijk doordat de werkplekbegeleiders van tevoren communiceren dat de studenten vragen mogen stellen (affordance). Zo formuleert Olivia het volgende over wat ze communiceert naar haar student en wat dit oplevert:

"Ik heb ook bij haar gezegd als ze iets niet snapt, of als ze ergens moeite heeft, dan kan of mij komen, maar ze kan het natuurlijk ook een een cliënt vragen, want die weet ook al precies hoe het werkt en alles. Dit heeft ze ook gedaan."

Werkplekbegeleiders maken gebruik van voorbesprekingen, geven complimenten en bespreken openlijk de mogelijkheid tot en het belang van teamwerk, om de ontwikkeling van teamwerk te faciliteren. Verder proberen ze erachter te komen waar de student tegenaan loopt, zodat ze dit beter kunnen begrijpen en hierop in kunnen spelen.

Verantwoordelijkheid

Volgens Chytiri et al. (2020) is verantwoordelijkheid het vermogen om verantwoordelijk, betrouwbaar en consciëntieus te zijn. Uit de data blijken diverse technieken die de werkplekbegeleiders inzetten om de verantwoordelijkheid bij hun studenten te faciliteren: door de student vragen te stellen, te complimenteren en ruimte te geven. Als de werkplekbegeleider vertrouwen heeft in de student, krijgt de student meer verantwoordelijkheid (affordance). Indien de student laat zien deze verantwoordelijkheid te tonen (agency), zorgt dit voor meer vertrouwen bij de begeleider en daardoor weer meer

verantwoordelijkheid. Fleur ziet in dat ze de vorige keer de student te veel wilde sturen, terwijl dit achteraf niet nodig was. Ditmaal geeft ze de student de verantwoordelijkheid en de ruimte om haar student zelf te laten beslissen over zijn handelingen, wat het volgende resultaat geeft:

“Onze stagiair had daarvoor de opdracht gekregen om een leuke uh leuke verpakking te bedenken. Uh, even uitgaande van onze vorige opname, he waarin ik zelf teveel aangaf, of voorstelde, liet ik de opdracht nu open en uh, liet de uitvoering totaal bij uh de stagiair liggen. Het resultaat was ontzettend leuk.”

Geeske geeft haar student de ruimte om haar eigen draai te geven in haar schoolopdrachten en kaart aan dat de identiteit ook een rol speelt:

“We proberen vooral de studenten haar eigen draai erin te geven zodat ze het vertrouwen krijgt in zichzelf en uh, daar zie je haar eigenlijk in de loop van het schooljaar echt in groeien. Uh, niemand is hetzelfde dus iedereen moet de tijd krijgen om zich op zijn of haar eigen manier te ontwikkelen.”

De student vragen stellen en complimenten geven zijn technieken die de werkplekbegeleiders inzetten om de ontwikkeling van de verantwoordelijkheid bij de studenten te faciliteren. Vooral de student ruimte en vertrouwen geven, waarbij de identiteit van de student meespeelt, lijkt van belang in de ontwikkeling van verantwoordelijkheid.

Vertrouwensband

De vertrouwensband is de verbinding tussen de werkplekbegeleider en de student en bepaalt de interactie tussen beide actoren (Moore, 2023). De data laten zien dat de vertrouwensband in veel situaties een rol speelt in de ontwikkeling van de soft skills van de student. Er worden immers in veel gevallen gesprekken ingezet om deze ontwikkeling te faciliteren, en in communicatie is het van belang dat de partijen elkaar vertrouwen. Chantal ervaart, zoals meer werkplekbegeleiders, dat de student zich eindelijk open durft te stellen middels een gesprek. De student moet huilen en geeft aan het niet fijn te vinden zich zo kwetsbaar op te stellen. Volgens Chantal is de vertrouwensband van belang, om dit te kunnen bereiken bij de student:

“Kwetsbaar opstellen vindt ze ook lastig. Ze heeft een dik masker op. Nou, langzaamaan gaat die wel wat af. Dat was dus afgelopen maandag echt echt, hij ging echt af in het gesprek. [...] Zoals ik al eerder had verteld, daar is wel een vertrouwensband voor nodig om dat ook te kunnen doen.”

De data laten zien dat de vertrouwensband tussen student en werkplekbegeleider wederkerig is. Zonder vertrouwensband lijkt de student minder gemotiveerd (agency) en vertrouwt de werkplekbegeleider de student niet. Hierdoor worden handelingsmogelijkheden ingeperkt (affordance), wat de ontwikkeling van de soft skills tegenhoudt. Indien er wel een vertrouwensband is, zijn beide partijen meer open en eerlijk naar elkaar. In de communicatie, de techniek die veelal gebruikt wordt om de ontwikkeling van de soft skills te faciliteren, is deze openheid en eerlijkheid juist zo belangrijk. Om een vertrouwensband op te bouwen, lijkt de sfeer op de werkplek erg van belang. Jannie vertelt over het verschil in sfeer die de student ervaarde tussen twee werkplekken:

“Ze heeft absoluut geen leuke stage achter de rug, waarin men haar niet gezien heeft, niet gehoord heeft en daar is ze eigenlijk een beetje kapot op gelopen. Toen kwam ze bij ons in een warm bad, zo vertelt ze zelf.”

De vertrouwensband lijkt invloed te hebben op de ontwikkeling van de soft skills bij de studenten, waarbij het hand in hand gaat met affordance en agency. Indien er sprake is van vertrouwen, krijgt de student meer ruimte om zich te ontwikkelen en grijpt de student deze kans meer aan. De communicatie lijkt effectiever doordat ze dingen van elkaar aannemen en zich open durven te stellen naar elkaar, wat bijdraagt aan een positieve werksfeer. Dit resulteert weer in een betere vertrouwensband, wat verdere ontwikkeling van de soft skills faciliteert.

Eigen gevoel werkplekbegeleider

De code ‘eigen gevoel werkplekbegeleiders’ is inductief toegevoegd aangezien de data laten zien dat de gevoelens en handelingen van de studenten tijdens het proces van werkplekbegeleiding ook gevoelens bij de werkplekbegeleiders teweegbrengen. Zo schrikt Dieuwertje ervan als de keuze van de student om op de gang te zitten tijdens een rekentoets, slechte resultaten oplevert:

“Rekenresultaten van de toets zijn heel slecht. Ik schrok er een beetje van.”

Daarnaast laat de data zien dat de werkplekbegeleiders onzekerheid ervaren. Er bestaat niet één perfecte manier van begeleiden. Dit kan namelijk per student, werkplek en werkplekbegeleider verschillen. Sebastiaan formuleert hierover het volgende:

“Het grappige is hè daar daar lopen we allemaal tegenaan hè, want er zitten best wel wat ervaren docenten erbij enzo en denken van goh ja hoe zit dat eigenlijk en ja eh

moeten we ze meer hè in hoeverre begeleid je ze eigenlijk qua structuur in het leren en dergelijke.”

Ook Sandra geeft aan dat het niet altijd duidelijk makkelijk is om keuzes te maken in de handelingen:

“Ik vind het soms een beetje lastig om keuzes te maken, kijk uiteindelijk is ze zelf verantwoordelijk, maar ik denk ook dat het haar zoveel kan opleveren, uhm, als iemand op bepaalde dingen wat zij zou willen, uhm, gaat letten in een les die ze geeft en dat vind ik gewoon ja een beetje gemiste kans.”

Daarnaast komt het voor dat de werkplekbegeleiders de vertrouwensband anders inschatten dan de student, waarbij de werkplekbegeleiders te ver gaan in hun handelen. Zo vindt Titia het jammer dat ze niet op het niveau komt met haar student als waar ze zou willen zijn, waarbij ze dit moet accepteren:

“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 [...] Maar goed goed, dat is voor haar op dit moment dus nog een uhm te grote stap.”

De werkplekbegeleiding is dus een wederkerig en parallel proces tussen de werkplekbegeleider en de student waarbij de gevoelens en handelingen van de student, beïnvloedt door de vertrouwensband, ook het gevoel en handelingen van de werkplekbegeleider bepalen.

Discussie

Het doel van deze kwalitatieve studie was om de volgende hoofdvraag te beantwoorden:

“Hoe faciliteren werkplekbegeleiders de ontwikkeling van soft skills bij MBO-studenten en op welke manier speelt de vertrouwensband een rol in deze ontwikkeling?”. Hierbij zijn acht soft skills uit de literatuur van Chytiri et al. (2020) meegenomen in de analyse, om deze in combinatie met de vertrouwensband (Kroeze, 2014; Moore, 2023), te onderzoeken. Dit is geprobeerd aan de hand van audiofragmenten van werkplekbegeleiders ($n = 18$), waarin zij zes weken lang reflecteren op hun handelen in het proces van werkplekbegeleiding.

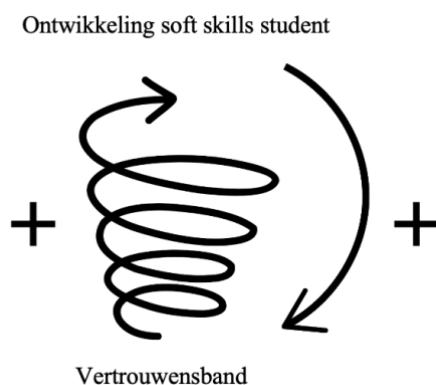
Bevindingen en theoretische interpretaties

De eerste bevinding betreft de technieken die de werkplekbegeleiders inzetten om de ontwikkeling van de soft skills bij de studenten te faciliteren. Uit de resultaten blijkt dat de werkplekbegeleiders veelal in gesprek gaan met de student, de student laten integreren in de werkplek, voorbesprekingen, complimenten geven, het belang van soft skills benoemen en open communiceren.

De tweede bevinding gaat over de manier waarop de vertrouwensband een rol speelt in de ontwikkeling van de soft skills van de studenten. De resultaten laten zien dat de vertrouwensband een centrale rol speelt in de ontwikkeling van de soft skills bij de studenten. De technieken die de werkplekbegeleiders inzetten, blijken namelijk effectief op het moment dat er een vertrouwensband aanwezig is tussen de student en de werkplekbegeleider. De vertrouwensband lijkt de ontwikkeling van de soft skills bij de studenten te bevorderen en de ontwikkeling van de soft skills heeft op zijn beurt weer invloed op de vertrouwensband. Dit proces lijkt op een positieve spiraal, die gepoogd is visueel te maken (zie afbeelding 4.1). Deze bevinding is in overeenstemming met de literatuur van Moore (2023) en Kroeze (2014) die beweren dat de interactie tussen werkplekbegeleider en student van grote invloed is op de opbrengst van de begeleiding.

Afbeelding 4.1

De positieve spiraal in de situatie van werkplekleren



Een volgende bevinding betreft affordance en agency, uit de literatuur van Billet (2004). De resultaten duiden op de rol van deze begrippen in de ontwikkeling van soft skills, waardoor er gekozen is om een aangepast model te maken waarin deze begrippen worden opgenomen (zie afbeelding 4.2). Er lijkt een wederkerige interactie te zijn tussen deze begrippen en de vertrouwensband, die wordt weergegeven door de pijlen. Indien er een vertrouwensband aanwezig is, krijgt de student meer ruimte van de werkplekbegeleider om

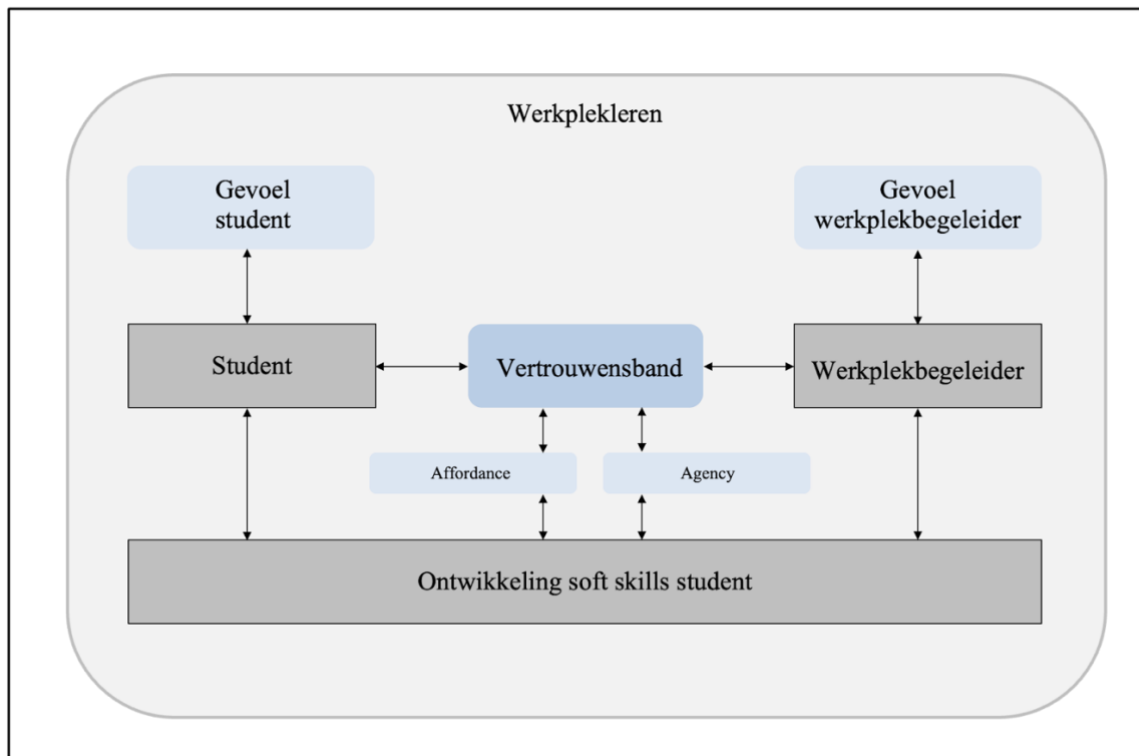
zich te ontwikkelen (affordance) en is de student meer bereid om deze handelingsmogelijkheden aan te pakken (agency). Indien er geen vertrouwensband aanwezig is, wordt de ruimte die de student krijgt, en daarmee de handelingsmogelijkheden, beperkt. Tegelijkertijd is de student minder gemotiveerd om handelingsmogelijkheden te benutten indien er geen vertrouwensband aanwezig is.

De vierde bevinding richt zich op het gevoel van de werkplekbegeleider die in acht genomen moet worden als het gaat over de ontwikkelingen die voorkomen in het begeleidingsproces. Uit de resultaten blijkt dat het begeleidingsproces niet alleen gevoel teweegbrengt bij de student, maar ook bij de werkplekbegeleider. Door deze bevinding is zowel het gevoel van de student als de werkplekbegeleider opgenomen in het aangepaste model (zie afbeelding 4.2).

Tot slot zijn de pijlen tussen de ‘student’ naar ‘ontwikkeling soft skills student’ en van ‘werkplekbegeleider’ naar ‘ontwikkeling soft skills student’ wederkerig gemaakt, aangezien de ontwikkeling van de soft skills op zijn beurt ook invloed heeft op het handelen van de student en de werkplekbegeleider (zie afbeelding 4.2).

Afbeelding 4.2

Aangepast model van de interactie tussen werkplekbegeleider en student in de situatie van werkplekleren



Sterke punten en beperkingen

Het eerste sterke punt van dit onderzoek is dat er theoretische saturatie heeft plaatsgevonden, waarbij analyse van nieuwe transcripten geen nieuwe inzichten geven. Volgens Hennink & Kaiser (2021) treedt theoretische saturatie binnen de sociale wetenschappen op bij negen tot zeventien afgenomen interviews en aangezien de data uit meer dan zeventien transcripten bestaan, is deze bevinding aannemelijk.

Het tweede sterke punt betreft de coderingsmethode. Het systematische proces van deductief coderen maakt het haalbaar dit onderzoek nogmaals uit te voeren, waarbij de gezette stappen goed navolgbaar zijn. Op deze manier kunnen de uitkomsten van verschillende onderzoeken met elkaar vergeleken worden. Door gebruik te maken van de Constant Comparative Method, wordt zo goed mogelijk gewaarborgd dat de codes dezelfde betekenis krijgen (Boeije, 2002). Verder verkleinde de mogelijkheid tot inductief coderen de confirmatie bias, doordat er ruimte was om de data te laten spreken (Cho & Lee, 2014) en oog te hebben voor onverwachte dingen die opvielen.

De coderingsmethode brengt ons bij de eerste beperking van dit onderzoek. Doordat de codes gebaseerd zijn op de acht soft skills uit de literatuur van Chytiri et al. (2020), zijn mogelijk enkele soft skills niet meegenomen, waardoor belangrijke inzichten mogelijk gemist zijn. Aangezien de soft skills ook als inductieve codes toegevoegd konden worden, maar dit niet is gebeurd, is het aannemelijk dat deze beperking gering is. Om toch ruimte te houden voor andere soft skills, is ervoor gekozen de acht soft skills niet op te nemen in het aangepaste model (zie afbeelding 4.2). Daarnaast kregen enkele passages meerdere codes, aangezien soft skills vaak samen voorkomen. Deze overlap vervaagt de grenzen tussen de soft skills, wat bij de interpretatie van de resultaten in overweging genomen moet worden.

De volgende beperking behelst de manier van dataverzameling. Het inspreken van audiofragmenten gaf de respondenten de vrijheid om de data naar eigen wens vorm te geven (Flick, 2018; Lune & Berg, 2017), maar hierdoor bestond het gevaar dat de respondenten sociaal wenselijke situaties zouden schetsen (Baarda et al., 2014). Er is gepoogd dit tegen te gaan door bij de respondent te benadrukken dat er geen goed of fout was en dat authentieke data het meeste zou opleveren voor dit onderzoek. Verder werd deze manier van dataverzameling door veel werkplekbegeleiders gezien als tijdsintensief, wat heeft geleid tot minder respondenten.

De derde beperking gaat over de context van de respondenten. Doordat er gebruik is gemaakt van de (niet-wetenschappelijke) gemakssteekproef en sneeuwbalmethode en tegelijkertijd de werving van participanten tegenviel, zijn er maar 8 contexten onderzocht

(secretariaat, onderwijs, audiovisuele dienstverlening, sociaal werk, (gehandicapten)zorg, en O3). In deze contexten is herkenning van de bevindingen mogelijk, maar in andere contexten kunnen de uitkomsten op dit gebied nieuwe inzichten geven.

De laatste beperking behelst het feit dat er transcripten zijn meegenomen in de analyse die gaan over de begeleiding van een HBO student. Tijdens de startgesprekken werd de werkplekbegeleiders gevraagd welke studenten zij begeleiden. Er waren werkplekbegeleiders die zowel MBO- als HBO-studenten begeleiden. In de dataverzameling is dit in twee gevallen door elkaar gaan lopen, waarbij de audiofragmenten gingen over HBO-studenten in plaats van de MBO-studenten. Wegens schaarste aan respondenten, is ervoor gekozen om deze transcripten mee te nemen in het onderzoek.

Aanbevelingen

Aangezien dit onderzoek alleen werkplekbegeleiders onderzocht, kan er enkel iets gezegd worden over het gevoel van werkplekbegeleiders. Er wordt aanbevolen om in vervolgonderzoek MBO-studenten in de steekproef te betrekken, zodat er ook iets gezegd kan worden over de gevoelens die zij ervaren tijdens het proces van werkplekleren om zo een beter beeld te krijgen van het aangepaste model in afbeelding 4.2. Daarnaast wordt aanbevolen, indien de vervolgstudies over meer tijd en geld beschikken, om deze doelpopulatie op grotere schaal en in diverse contexten te onderzoeken om meer inzichten over de ontwikkeling van soft skills in kaart te brengen.

Om dit onderzoek te verbeteren voor replicatie, wordt aanbevolen een testpanel op te zetten waarmee onderzocht kan worden of het inzetten van audiofragmenten passend is, of dat de doelgroep een andere methode prefereert. Voorafgaand aan dit onderzoek is namelijk niet getest of deze populatie openstaat voor deze manier van dataverzameling. Ook kan hierbij gekeken worden naar variaties van deze methode, zoals een kortere periode, of maar één opname per week. Bij een compleet andere methode zou er meerwaarde zitten in de mogelijkheid om meer diepgaande en relevante vragen te stellen.

Positionaliteit

Alhoewel er is gestreefd de data zo objectief mogelijk te analyseren, valt het niet te ontkennen dat ik word beïnvloed door de bril waardoor ik kijk. Deze bril is gevormd door mijn achtergrond, zoals besproken in de methode, waardoor ik bepaalde passages negatiever of positiever kan interpreteren dan andere onderzoekers dat zouden doen. Verder heeft mijn gevoelige karakter mogelijk ertoe geleid dat ik het gevoel van de student en

werkplekbegeleider als relevant beschouwde in deze studie. Daarnaast worden mijn interpretaties gekleurd door de verwachtingen die ik heb, die grotendeels gevormd zijn door de literatuur die ik voorafgaand aan de analyse heb gelezen. Mijn verwachting dat de vertrouwensband een rol speelde in de werkplekbegeleiding, heeft mogelijk de confirmatie bias vergroot, waarbij geneigd wordt informatie te zoeken en te selecteren die de bestaande overtuigingen ondersteunt. In dit onderzoek zijn geen betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd die hier een verdere uitspraak over kunnen doen.

Conclusie

Hoewel er, vanwege de beperkingen, voorzichtig moet worden omgegaan met de bevindingen, zet dit onderzoek mijns inziens een stap in de goede richting in het verkleinen van de soft skills gap. Er is namelijk meer kennis verkregen over hoe de werkplekbegeleiders de ontwikkeling van de soft skills van de MBO-studenten faciliteren door diverse technieken die zij inzetten, in kaart te brengen. Concluderend lijkt een vertrouwensband voorwaardelijk te zijn voor het ontwikkelen van soft skills. Op het moment dat er een vertrouwensband aanwezig is tussen de werkplekbegeleider en de student, krijgt de student ruimte van de werkplekbegeleider om zich te ontwikkelen (affordance) en lijkt de student hier daadwerkelijk iets mee te doen (agency). Er is een positieve spiraal gevisualiseerd, waarbij de vertrouwensband de ontwikkeling van de soft skills bij de student beïnvloedt en deze ontwikkeling op zijn beurt weer invloed heeft op de vertrouwensband. Verder laten de data zien dat de wederkerige interactie tussen de werkplekbegeleider en de student een gevoel bij zowel de student als de werkplekbegeleider teweegbrengt. Dit is zichtbaar gemaakt in een aangepast model, die als toevoeging op de reeds bestaande literatuur kan worden beschouwd. Op basis van dit onderzoek zouden werkplekbegeleiders vooral moeten werken aan het opbouwen van een vertrouwensband met de studenten, aangezien dit van grote invloed is op de ontwikkeling van soft skills bij MBO-studenten. Echter, er moet nog meer empirische ondersteuning komen voor de bevindingen in dit onderzoek.

Referentielijst

Baarda, B., Bakker, E., van der Hulst, M., Julsing, M., Fischer, T., & Van Vianen, R. (2014). *Basisboek Methoden en Technieken*. Groningen: Noordhoff Uitgevers bv.

Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312–324. <https://doi.org/10.1108/13665620410550295>

Boeije, H. R. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews. *Quality and Quantity*, 36, 391-409. <https://rug.on.worldcat.org/oclc/5650309883>

Cho, J. Y., & Lee, E. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19(32), 1. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1556025996>

Chytiri, A., Bouranta, N., & Τσίρκας, K. (2020). The gap in soft skills perceptions: a dyadic analysis. *Education + Training*, 62(4), 357–377. <https://doi.org/10.1108/et-03-2019-0060>

Den Boer, P., & Stukker, E. (2011). *Leren voor je loopbaan: Onderzoek naar de leerwerkbedrijven Zinc. en Flash bij ROC West-Brabant* (Rapport). ROC West-Brabant

Dubey, R. S., Paul, J., & Tewari, V. (2021). The soft skills gap: a bottleneck in the talent supply in emerging economies. *International Journal of Human Resource Management*, 33(13), 2630–2661. <https://doi.org/10.1080/09585192.2020.1871399>

Edmonds, D., Zayts-Spence, O., Fortune, Z., & Fung, J. C. H. (2023). Graduates' perceptions and employers' expectations: Essential skills in Hong Kong workplaces during the COVID-19 pandemic and beyond. *Industry & Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/09504222231224087>

Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE Publications.

Franco-Ángel, M., Carabali, J., & Velasco, M. I. (2023). The Internship Performance of Undergraduate Students: Are Hard or Soft Skills More Important? *Industry and Higher Education*, 37(3), 384–396. <https://doi.org/10.1177/09504222221127213>

Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2021). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>

Jackson, D., Riebe, L., & Macau, F. R. (2022). Determining factors in graduate recruitment and preparing students for success. *Education + Training*, 64(5), 681–699. <https://doi.org/10.1108/et-11-2020-0348>

Karimi, H., & Piña, A. (2021). Strategically Addressing the Soft Skills Gap Among STEM Undergraduates. *Journal of Research in STEM Education*, 7(1), 21–46. <https://doi.org/10.51355/jstem.2021.99>

Kroeze, C. J. A. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school: Een onderzoek naar het begeleiden van werkpleklers van leraren in opleiding* [Proefschrift]. Universiteit Tilburg.

Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.

Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483–488. doi:10.1016/S0140-6736(01)05627-6

Moore, G. D. (2023). Technical Training and Soft Skills--A Study of Internships. *Journal of Instructional Pedagogies*, 28.

Patacsil, F. F., & Tablatin, C. L. S. (2017). Exploring the importance of soft and hard skills as perceived by IT internship students and industry: A gap analysis. *Journal of Technology and Science Education*, 7(3), 347. <https://doi.org/10.3926/jotse.271>

Robles, M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465.

<https://doi.org/10.1177/1080569912460400>

Stewart, C., Wall, A., & Marciniak, S. (2016). Mixed signals: Do college graduates have the soft skills that employers want? *Competition Forum*, 14(2), 276.

<https://www.questia.com/library/journal/1P3-4246952401/mixed-signals-do-college-graduates-have-the-soft>

Timmermans, M. C. L. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool: Over affordance, agency en competentieontwikkeling*. Efficiënt.

Touloumakos, A. K. (2020). Expanded Yet Restricted: A mini review of the soft skills literature. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02207>

Wats, R. K., & Wats, M. (2009). Developing soft skills in students. *International Journal of Learning*, 15(12), 1–10. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v15i12/46032>

Woodard, E. W. (2018). *Soft skills, in turn: An exploratory qualitative study of soft skill development through individual internship experiences in a workplace setting*. The George Washington University.

Appendix I - Informatiebrief

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

“WERKPLEKLEREN”
PED-2324-S-0013

➤ **Waarom krijg ik deze informatie?**

Je krijgt deze informatie omdat je bent uitgenodigd om mee te doen aan een onderzoek naar werkplekleren en begeleiden van MBO studenten middels audiodagboeken. Het onderzoek is gericht op werkplekbegeleiders en MBO studenten en daarom nodigen we jou in het bijzonder uit. Bij het onderzoek zijn vijf bachelorstudenten betrokken van de RUG opleidingen Pedagogische Wetenschappen en de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs: Ate Hamstra, Daphne Kreulen, Amira Kruisman, Nadi Hellinga en Bodyl Martowirono, onder begeleiding van Dr. Nienke Renting. Het onderzoek dat de studenten zullen uitvoeren loopt van maart tot juli 2024.

➤ **Moet ik meedoen aan dit onderzoek?**

Meedoen aan het onderzoek is vrijwillig. Wel is jouw toestemming nodig. Lees deze informatie daarom goed door. Stel alle vragen die je misschien hebt, bijvoorbeeld omdat je iets niet begrijpt. Pas daarna besluit je of je wilt meedoen. Als je besluit om niet mee te doen, hoef je niet uit te leggen waarom, en zal dit geen negatieve gevolgen voor jou hebben. Dit recht geldt op elk moment, dus ook nadat je hebt ingestemd met deelname aan het onderzoek. Het betekent dat je op elk moment, gedurende het onderzoek (alsnog), dus totdat het onderzoek is afgerond, mag stoppen.

➤ **Waarom dit onderzoek?**

Uit onderzoek blijkt dat werkplekbegeleiders in het MBO veel waarde toevoegen aan de professionele ontwikkeling van studenten, maar het is nog niet heel duidelijk hoe ze dit proces goed begeleiden. Daarnaast ervaren werkplekbegeleiders soms handelingsverlegenheid, of weten ze niet goed hoe ze het best om kunnen gaan met sommige situaties. Ook onder studenten is nog weinig onderzoek gedaan naar hoe zij de begeleiding op stageplekken ervaren. Met dit onderzoek willen wij kijken naar hoe werkplekbegeleiding in de dagelijkse praktijk vorm krijgt en hoe dit bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van studenten en waar werkplekbegeleiders wellicht nog ondersteuning kunnen gebruiken. Eveneens willen we proberen of reflecteren door middel van audiodagboeken een inzichtgevende manier van reflecteren kan zijn.

➤ **Wat vragen we van u tijdens het onderzoek?**

Voordat het onderzoek start zal je eerst om toestemming worden gevraagd. Daarna zal de onderzoeker een startgesprek plannen om kennis te maken en nadere uitleg over het onderzoek te geven. Daarna kun je starten met opnemen van audioreflecties gedurende 6 weken. Iedere week stuur je 2 reflectieopnames naar de onderzoeker. Deze reflectieopnames mogen van duur verschillen. Een richtlijn is minimaal 5 tot maximaal 10 minuten. Je reflecteert tijdens het opnemen op een gebeurtenis die je is bijgebleven en die te maken heeft met werkplekbegeleiding. Je krijgt je reflectie uitgewerkt teruggestuurd en mocht de onderzoeker nog om verduidelijking willen vragen, zal dit dan ook toe worden gevoegd.

➤ **Welke gevolgen kan deelname hebben?**

Het onderzoek kan bijdragen in een beter inzicht in jouw eigen visie op werkplekbegeleiding en biedt kans om te reflecteren op verschillende situaties uit jouw eigen praktijk. De audiodagboeken kunnen je bewuster maken van je eigen professionele

ontwikkeling en mogelijk leiden tot ongemakkelijke gevoelens. Mocht de onderzoeker zorgen hebben over de reflecties die jij aanlevert, neemt hij/zij contact op met haar scriptiebegeleiders. Zij kunnen, mochten zij dit nodig achten, contact met jou opnemen.

➤ **Hoe gaan we met uw gegevens om?**

De verzamelde informatie (de ingesproken audio-dagboeken) zal worden verwerkt en geanalyseerd door de bovengenoemde student en zal worden gebruikt voor het schrijven van hun bachelorwerkstuk. Eveneens worden de gegevens mogelijk gebruikt voor publicaties in wetenschappelijke- en/of vaktijdschriften. De gegevens die worden verzameld zijn de informatie die je tijdens het startgesprek geeft en de audiodagboeken die je inspreekt. Deze gegevens zullen worden verwerkt en geanalyseerd binnen de beveiligde online omgeving van Rijksuniversiteit Groningen door de bovengenoemde student en eventuele groepsleden van deze student. Daarnaast zullen deze gegevens ook inzichtelijk zijn voor begeleiders Nienke Renting. In de bachelorwerkstukken die door de studenten wordt geschreven zullen alle gegevens gepseudonimiseerd worden gebruikt. Namen van scholen, bedrijven, studenten en collega's, en de data van het startgesprek en de audiodagboeken zullen niet worden genoemd. Het is belangrijk om te weten dat de audiodagboeken niet beluisterd kunnen worden door uw begeleiders of studenten, en dat het inspreken van de audiodagboeken geen invloed heeft op uw beoordeling. Volgens het databeleid van Rijksuniversiteit Groningen moeten de bewerkte data 10 jaar worden bewaard op de beveiligde servers. De onverwerkte data (met persoonsgegevens en zonder pseudonimisering) moet volgens de AVG wetgeving zo snel mogelijk worden verwijderd. Dit zal gebeuren voor het einde van het project in juli 2024.

➤ **Wat moet u nog meer weten?**

U kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek, en na afloop. Dit kan door een van de betrokken onderzoekers te e-mailen (n.l.hellinga@student.rug.nl) of te bellen (06-19523963), of door contact op te nemen met de begeleider Dr. Nienke Renting (n.renting@rug.nl).

Heeft u vragen/zorgen over uw rechten als onderzoeksdeelnemer of de uitvoering van het onderzoek? U kunt hierover ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: ec-bss@rug.nl.

Heeft u vragen of zorgen over hoe er met uw persoonsgegevens wordt omgegaan? U kunt hierover ook contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen: privacy@rug.nl.

Als onderzoeksdeelnemer heeft u recht op een kopie van deze onderzoeksinformatie.

Appendix II - Informed consent

GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

“TUSSEN SCHOOL EN WERK; DE ROL VAN WERKPLEK BEGELEIDERS IN DE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN STUDENTEN”

- Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen. Ik heb genoeg gelegenheid gehad om er vragen over te stellen.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van me gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met mijn gegevens wordt omgegaan, en wat mijn rechten als deelnemer zijn.
- Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is. Ik kies er zelf voor om mee te doen. Ik kan op elk moment stoppen met meedoen. Als ik stop, hoef ik niet uit te leggen waarom. Stoppen zal geen negatieve gevolgen voor mij hebben.
- Ik geef hieronder aan waar ik toestemming voor geef.

Toestemming voor deelname aan het onderzoek:

Ja, ik geef toestemming voor deelname; deze toestemming loopt tot 04-04-2025

Nee, ik geef geen toestemming voor deelname

Toestemming voor het maken van audio/video-opnames tijdens het onderzoek:

Ja, ik geef toestemming voor het maken van audio/video-opnames van mij als deelnemer.

Nee, ik geef geen toestemming voor het maken van audio/video-opnames van mij.

Toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens:

Ja, ik geef toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens zoals vermeld in de onderzoeksinformatie. Ik weet dat ik tot 04-04-2025 kan vragen om mijn gegevens te laten verwijderen. Ook als ik besluit om te stoppen met deelname, kan ik hierom vragen.

Nee, ik geef geen toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens.

Volledige naam deelnemer:	Handtekening deelnemer:	Datum:

Volledige naam aanwezige onderzoeker:	Handtekening onderzoeker:	Datum:

De aanwezige onderzoeker verklaart dat de deelnemer uitvoerig over het onderzoek is geïnformeerd.

U heeft recht op een kopie van dit toestemmingsformulier.

Appendix III – Codeboom

Hoofdcodes	Definitie (Chytiri et al., 2020)	Subcode	Voorbeeldcitaat
Arbeidsethos	Het vermogen om een ethische houding in de praktijk te brengen	Negatief	Eva: <i>“Maar bij haar zien we eigenlijk uh de laatste weken dat ze daardoor ook ja, in een soort beetje minder actieve, actieve stand uh terechtkomt, dus uh weinig proactief, zien haar niet heel veel bezig.”</i>
		Positief	Dieuwertje: <i>“Stagiaire kijkt het werk na. Geeft zelf aan dat ze de volgende dag met deze leerlingen uh, bij aanvang van de dag, als de rest leest, dat ze met deze leerlingen even graag aan de slag wil en dat ze de regels willen herhalen. Goed initiatief.”</i>
		Stimulatie	Erik: <i>“Gesprek gehad over hoe die dan op deze manier doet of hoe hij dat nu eerst doet en wat helpende strategieën voor hem zijn. Probeer aan te sluiten bij zijn eigen behoefte, in plaats van wat wij van hem uh verwachten.”</i>
		Vooruitgang	Chantal: <i>“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?”</i>
Communicatie	Het vermogen om complexe ideeën mondeling, schriftelijk over te brengen, presenteren en luisteren	Negatief	Kim: <i>“Mijn stagiaire vond het lastig om op te lossen, er waren ook andere kinderen die de aandacht vroegen dus op het moment dat het jongetje niet luisterde, uhm, heeft ze het losgelaten en is ze samen verder gegaan met het helpen van andere kinderen.”</i>
		Positief	Sandra: <i>“Nou ons gesprek werd vrijdag ook positief afgesloten, hij houdt me op de hoogte over wanneer hij zijn eindgesprek heeft en hopelijk dan kon vertellen wanneer die geslaagd is.”</i>
		Stimulatie	Chantal: <i>“Nou, ik zei: je mag ook een berichtje inspreken, dat vind ik ook niet erg. Maar ik zie, je moet echt meer gaan communiceren want docentschap is niet van ik trek de deur dicht en ik draai mijn toko.”</i>
		Vooruitgang	Jannie: <i>“Ik heb van diverse collega's hier feedback over gehad. Dat zij in de rapportages veel professioneler, eh duidelijker, bondiger rapporteert. Veel meer op de feiten ook in de waarneming en de aansluiting was dat terug te lezen.”</i>

Flexibiliteit	Het vermogen om gemakkelijk aan te passen, te reageren en te integreren met minimale persoonlijk weerstand	Negatief	Erik: <i>“Daarnaast had hij een tandartsafspraak die hij absoluut niet kon uhm, die hij niet kon afzeggen.”</i>
		Positief	Kim: <i>“Het laatste halfuurtje stond ik voor groep 3/4 omdat deze docent eerder weg moest. En vanochtend heb ik A. gevraagd zou jij dan de groep 2 het laatste halfuurtje willen doen en dat vond zij prima”</i>
		Stimulatie	Sjoukje: <i>“En dat heb ik later ook aan haar teruggegeven dat ik daar heel blij mee uh mee was, en uh, haar een compliment gegeven.”</i>
		Vooruitgang	Trees: <i>“Ze mag gewoon naast een andere collega staan en hoeft niet meer over te staan. Uhm dus in principe zou ze ook gewoon met een leerling of met een stagiaire mogen werken.”</i>
Interpersoonlijke vaardigheden	Het vermogen om op een vriendelijke en empathische manier met anderen om te gaan	Negatief	Eva: <i>“Ze praat wat te veel. Ze preekt ook wat te veel tegen studenten als er wat weerstand is.”</i>
		Positief	Trees: <i>“[...] het belangrijkste is dat jij in zo'n situatie nut boven waarheid gebruikt bij deze bewoner. Deze bewoner heeft op deze manier dus niks gemerkt van de stress die, uhm mijn stagiaire had. Zij heeft dit eigenlijk heel erg mooi opgelost deze situatie.”</i>
		Stimulatie	Jannie: <i>“Eén leerdoel was, hoe kom ik in goed contact met bewoners en hoe werkt dat dan? Nou daar zijn we voor gaan zitten. Dat heb ik hem uitgelegd.”</i>
		Vooruitgang	Olivia: <i>“Dus ik zag daar een vooruitgang, of vooruit, ik vond dat ze dat heel netjes deed. Ze praatte enzo met de cliënten.”</i>
Positieve houding	Het vermogen om optimistisch en enthousiast te zijn	Negatief	Karin: <i>“Ze geven ook aan dat ze het lange dagen vinden, dat ze, nou ja, dat het gewoon een snuffelstage is en dat ze dan hele dagen op op kantoor moeten zijn. Dat vinden ze toch best wel heftig.”</i>
		Positief	Francien: <i>“Ze is leergierig, ze neemt makkelijk dingen aan, ze werkt gewoon graag en we zijn heel open naar elkaar. Dus dan kan ik haar goed helpen bij vragen. Het geeft haar vertrouwen en dat merk je, dan groeit zij.”</i>
		Stimulatie	Dieuwertje: <i>“Ook gezegd dat ze zich dit absoluut niet moet aantrekken, zijn momentopnames en de ene keer lukt het ons wel en de andere keer lukt het ons ook niet en soms is het dan uh, zoals het is. En lukt het op een ander tijdstip wel.”</i>
		Vooruitgang	Jannie: <i>“Ik heb vorige week uhm gezien dat hij wat meer open is in contact en ook iets gemotiveerder overkomt, dus ik denk met onze uh manier van begeleiden en uhm het altijd openstellen voor jonge collega's van ons team, moet dit gaan lukken en kunnen we dit vast tot een goed einde brengen.”</i>

Professionaliteit	Het vermogen om zakelijk te zijn, goed gekleed, uiterlijk, op tijd	Negatief	Olivia: <i>“Het bleek dus dat er meerdere personen in haar klas last hadden van de VOG-aanvraag en dat het allemaal niet wou. Ze snapte zelf ook niet goed, wie, wat en hoe.”</i>
		Positief	Trees: <i>“Dus waardoor ze juist al heel mooi de verdieping in gaat voordat ze aan de opleiding begint.”</i>
		Stimulatie	Eva: <i>“We hebben ook wel een training gedaan met de hele groep over presentatie skills, dus hoe sta je, hoe kom je over, wat doet je stem, wat hoe kom je over op op de ander en dat kun je er eventueel aan, ja aan uhm aan aanpassen.”</i>
		Vooruitgang	Jannie: <i>“Daar heb ik haar ook feedback op gegeven en wat ik heel belangrijk vind wat ik nu zie aan haar dat ze van onbewust bekwaam steeds meer naar bewust bekwaam gaat.”</i>
Teamwerk	Het vermogen om met anderen samen te werken om doelstellingen te bereiken	Negatief	Chantal: <i>“Zij uhm, ze blijft het alleen doen. En daardoor heb ik ook het gevoel van, ja uh, wat ben je aan het doen? Want ik heb geen idee, want je vertelt niks. Ook niet waar je tegenaanloopt, ook niet wat er goed gaat, waar je trots op bent. Ik, ik heb gewoon geen idee.”</i>
		Positief	Dieuwertje: <i>“Eén van de leerlingen heeft dyslexie, is net gediagnosticeerd, tafels komen niet op gang. Uh, ze spreekt met de leerling af tijdens het werken van de tafel, in overleg met mij.”</i>
		Stimulatie	Sebastiaan: <i>“Ik kondig me echt aan van jongens ik ben er en als er vragen zijn dan eh hoor ik dat en ik kan bij alles terecht en zulke dingen allemaal.”</i>
		Vooruitgang	Sandra: <i>“Daar heb ik hem nu wat mee geholpen en ik merk dat hij dan weer dan goed verder kan.”</i>
Verantwoordelijkheid	Het vermogen om verantwoordelijk, betrouwbaar en consciëntieus te zijn	Negatief	Trees: <i>“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.”</i>
		Positief	Britt: <i>“Dus op een gegeven moment heb ik haar gewoon gezegd van goh wil jij wel even voorlezen, nou toen moest ze ook wel en toen heeft ze het gewoon gedaan en merkte ze dat het eigenlijk heel leuk was. Zei ze ook gewoon nou dit was eigenlijk heel erg leuk om te doen”</i>
		Stimulatie	Eva: <i>“Daar gaat ze even over nadenken, daar komt ze op terug en we willen daarnaast graag dat ze echt een eigen klus oppakt en die volledig uitvoert.”</i>
		Vooruitgang	Kim: <i>“Tijdens deze stagedag merkte ik dat het bespreken van het stageplan gisteren er vandaag bij A. voor zorgde dat ze volop allerlei taken op zich nam.”</i>
Vertrouwensband	De verbinding tussen de		Britt: <i>“Eigenlijk komt het er op neer dat je met een student, vind ik dan he, uh dat je iemand welkom doet</i>

werkplekbegeleider en de student (Kroeze, 2014; Moore, 2023)

voelen, dat iemand zich gauw fijn voelt bij jou en de groep. Dat je uh goeie afspraken maakt, dat je verwachtingen uitspreekt, dat je daar regelmatig op terug komt. Even toetst hoe we er voorstaan, wat vind jij, vind je het nog leuk, hoe vond je het vandaag. Uh nou dat je dat soort dingen kan bijstellen en dat je open en eerlijk naar elkaar bent en dat probeer ik altijd op deze manier te doen.”

Eigen gevoel
werkplekbegeleider

Het gevoel dat de
werkplekbegeleider krijgt in
een bepaalde situatie

Karin: “Daar schrik ik wel een beetje van en ook qua opdrachten. Dus dat ik denk van nou, je weet toch wel hoe je een activiteit op moet zetten. Of dat je mensen moet bellen. Ik merk gewoon dat daar heel veel ja dat ik daar wel tegenaan loop met bepaalde jongeren. [...] Ik vind het soms een beetje lastig wat je wel of niet van ze mag verwachten.”