

**Een Onderzoek naar Werkplekbegeleiding in het Mbo bij Studenten met een Extra
Ondersteuningsbehoefte**

Student: Amira Kruisman (S4970105)

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. N. Renting

Tweede beoordelaar: dr. P.R. Schreuder

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2024

Aantal woorden: 7188

Abstract

With implementing adequate education (passend onderwijs), the guidance of secondary vocational education students with additional support needs is expanded. Students with special needs require extra support on multiple areas, such as vocational and basic skills and social skills. Students report that they are not always satisfied with the support provided. Internships pose a challenge for students with additional needs, with issues such as communication and collaboration problems. The workplace supervisor struggle with addressing the issues adequately, and students struggle with adapting to a new environment.

What the additional support entails and how internship supervisors help has not yet been sufficiently researched. Therefore, the following research question is formulated: "How do workplace supervisors guide secondary vocation education students with extra needs?"

The research question is addressed using audio diaries. Workplace supervisors reflect on their actions over a period of six weeks. Analysis of the data reveals that supervisors help the students via conversations about their personal situations as well as their professional situations. Additionally, supervisors help with planning, adjust task priorities, and give students compliments.

Future research can focus on whether the methods used by workplace supervisors are suitable for the students and how the students perceive them.

Inleiding

De tevredenheid en kwaliteit van begeleiding vanuit zowel de school als het leerbedrijf moet omhoog (Rijksoverheid, 2023). In het Stagepact (Rijksoverheid, 2023) wordt onder andere genoemd dat er goed contact moet zijn tussen het leerbedrijf, de begeleider van de school en de student zelf. Zo zijn er bijvoorbeeld minimaal drie contactmomenten tijdens de stage. Daarnaast zijn er afspraken gemaakt om stagediscriminatie te voorkomen. Werkplek leren, oftewel stages, vinden plaats in een bestaand bedrijf en zowel de school als het leerbedrijf hebben een gedeelde verantwoordelijkheid over het werkpleklernen van de student (Poortman et al., 2011). Het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) leert studenten algemene kennis en praktische vaardigheden in een speciaal vakgebied (Iwacewicz-Orlowska, 2022; Rintala & Nokelainen, 2020). Het volgen van een stage heeft veel voordelen, zoals het opdoen van praktische ervaringen, gewend raken aan de werkplek en contact krijgen met mensen in de praktijk (Chen et al., 2018; Riesen et al., 2022). Stages dragen bij aan een succesvolle overgang tussen school en werk door middel van het leren op school en het leren op werk (Mayombe, 2024).

Met de komst van passend onderwijs is ook de begeleiding van een student met een ondersteuningsbehoefte binnen het mbo uitgebreid (Eimers et al., 2020). De begeleiding wordt vooral gedaan door een mentor of studieloopbaanbegeleider (Eimers et al., 2020). De extra begeleiding is onder te verdelen in vier verschillende categorieën: individuele begeleiding in de klas, individuele begeleiding buiten de klas, extra instructie door een leerlingbegeleider en groepsondersteuning buiten de klas (De Boer & Kuijper, 2021). Uit onderzoek van De Boer & Kuijper (2021) is gebleken dat het merendeel van de extra ondersteuning buiten de klas plaatsvindt. Het grootste gedeelte van de studenten met een beperking is gediagnosticeerd met gedragsproblemen, bijvoorbeeld Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) of met autisme spectrum stoornis (ASS) (De Boer & Pijl, 2016). Mbo-scholen mogen zelf kiezen hoe zij passend onderwijs invullen. Mbo-scholen kiezen ofwel voor een smalle afbakening of voor een brede benadering. Studenten met een beperking of chronische ziekten horen bij de smalle afbakening. Bij de brede benadering wordt er geen of minder onderscheid

gemaakt in de oorzaak van een ondersteuningsbehoefte (Eimers & Kennis, 2018). Doordat mbo-scholen andere grenzen stellen aan passend onderwijs zijn er geen cijfers over hoeveel studenten in het extra ondersteuning krijgen en wat de resultaten daarvan zijn (Eimers & Kennis, 2018). Daarnaast is er ook geen duidelijke definitie van passend onderwijs (Eimers et al. 2020).

Uit het onderzoeksrapport van de Inspectie van het Onderwijs (2023) is gebleken dat studenten met leerproblemen, beperkingen of blijvende ziektes, extra ondersteuning nodig hebben op verschillende gebieden. De extra ondersteuning heeft invloed op het leren van beroeps- en basisvaardigheden en sociale vaardigheden (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Daarentegen geven studenten met een ondersteuningsbehoefte aan dat zij niet altijd tevreden zijn over de geboden hulp van school (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Verder werd er aangegeven dat een begeleider in de werkplek een goede kennis moet hebben over de basis van het lesgeven aan de studenten.

Uit rapporten van Eimers et al. (2020) en Eimers & Kennis (2018) blijkt dat stage een struikelblok kan zijn voor jongeren met een ondersteuningsbehoefte. Veel voorkomende problemen hierbij zijn de communicatie en het samenwerken (Eimers et al., 2020). Communicatieproblemen op de stageplek gaan dan over de problematiek van de student en dat de begeleider hier vaak niet (goed) mee om kan gaan (Eimers et al., 2020). Aan de andere kant kan de student zich niet voldoende aanpassen aan de nieuwe omgeving (Eimers et al., 2020). Stagebegeleiders moeten tools krijgen waarmee zij jongeren met extra ondersteuningsbehoeften goed kunnen begeleiden (Eimers et al., 2020). In recente rapporten wordt benoemd dat studenten met leerproblemen extra ondersteuning nodig hebben op meerdere gebieden doordat er vaak sprake is van een opstapeling van de problematiek (Eimers et al., 2020; Inspectie van het Onderwijs, 2023), maar er wordt niet benoemd wat deze extra ondersteuning inhoudt.

Het is dus van belang dat er in kaart wordt gebracht hoe werkplekbegeleiders studenten met een extra ondersteuningsbehoefte ondersteunen. In dit onderzoek wordt de volgende vraag beantwoord: "Hoe begeleiden werkplekbegeleiders mbo studenten met extra ondersteuningsbehoeften?". In het theoretisch kader worden de begrippen werkplekbegeleiding,

extra ondersteuning, differentiatie en de theorie cultural historical activity toegelicht. In de methode onder andere het gebruik van audiodagboeken om data te verzamelen toegelicht en de analyse van de data. Daarna volgen de resultaten die aan de hand van de theorie cultural historical activity worden toegelicht. Tot slot (...). Tot slot volgen de conclusie en de discussie.

Theoretisch kader

Werkplekbegeleiding

De school en de werkplek hebben beide een verantwoordelijkheid voor het leren van de student (Poortman et al., 2011). De begeleiding vormt de basis in het proces van werkpleklernen (Swager et al., 2015). Het leren op de werkplek zorgt voor mogelijkheden om te participeren in activiteiten, de toegang tot begeleiding, krijgen van instructie en ondersteuning (Sandal et al., 2014). Daarnaast kan het ervoor zorgen dat er andere kennis en vaardigheden worden geleerd die niet makkelijk om school te leren zijn (Bouw et al., 2019). Om ervoor te zorgen dat het leren betekenisvol wordt is het van belang dat het participeren en verwerven van kennis begeleid wordt (Swager et al., 2015; Mikkonen et al., 2017). Deze twee vaardigheden worden gevormd door de interacties die studenten hebben met de praktijk/werkplek en de collega's (Swager et al., 2015). Daarnaast draagt de samenwerking tussen studenten, werkplekken en mbo-scholen bij aan het leren (Mikkonen et al., 2017; Khaled et al., 2021). Het hebben van goed contact tussen het stagebedrijf, school en de student zorgt ervoor dat de tevredenheid van studenten over de begeleiding omhoog gaat (Rijksoverheid, 2023). Wel zitten er verschillen tussen de kennis en vaardigheden die studenten leren op de werkplek en welke zij leren op school (Baartman et al., 2018; Mårtensson, 2022; Schaap et al., 2011). In de omgeving van school leren de studenten onder andere de theorie en reflectievaardigheden (Baartman et al., 2018). Op de werkplek leren studenten beroepsvaardigheden, kennis over de organisatie en werkvaardigheden die horen bij het gekozen beroep (Baartman et al., 2018). Door het leren op de werkplek krijgen studenten kennis die specifiek is voor het werk en het bedrijf waar zij

stage lopen (Messmann & Mulder, 2015). Studenten aanmoedigen om reflectievaardigheden te ontwikkelen op hun handelen en de verschillen in taken tussen de school en de werkplek is belangrijk (Bartman et al., 2018).

Extra ondersteuning

Er kan op veel verschillende gebieden extra ondersteuning plaatsvinden, bijvoorbeeld door problemen met de leerstijl, motivatie, concentratie en sociale participatie (Eimers & Kennis, 2018). Zo kan dat door problemen met de leerstijl, motivatie, concentratie, sociale participatie (Eimers & Kennis, 2018). Een verplichting die het mbo heeft is het beschrijven en kenbaar maken van de ondersteuning die een school biedt. Dit wordt gedaan door middel van een ondersteuningsprofiel. Daarin staat beschreven wat voor basis, wat voor extra ondersteuning geboden wordt (Eimers & Kennis, 2018). Zoals aangegeven in de inleiding zijn de meest voorkomende beperkingen onder studenten gedragsproblemen, zoals ADHD of ASS (De Boer & Pijl, 2014). De gedragsproblemen bij ADHD en ASS uiten zich op verschillende manieren, maar beide stoornissen leiden tot sociale disfunctie (American Psychiatric Association, 2013).

ADHD wordt gekenmerkt door aandachtsproblemen en/of hyperactiviteit en impulsiviteit (American Psychiatric Association, 2013; Monteiro et al., 2022; Barry et al., 2002). Dit kan een negatieve invloed hebben op meerdere gebieden van het individu, waaronder school (American Psychiatric Association, 2013; Monteiro et al., 2022; Barry et al., 2002; Langberg et al., 2011; Martin, 2014; Kent et al., 2011). Het moeilijker vasthouden van aandacht, niet georganiseerd zijn (Kent et al., 2011) en een minder goede focus hebben op de taak, zijn voorbeelden van academische prestaties waar ADHD invloed op heeft (Monteiro et al., 2022). De executieve functies bij mensen met ADHD zijn lager dan wanneer een individu geen ADHD heeft (Martin, 2014). Door meer problemen bij academische taken hebben studenten met ADHD een groter academisch risico (Martin, 2014).

Kenmerken van ASS zijn onder andere tekorten in sociale communicatie en interacties in meerdere contexten (American Psychiatric Association, 2013). Voorbeelden hiervan moeilijkheden in

sociale interacties en communicatie (Munkhaugen et al., 2019; Hsiao et al., 2013; De Boer & Pijl, 2016) en moeilijk aanpassen aan verandering (Hsiao et al., 2013). Deze sociale tekorten hebben ook invloed op de academische prestaties (Hsiao et al., 2013; Estes et al., 2011). Dit kan verklaren waarom studenten met ASS moeite hebben met het begrijpen van instructie en het organiseren, plannen en maken van schoolopdrachten (Cai & Richdale, 2016). Uit onderzoek van Estes et al. (2011) is gebleken dat er een discrepantie is tussen het behaalde niveau en het verwachte niveau op basis van de intellectuele vermogens. Het verbeteren van de sociale vaardigheden kan ervoor zorgen dat de academische prestaties verhoogd worden (Estes et al., 2011).

Uit onderzoek van Catalano et al. (2004) is gebleken dat wanneer studenten de kans krijgen om actief mee te doen en sociale en emotionele vaardigheden in te zetten, hiermee de motivatie en de academische prestaties worden verhoogd. Ook is het vroeg ontdekken van mentale problemen van belang om deze, samen met de academische prestaties, te verbeteren (Levitt et al., 2007).

Differentiatie

Differentiatie wordt gezien in het onderwijs als oplossing voor de verschillen van studenten en hoe je hiermee om kan gaan (Onderwijsraad, 2019). In Nederland wordt er in het stelsel van onderwijs gedifferentieerd naar onderwijssectoren, en binnen onderwijssectoren zijn er schoolsoorten (Onderwijsraad, 2019). In vergelijking met andere onderwijsstelsels, bijvoorbeeld Finland en Duitsland, is de mate van differentiatie hoog in het Nederlandse systeem (Onderwijsraad, 2019).

Het basisschool onderwijs en middelbaar onderwijs gebruiken differentiatie voor taken of doelen en passen hierop de tijd aan die leerlingen hebben voor een taak. Echter ontbreekt consequenties hierin en wordt het meer ingezet als een extra tijdens de uitleg (Smit & Humpert, 2012). Differentiatie binnen klassen wordt als cruciaal gezien omdat hiermee gelijke kansen zijn voor alle studenten (Jager et al., 2022). Zo worden bijvoorbeeld lesmateriaal en opdrachten aangepast aan de verschillende leerkenmerken (Jager et al., 2022). Niet het toepassen van strategieën, maar het

aanpassen van het onderwijs aan de behoeften van alle studenten is belangrijk voor succesvolle differentiatie (Van Geel et al., 2019). Stages, en de beleving daarvan, zijn verschillend voor studenten omdat het geen homogene populatie is (Gamboa et al., 2021). Het is dus belangrijk dat er rekening wordt gehouden met de individuele behoeften van studenten.

Instellingen en opleidingsteams melden dat er meer studenten met een ondersteuningsbehoefte zijn en dat ook de problematiek van de studenten zwaarder is (Eimers & Kennis, 2018). Een reden die hiervoor wordt gegeven is dat voordat passend onderwijs werd ingevoerd, leerlingen die buiten leerlinggebonden financiering indicatie (LGF-indicatie) vielen, maar wel behoefte hadden aan extra ondersteuning, nu door invoering van passend onderwijs hier wel voor in aanmerking komen. Mbo-scholen bepalen nu zelf welke student extra ondersteuning krijgt, waardoor er een toename is in studenten met een ondersteuningsbehoefte (Eimers & Kennis, 2018). Daarnaast ervaren docenten een toename van leerlingen uit het voortgezet speciaal onderwijs of het praktijkonderwijs, maar dit is niet terug te zien in de cijfers. (Eimers & kennis, 2018). Uit onderzoek van Yngve et al. (2019) is gebleken dat onder andere studenten met ADHD een twee keer zo hoge kans op ondersteuning voor behoeften dan studenten zonder een diagnose of een andere diagnose. Uit onderzoek van Deunk et al. (2018) is gebleken dat differentiatie een klein positief effect heeft op de academische prestaties van studenten en vooral wanneer het geïmplementeerd werd in een ondersteunende context, zoals het gebruik van computers.

Cultural historical activity theory

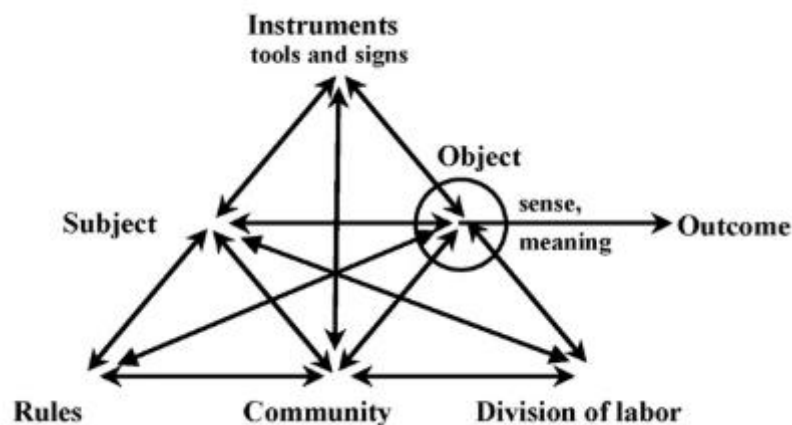
In de meeste theorieën over leren is er een 'leerkracht' die de taak/opdracht beheerst en weet wat er gedaan moet worden. Wanneer er echter een nieuwe taak, informatie of activiteit geleerd moet worden kan er niet iemand zijn die al weet welke stappen er moeten worden ondernomen. Er is geen alwetende/competente leerkracht (Engeström, 2001).

De cultural historical activity theory (CHAT) wordt gebruikt voor het begrijpen en inzicht geven in de praktijk van complexe leeromgeving. In een complexe leeromgeving zijn meerdere

mensen betrokken bij gedeelde activiteiten in een organisatie (Qureshi, 2021). Engeström (2001) suggereert dat leren niet alleen verticaal plaatsvindt, maar dat leren en ontwikkeling ook horizontaal plaatsvindt. In de theorie van expansive learning leert men iets wat er nog niet is. De theorie focust op het leerproces waarin hetgeen wat geleerd moet worden niet een individueel proces is, maar een collectief proces met het netwerk. Het leren vindt plaats in een netwerk waarin iedereen bijdraagt. Figuur 1 (Engeström & Sannino, 2010) laat zien hoe het gehele systeem waarin leren plaatsvindt eruitziet. Een subject verwijst naar een individu of een subgroep, *object* is hetgeen wat je wilt bereiken, de uitkomst. Deze uitkomst wordt bereikt door instrumenten. *Community* is iedere individu en/of subgroep die betrokken is bij de gewenste uitkomst. Het verdelen van het werk vindt horizontaal plaats (de taken) en verticaal (macht en status). *Rules* verwijst naar onder andere impliciete als expliciete regels, waarden en normen die van invloed zijn op het gehele systeem (Engeström & Sannino, 2010).

Er is gekozen voor het gebruik van deze theorie omdat de theorie flexibel is in het aanpassen aan wat de student nodig heeft. Zoals genoemd wordt de uitkomst (*object*) behaald door de instrumenten. In de instrumenten kan een keuze worden gemaakt welke worden ingezet en wanneer het wordt ingezet. Doordat de ondersteuningsbehoefte van het individu (*subject*) anders zijn, en dus waarschijnlijk ook de keuze van de instrumenten, maakt de theorie geschikt voor dit onderzoek. Aan de hand van de hierna beschreven fictieve casus wordt de theorie verder toegelicht. Een student met ASS (*subject*) moet voor de eindopdracht van zijn/haar stage een presentatie geven (*object*). De student moet de presentatie met een voldoende afronden om de stage te halen (*rules*). Als instrument wordt een workshop presentatievaardigheden gegeven en worden er gesprekken gevoerd met de begeleider.

Figuur 1



Noot. Overgenomen uit “Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges”, door Y. Engeström en A. Sannino, 2010, *Educational Research Review*, 5 (1), p. 6.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>

Tegenstellingen in het systeem kunnen zorgen voor instabiliteit. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren wanneer er iets nieuws in het systeem wordt toegevoegd wat botst met wat er daarvoor was. Tegenstellingen kunnen leiden tot conflicten, maar het kan de activiteit ook vernieuwen (Engeström, 2001). Engeström (2001) beargumenteert dat tegenstellingen plaatsvinden doordat het gehele systeem een geschiedenis met zich meebrengt.

Methode

Design

In dit onderzoek is er gebruik gemaakt van een kwalitatieve onderzoeksmethode. De data is verzameld door het gebruik van audiodagboeken die de participanten opstuurden. Het gebruiken van audiodagboeken is een manier om te voorkomen dat gebeurtenissen opeenvolgend verteld worden en hiermee wordt de kans verkleind dat bepaalde gebeurtenissen vergeten worden (Williamson et al., 2015). Daarnaast levert het gebruik van audiodagboeken spontane, gedetailleerde

momentopnamen en ervaringen (Williamson et al., 2015 & Worth, 2009) Er is gekozen voor audiodagboeken omdat de participanten de dagelijkse beleving en interactie op de stageplek kunnen benoemen, waardoor deelname aan het onderzoek laagdrempelig wordt. Er wordt gewerkt vanuit een constructivistische onderzoeksparadigma. Dit houdt in dat kennis tot stand komt door de interactie die de participanten hebben met anderen (Munongi, 2023). Het beeld dat mensen van de wereld hebben wordt beïnvloed door de ervaringen die zij hebben (Matee, et al., 2023). Dit is relevant voor het huidige onderzoek omdat er wordt gekeken naar hoe begeleiders studenten begeleiden met een extra ondersteuningsbehoefte. Deze begeleiding vindt onder andere plaats door de interacties die begeleiders hebben met de studenten.

Steekproef

Voor het onderzoek is er gebruik gemaakt van een selecte steekproef, namelijk een gemakssteekproef. Door een contactpersoon is er makkelijker toegang tot de populatie en is het voor de studenten geografisch ook haalbaar. Dit onderzoek is uitgevoerd bij werkplekbegeleiders van mbo studenten in Groningen en Friesland. De participanten die hebben meegedaan aan het onderzoek zijn de werkplekbegeleiders van de stageplek. In totaal deden er 19 werkplekbegeleiders mee aan het onderzoek. De werkplekbegeleiders zijn werkzaam in verschillende sectoren, namelijk het onderwijs, secretariaat, sociaal werk, zorg, audiovisuele dienstverlening en een leerbedrijf in samenwerking met zowel een mbo-school als een hbo-school. Daarnaast heeft één hbo-student die een eindstage loopt op een werkplek meegedaan aan het onderzoek. Uit de transcripten is naar voren gekomen dat er vijf studenten (n = 5) zijn met een vorm van extra ondersteuning. Dit gaat om de contexten zorg en het leerbedrijf wat een samenwerking heeft met het mbo en hbo.

Concepten en instrumenten

In het onderzoek is er gebruik gemaakt van opnamen. De participanten hebben wekelijks een audiofragment gemaakt waarin zij vertellen over de recente ervaringen gerelateerd aan de werkplekbegeleiding. De meeste participanten stuurden twee keer in de week een audiofragment in. Sommige participanten hebben ervoor gekozen om één keer in de week een fragment in te sturen

omdat dit beter aansloot bij de mogelijkheden die de begeleiders hadden. Eén participant heeft het audiodagboek opgenomen door te videobellen met een student. De vraag die elke keer centraal staat bij het opnemen van het audiodagboek is ‘Vertel ons wat er in de afgelopen dagen is gebeurd wat te maken heeft met stagebegeleiding. Denk aan een situatie die je hebt meegemaakt en die je nog steeds bezighoudt. Leg uit wat er is gebeurd, hoe jij hierop reageerde en wat je ervan mee neemt voor een volgende keer’. De participanten hebben het audiobestand opgenomen via de dictafoon op de mobiele telefoon en verstuurd naar Unishare. Deze opnamen zijn getranscribeerd, gecodeerd en thematisch geanalyseerd. Voor het coderen is het programma Atlas.ti gebruikt. Er is eerst geanalyseerd aan de hand van inductief coderen. De codes die daaruit voortkwamen zijn deductief gecodeerd door het gebruik van de cultural historical activity theory.

Procedure

Een deel van de participanten zijn verworven door contactpersonen van een collega van de onderzoeksbegeleider. Daarnaast is het netwerk van de studenten gebruikt bij het werven van participanten zo is er onder andere een bericht geplaatst op LinkedIn. Nadat participanten interesse toonden in het onderzoek is er via de mail meer informatie gestuurd en is het toestemmingsformulier meegestuurd. Na ontvangst van het ondertekende toestemmingsformulier werd er een intakegesprek ingepland. Het intakegesprek heeft bij enkele participanten online plaatsgevonden, door middel van videobellen. In het intakegesprek is het onderzoek uitgelegd, werd er uitleg gegeven hoe de participanten de bestanden konden opsturen en werden eventuele vragen beantwoord. Participanten stuurden één of twee keer in de week een fragment op waarin de vraag werd beantwoord. Nadat het fragment was geüpload door de participant, werd het beluisterd door de student. Naast een bevestiging dat het fragment is ontvangen werden eventuele onduidelijkheden, vragen of tips voor de volgende keer naar de participant gemaïld. Vervolgens is het fragment getranscribeerd en geplaatst in Google Drive zodat de andere studenten ook toegang hebben tot het transcript. Iedere student heeft zelf de transcripten gecodeerd passend bij de onderzoeksvraag. Er is data verzameld in de periode van 8 maart 2024 tot en met 24 mei 2024. De audiofragmenten zijn letterlijk getranscribeerd. Om de

privacy van de deelnemers te waarborgen zijn er meerdere maatregelen genomen. De audiodagboeken werden geüpload op de unishare link, iedere student heeft een persoonlijk account. De audiofragmenten zijn opgeslagen op de y-schijf van de Rijksuniversiteit Groningen en worden 10 jaar lang bewaard op de beveiligde server. Alleen de studenten en de begeleider van het onderzoek hebben/hadden toegang tot de Google Drive map. Het transcriberen van de transcripten vond plaats in de beveiligde omgeving van de Rijksuniversiteit Groningen, namelijk University workplace (UWP). De namen van begeleiders en eventueel genoemde namen van studenten zijn vervangen voor pseudoniemen. De data met persoonsgegevens en zonder de pseudoniemen worden verwijderd voor het eind van juli 2024. Deelname aan het onderzoek was vrijwillig en deelnemers konden op elk moment tijdens het onderzoek besluiten om niet meer mee te doen. Het onderzoek is goedgekeurd door de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen.

Analyseplan

De software die is gebruikt voor het coderen is het programma Atlas.ti. De data is deductief gecodeerd op basis van de gekozen theorie, cultural historical activity theory. Bij het coderen zijn vier hoofdcodes gebruikt, namelijk subject, instrument, rules en object. Vervolgens is er gewerkt met subcodes die zijn onderverdeeld bij elke hoofdcode. De subcodes perceptie begeleider, houding, persoonlijke situatie, eigenschappen (student) en reflectie begeleider zijn toegewezen aan de hoofdcode subject. De subcodes gesprek, helpen planning, prioriteiten verleggen en complimenteren zijn toegewezen aan de hoofdcode instrument. De subcodes expliciete regels, impliciete regels, collega's normen & waarden zijn toegewezen aan de hoofdcode rules. Ten slotte zijn de subcodes stage voldoende afronden, examens, beter beeld van zichzelf en stageopdracht toegewezen aan de hoofdcode object.

Resultaten

De data wordt gepresenteerd aan de hand van de cultural historical activity theorie en de hoofdconcepten en subconcepten die daaruit zijn ontstaan. Allereerst worden de resultaten passend bij het hoofdconcept subject en de bijbehorende subconcepten ondersteuningsbehoefte, perceptie, houding, eigenschappen en reflectie begeleider. Daarna volgt het hoofdconcept instrument met daarbij gesprek, helpen bij de planning, prioriteiten verleggen en complimenteren. De subconcepten bij rules zijn expliciete regels, normen, collega's, waarden en impliciete regels. Ten slotte volgt het laatste hoofdconcept object waar de subconcepten stage voldoende afronden, examens, stageopdrachten en een beter beeld van zichzelf ondervallen. Uit de transcripten is naar voren gekomen dat er vijf studenten (n = 5) zijn met een vorm van extra ondersteuningsbehoefte.

Subject

Er zijn diverse ondersteuningsbehoefte die worden genoemd door de begeleiders. Twee studenten hebben ADHD, één student heeft ASS, één student heeft psychische klachten en de andere student heeft problemen thuis. Het hebben van een extra ondersteuningsbehoefte heeft invloed op het doorlopen van de stage. Zo wordt er genoemd door begeleider Hanna:

'[...] Ja [de] stempel van ik heb autisme heeft wel heel erg op haar, ja heel erg op haar gedrukt, heeft haar ook best wel onzeker gemaakt lijkt het.'

Wat uit bovenstaand citaat ook duidelijk wordt is dat de perceptie van een begeleider van de student ook van invloed is op de context waarin de stage wordt gelopen. Begeleiders hebben zelf een beeld van de student wat invloed heeft op de omgang met de studenten. Zo zegt begeleider Roel over het aanspreken van een student met ADHD die vaak te laat kwam het volgende:

"Ik was zelf een beetje zoekende in [dat ik merk dat ik] zwart-wit ga denken van of ik moet een vriendelijke benadering hebben of een strakke en zakelijke benadering. Alleen die twee dingen kunnen ook prima naast elkaar bestaan."

Ook de houding die een student heeft ten aanzien van de stage is van invloed op het contact tussen de werkplekbegeleider en de student. Daarnaast heeft de houding van de student ook invloed

op de perceptie van de begeleider. Zo wordt er in onderstaand citaat van begeleider Betty benoemd wat haar reactie was op het niet komen opdagen van de student bij de stage en de daarover gemaakte afspraken:

“Student heeft zich niet aan de afspraak gehouden en mij een mail gestuurd met: ‘Ik heb vakantie tot 10 mei’. Ik heb nu een afspraak gemaakt met haar coach en met haar voor een gesprek, want dit voelt niet oké.”

Daarnaast hebben eigenschappen van studenten invloed op de begeleiding. Dit kan te maken hebben met de eigenschappen die horen bij de extra ondersteuningsbehoefte, zoals moeite hebben met plannen, wat een kenmerk van ADHD is. Tegelijkertijd spelen eigenschappen die los staan van de extra ondersteuningsbehoefte ook een rol. Zo is in het onderstaande citaat van begeleider Wendy de aanleiding voor het voeren van een gesprek dat de rapportering en verslaglegging van de student niet goed was:

“(…) Tijdens dat gesprek was ze heel emotioneel en vertelt ze ook dat ze ADHD heeft. Wat [als gevolg heeft dat] ze moeilijk kan plannen en ze [het] in een keer niet meer kan overzien. Dan eigenlijk aan de bel moet trekken, maar dat vervolgens niet doet.”

Ten slotte komt het reflecteren van de begeleiders ook een enkele keer naar voren. Begeleider Wendy vraagt zichzelf af, nadat de student heel lang in de geleide fase is geweest, of de stap naar de begeleidingsfase wel een goede keuze was op dat moment:

“(…) Heb ik nog een gesprek met [de student] aangevraagd ook in samenwerking met onze leidinggevende om een te kijken [wat wij] van haar kunnen verwachten. Kunnen wij dit van haar vragen? [Is] het ergens misgegaan [in] de begeleiding? [Of] ten aanzien van haar stage? Hebben we nu teveel gevraagd? Hebben we niet te snel gehandeld? Dit waren allemaal vragen die mij bezighielden.”

Uit bovenstaande fragmenten komt naar voren dat naast de extra ondersteuningsbehoefte die een student heeft ook andere factoren een invloed hebben op de begeleiding. De houding en

eigenschappen van de student en de perceptie en reflectie van de begeleiding beïnvloeden de begeleiding.

Instrument

Er zijn vier instrumenten (tools) die de begeleiders gebruiken tijdens het begeleiden van de studenten. Het meest voorkomende hierbij is het voeren van een gesprek. Dit kan een gesprek zijn met als onderwerp de persoonlijke situatie, zoals wordt genoemd door begeleider Tom:

“(...) dus daar hebben we gewoon heel erg in detail naar geluisterd [dingen die speelde in de persoonlijke situatie van de student], van wat is [er] dan aan de hand en je kunt het gewoon vertellen, we houden het gewoon onder ons (...).”

Daarnaast kan het gesprek ook gaan over hoe de student het op stage doet. Dit zie je terug bij begeleider Hanna:

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

Wat begeleiders ook doen is het helpen bij de planning van de studenten. Het helpen van de planning is niet alleen specifiek voor de studenten met ADHD. Zo wordt er door begeleider Tom genoemd:

“(...) Maar hij vindt het heel moeilijk om dat [de examens] in te plannen. Hij heeft geen systeem echt daarvoor dus dat heb ik hem nu aangeleverd (...).”

Daarnaast worden door de begeleiders ook de prioriteiten verschoven van moeilijkere taken waar je meer over na moet denken, naar wat makkelijker taken die de student kan uitvoeren. Daar wordt het volgende over gezegd in het transcript van begeleider Tom:

“(...) Hij is daardoor iets minder bezig met zijn smart doelen, denk ik, want ja dat zijn ook weer belastende zaken (...) dus ik hoe een beetje afstand. Ik zeg: ‘Nou ja, als je [je] gewoon even focust op wat taken uitvoeren, misschien is dat op dit moment wel fijn’. (...) [dus daar probeer ik iets milder in te zijn].”

Ten slotte wordt er een aantal keer genoemd dat begeleiders complimenten gebruiken om de student te motiveren. Zo zegt begeleider Roel hierover:

“Hij heeft alle examens die [hij] nog af moet maken [ook] in de gezamenlijke agenda gezet, dus ik zei nou dat gaat dus wel super goed dus zet die lijn vooral ook door. Dus ja, [van het] complimentje knapte [hij] ook wel zichtbaar [weer wat van op].”

Uit de data komt naar voren dat het voeren van een gesprek het meeste van alle instrumenten wordt ingezet door de begeleiders. Dit kan een gesprek zijn over de persoonlijke situatie van de student, maar ook over de prestaties op stage. Daarnaast komt het helpen met de planning veel terug in de data, los van de ondersteuningsbehoefte die de studenten hebben.

Rules

Er zijn expliciete regels waar studenten zich aan moeten houden. Dit is onder andere belangrijk voor het behalen van hun examens en opdrachten. Onderstaand citaat van Tom gaat over de keuze die de begeleider, in overeenstemming met de student, heeft gemaakt om eerst te focussen op andere taken die wat minder belastend zijn voor de mentale gezondheid van de student. Tegelijkertijd wordt er benadrukt door de student dat het belangrijk is dat taken wel uitgevoerd worden voor het einde van de stage:

“Blijft wel belangrijk dat [hij] dus zijn examens haalt hè, hij moet bepaalde taken uitvoeren [en] werkprocessen aantonen (...).”

Roel zegt in onderstaand citaat het volgende over een student die meerdere keren te laat is gekomen. De begeleider is in gesprek gegaan en heeft geholpen met de planning en daarover een compliment gegeven. Daarna herhaald de begeleider de expliciete regels die gelden:

“(...) Alleen tegelijkertijd moet ik natuurlijk ook, nou ja, zakelijk en streng zijn van uhm dit accepteren wij niet en ja mocht dat vaker voorkomen [te veel te laat komen] dan kan het op [zijn] allereerste wel einde stage zijn (...).”

Wat ook in bovenstaand fragment terugkomt is dat bepaalde normen ook een rol spelen in de begeleiding. Zo is er in het fragment terug te lezen dat er gedragsregels zijn waar de student zich aan moet houden, zoals het op tijd komen van de stage.

Daarnaast hebben andere collega's, buiten de werkplekbegeleider om, ook invloed op de begeleiding. Zo wordt er genoemd dat andere collega's de studenten ook aanspreken op het gedrag. Zo geeft werkplekbegeleider Roel aan:

“Deze student die is een paar keer te laat gekomen. Die [is] meerdere malen door een collega van mij [er op] geattendeerd dat [hij] niet te laat moet komen.”

Daarnaast kiezen sommige begeleider ervoor om er een andere collega bij te betrekken wanneer er een gesprek moet worden gevoerd met de student. In onderstaand citaat gaat het over een situatie waarin de student een passieve houding heeft. De begeleider en collega vragen zich af of dit door de psychische klachten komt, ook al lijkt daar een verbetering in te zijn, of dat het de houding van de student is. Zo wordt er gezegd door Hanna, collega van Tom:

“(…) in sommige gevallen [doen] we even met zijn tweeën zo’n coachgesprek. (…) Om ook, nou ja, een beetje samen goed te kunnen luisteren van wat wordt er nou eigenlijk gezegd en met zijn tweeën kun je soms ook iets beter dingen teruggeven[.] En ik merk aan omdat hij dan niet mijn eigen coach student is, ik het iets makkelijker vind om, nou ja gewoon iets strenger te zijn of iets duidelijker te zijn, in de zin van als je stage zo doorgaat of je dit gedrag laat zien dan kan dat niet op een voldoende uitkomen. Dus voor mij [is het] makkelijker dan dat het mijn eigen coach student is.”

Wat ook in de transcripten terugkomt zijn de waarden van de begeleiders. In het fragment van Hanna gaat het over een situatie van een student met mentale problemen en de begeleider geeft aan dat er hulp moet komen. Er mag worden aangenomen dat veel begeleiders de waarden toewijding en zorgzaamheid hebben, gezien zij studenten begeleiding die (mogelijk) extra ondersteuningsbehoefte hebben. De waarden toewijding, zorgzaamheid en eerlijkheid zijn te herkennen in onderstaande quote.

“Ik zei nou het [is] voor ons duidelijk dat het niet niks is, dus het uhm we gaan wel school op de hoogte brengen van dat er iets speelt bij jou. Dat doen we natuurlijk wel in overeenstemming met jou en dat het transparant gebeurt, dus we nemen je in alle mails mee.”

Er zijn ook impliciete regels die een rol spelen, bijvoorbeeld bij het maken van opdrachten. In onderstaand fragment van begeleider Wendy moest de student bepaalde verslagen maken. De begeleider gaf hier feedback bij met tips waar de student vooraf waarschijnlijk zich niet bewust van was. Er zijn dus impliciete regels betrokken bij het maken van opdrachten.

“Ik heb daar een aantal aantekeningen bij gemaakt en gezegd nou ‘Als je dit nou zo aanpakt. Misschien hé is het dan wat meer niveau 4 waardig verslag.’”

Het blijft dus belangrijk voor de studenten, ondanks de ondersteuningsbehoefte, dat deadlines gehaald worden. Naast expliciete regels zijn er ook impliciete regels waar een student zich niet of minder bewust van is. Daarnaast worden de studenten aangesproken op hun gedrag door de begeleiders, maar ook door andere collega's. De waarden die veel begeleiders waarschijnlijk hebben, zoals zorgzaamheid en toewijding, is impliciet te lezen. Ten slotte zijn er ook normen waar studenten zich aan moeten houden, zoals het op tijd komen.

Object

De uitkomsten bij de studenten heeft in de meeste gevallen te maken met de afronding van de stage. Dit is terug te lezen in het transcript van begeleider Betty. Dit gaat over een student met een slechte thuissituatie en waar afspraken mee zijn gemaakt:

“(...) En dan hopen wij dat zij met een voldoende de stage afrondt.”

Ook is terug te lezen dat het maken van een examen een vereiste is om de stage te behalen. Zo wordt door begeleider Tom genoemd dat de student nog leerdoelen moet opstellen voor het laatste gedeelte van de stage. Mede op het leerdoel wordt de student beoordeeld:

“Ik merk bij hem dat hij [ook] wel heel erg bezig is met examens die hij moet inleveren, dat zijn gewoon vereisten en examens bij de stage die moeten ze helemaal alleen doen.”

Daarnaast zijn er bepaalde stage opdrachten die de studenten moeten maken. In het gegeven voorbeeld moet de student bepaalde opdrachten maken als eis voor het voltooien van het eindexamen. Zo zegt begeleider Wendy hierover:

“Toen kwam ze nog met een vraag dat zij nog een opdracht moest maken over het versterken van netwerken en participatie.”

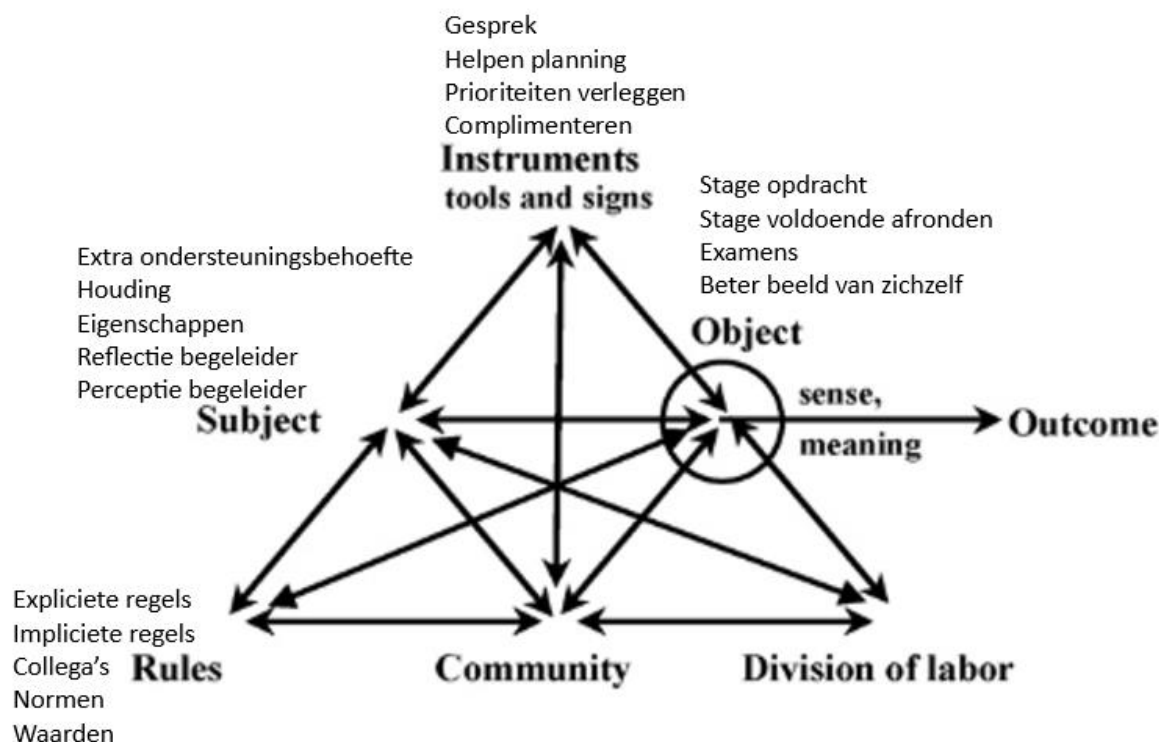
Ten slotte wordt er ook nog genoemd dat de studenten een beter beeld van zichzelf krijgen door de stage. De student die werkplekbegeleider Hanna begeleidt komt fysiek kwetsbaar over, gebruikt een zachte stem in gesprekken en heeft weinig zelfvertrouwen. De begeleider heeft het idee dat de diagnose ASS de student onzeker heeft gemaakt. Tijdens de stage hebben zij gesprekken gehad over waar de student goed in is en wat minder sterke punten zijn:

“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 dingen die, ja, waar ik niet heel sterk in ben, maar dit zijn de dingen die ik wel heel goed kan, [waar ik zelf] in uitblink en daar zou ik echt heel goed iets mee kunnen doen.”

Wat het vaakst wordt genoemd is het halen van bepaalde vereisten om de stage met een voldoende af te kunnen ronden. Dit kunnen opdrachten en examens zijn die op de werkplek worden uitgevoerd, maar ook het duidelijk krijgen waar de kwaliteiten van de student liggen wordt genoemd.

Discussie (inclusief conclusie)

Figuur 2



Noot. Aangepast overgenomen van "Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges" door Y. Engeström en A. Sannino, 2010, *Educational Research Review*, 5 (1), p. 6.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>

De onderzoeksvraag die centraal staat is: "Hoe begeleiden werkplekbegeleiders mbo studenten met extra ondersteuningsbehoeften?". In figuur 2 (Engeström & Sannino, 2010, p. 6) zijn de resultaten weergegeven die uit de data naar voren zijn gekomen. Alleen de gebruikte hoofdcodes en subcodes zijn weergegeven in de figuur. Wat het meest voorkomende instrument is die begeleiders inzetten is het voeren van een gesprek. Dit instrument wordt gebruikt in verschillende situaties en heeft niet elke keer hetzelfde doel. Zo wordt het voeren van een gesprek ingezet bij een student waar de begeleider moeite heeft met het contact maken en de student niet naar stage komt. Het doel is dan om meer duidelijkheid te krijgen over de persoonlijke situatie van de student en te kijken waarom de student niet naar stage komt. Daarnaast kan een gesprek als doel hebben om directe instructie te geven aan de student, bijvoorbeeld om een student erop te wijzen dat er

bepaalde opdrachten gemaakt moeten worden voor het behalen van de stage. Een gesprek kan ook worden gebruikt om de student te complimenteren. Door juist te benoemen welke kwaliteiten de student heeft en wat er goed gaat tijdens de stage gaat het zelfvertrouwen van de student omhoog. Reflectie op de begeleiding en het functioneren van de student op de werkplek komt ook terug. Het voeren van een gesprek wordt gebruikt als moment om te kijken hoe de student ervoor staat, wat de verwachtingen zijn of om te kijken hoe de student zich voelt. Daarnaast gebruiken begeleiders het voeren van een gesprek wanneer de student zich niet aan de regels en normen houdt. De consequenties worden dan benoemd wanneer de student het gedrag niet aanpast. Andere collega's kunnen ook bij gesprekken worden betrokken. Zij kunnen objectiever en strenger naar de situatie kijken dan de betrokkenen. Tegelijkertijd komt het ook voor dat een student hulp krijgt bij het verbeteren van het gedrag, door bijvoorbeeld te helpen met de planning. Begeleiders helpen veel met het maken van de planning, onder andere om ervoor te zorgen dat bepaalde opdrachten die voor examens gemaakt moeten worden duidelijk zijn. Doordat er veel aandacht en hulp is van de begeleiders bij het maken van de planning en het organiseren van taken kan er geconcludeerd worden dat begeleiders op dat gebied rekening houden met de extra ondersteuningsbehoefte.

Er kan niet altijd rekening gehouden worden met de behoeften van de student omdat er expliciete regels zijn die voor alle studenten gelden. Zo moeten ook studenten met een ondersteuningsbehoefte bepaalde examens en stage opdrachten maken om de stage met een voldoende af te ronden. Daarnaast zijn er regels waar de student zich niet van bewust is, zoals de opmaak van een verslag wat de student moet maken. Door de ondersteuningbehoefte van de studenten liggen bepaalde banen minder voor de hand, maar er wordt wel benadrukt door begeleiders wat de krachten en kwaliteiten zijn van de student. De perceptie van de begeleider verandert wanneer zij weten dat de student een extra ondersteuningsbehoefte heeft. De begeleiders tonen meer begrip wanneer zij weten wat er privé speelt voor de student. Begeleiders zijn dan sneller geneigd om hulp te bieden aan de student. Ook eigenschappen en de houding van de student hebben invloed op de werkplekbegeleiding. Dit geldt zowel voor eigenschappen die horen bij de extra

ondersteuningsbehoefte, als voor eigenschappen die daar los van staan. Als een student niet meldt wanneer hij/zij moeite heeft met bepaalde taken door de behoefte aan ondersteuning, maar dit niet meldt, kunnen begeleiders ook niet de juiste hulp bieden. Ten slotte hebben de normen en waarden van de werkplekbegeleiders, zoals toewijding en zorgzaamheid, invloed op de begeleiding.

Shifrin et al. (2010) heeft de problemen onderzocht die Amerikaanse studenten met ADHD ervaren op het werk naast hun studie. Hieruit komt naar voren dat zij het meeste moeite hebben met het managen van hun dagelijkse verantwoordelijkheden, tijd en deadlines. Dit komt overeen met de resultaten uit het huidige onderzoek omdat de meeste begeleiders helpen bij het maken van een planning. Daarnaast gaan de begeleiders ook veel met studenten in gesprek over wat er van hen verwacht wordt en wat er gebeurt moet worden voor de deadlines. Wat veel terugkomt in het huidige onderzoek is dat er geregeld gesprekken en overlegmomenten zijn tussen begeleider en student, eventueel met een andere collega erbij. Het onderzoek van Fischer en Kilpatrick (2023) onderschrijft het belang van duidelijke communicatie, informatie, plannen en instructies bij studenten met een beperking. In het onderzoek van Takashi et al. (2018) komt naar voren dat het organiseren van een begeleide stage studenten kan helpen met de motivatie, zelfvertrouwen, sociale- en communicatievaardigheden, organisatie vaardigen en het managen van tijd. Er werd door Takashi et al. (2018) een project opgezet om studenten met een extra ondersteuningsbehoefte de mogelijkheid te geven om een stage te gaan lopen in betá/techniek gerelateerde banen of onderzoeksstages (Takahashi et al., 2018). In dit onderzoek zijn er vergelijkbare resultaten gevonden. Het onderzoek onderstreept ook het belang van het verhogen van zelfvertrouwen en sociale- en communicatievaardigheden. Ook het goed plannen van je tijd komt naar voren in de resultaten van het huidige onderzoek.

Een beperking van het onderzoek is dat er weinig respondenten zijn. In totaal waren er 19 deelnemers aan het onderzoek. Uit de transcripten bleek dat er vijf begeleiders zijn die studenten begeleiden met een vorm van extra ondersteuning. Het is hierdoor niet duidelijk of begeleiders ook

andere instrumenten inzetten. Daarnaast kunnen de instrumenten die wel uit de data kwamen anders ingezet worden door begeleiders. Door het lage aantal werkplekbegeleiders is het lastig om uitspraken te doen over de groep studenten met een extra ondersteuning. Aan de andere kant is het opmerkelijk dat er in de deelnemersgroep in verhouding veel studenten zijn met een extra ondersteuning. Hier is van tevoren niet naar gezocht met het werven van deelnemers. Een verklaring hiervoor kan zijn dat studenten met een extra ondersteuning veel voorkomen op werkplekken. Het is wellicht interessant om dit gegeven verder uit te zoeken in een grotere steekproef om erachter te komen wat de prevalentie van studenten die extra ondersteuning ontvangen is en of deze dan nog steeds zo groot is als in het huidige onderzoek.

Vanwege ethische overwegingen, studenten kunnen nog minderjarig zijn, is besloten om alleen begeleiders deel te laten nemen aan het onderzoek. Wat duidelijk is geworden uit het onderzoek is welke instrumenten begeleiders gebruiken bij de studenten. Het alleen includeren van begeleiders heeft gevolg dat het niet duidelijk is of de geboden begeleiding en ondersteuning aansluit bij de individuele behoeften van de student. Daarnaast kan er niet opgemaakt worden uit de data of de begeleiding en ondersteuning van goede kwaliteit was.

Een nadeel van de gebruikte methode, audiodagboeken, is dat potentiële deelnemers het niet eens waren met de gebruikte methode en daarom niet mee wilden doen aan het onderzoek. Meerdere begeleiders wilden niet meedoen aan het onderzoek door de gekozen methode. Zo kwam terug dat het te veel tijd zou gaan kosten om één of twee keer in de week een fragment te maken en te versturen. Daarnaast vonden sommige begeleiders dit niet de juiste methode om inzicht te krijgen in de begeleiding. Zo werd er genoemd dat het afnemen van een interview of meekijken hoe het erin de praktijk aan toe gaat een betere manier zou zijn. Wat een voordeel is van de methode is dat deelnemers het op kunnen nemen wanneer het uitkomt, de reflecties recent zijn en dat het een makkelijke methode is om mee te werken. Immers heeft (bijna) iedereen de mogelijkheid om het audiodagboek op te nemen via de mobiele telefoon.

Uit de data komen er implicaties naar voren die in de praktijk kunnen worden ingezet. Het is belangrijk dat de begeleider op de hoogte is van een extra ondersteuningsbehoefte van de student. Aan de hand van de specifieke behoeften kan er gekeken worden naar mogelijke ondersteuning die de begeleider kan bieden. Een belangrijk instrument hierbij is het voeren van gesprekken. Dit zijn zowel gesprekken over de vorderingen op stage, als gesprekken over mogelijke dingen in de privé situatie van de student die een invloed kan hebben. Wat naar voren komt is dat ondanks de duidelijke eisen van een stage, het belangrijk is dat er aanpassingen mogelijk zijn in het proces van de student.

Er is meer onderzoek nodig om een duidelijk beeld te krijgen op wat voor manier werkplekbegeleiders studenten met een extra ondersteuningsbehoefte begeleiden. Begeleiders kunnen de instrumenten die naar voren komen in dit onderzoek ook anders inzetten. Daarnaast kunnen er ook nog andere instrumenten zijn die begeleiders gebruiken. Ook is het van belang dat er meer onderzoek wordt gedaan naar de ervaringen die de studenten hebben met de instrumenten van de begeleiders. Het is nu nog onduidelijk of de begeleiding voor de studenten werkt en of dit voldoet aan de behoeften van de studenten. Ondanks de limieten van het onderzoek heeft het bijgedragen aan het vergroten van de kennis over de onderwerpen werkplekbegeleiding in het mbo en studenten met een extra ondersteuningsbehoefte.

Referentielijst

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (vijfde editie). Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013
- Baartman, L.K.J., Kilbrink, N., & De Bruijn, E. (2018). VET students' integration of knowledge engaged with in schoolbased and workplace-based learning environments in the Netherlands. *Journal of Education and Work*, 31 (2), 204-217. <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1433821>
- Barry, T.D., Lyman, R.D., & Klinger, L.G. (2002). Academic Underachievement and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: The Negative Impact of Symptom Severity on School Performance. *Journal of School Psychology*, 40 (3), 259-283. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00100-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00100-0)
- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work – A literature review. *Educational Research Review*, 26, 1-15 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>
- Cai, R.Y., & Richdale, A.L. (2016). Educational Experiences and Needs of Higher Education Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 46 (1), 31-41. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2535-1>
- Catalano, R.F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B., & Hawkins, D.J. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74 (7), 252-261. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>
- Chen, T., Shen, C., & Gosling, M. (2018). Does employability increase with internship satisfaction? Enhanced employability and internship satisfaction in a hospitality program. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 22, 88-99. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2018.04.001>
- De Boer, A., & Pijl, S.J. (2016). The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *The journal of Educational Research*, 109 (3), 325-332. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.958812>
- De Boer, A., & Kuijper, S. (2021). Students' voices about the extra educational support they receive in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (4), 625-641. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790884>
- Deunk, M.I., Smale-Jacobse, A.E., De Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R.J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Eimers, T., & Kennis, R. (2018). *Evaluatie passend onderwijs Sectorrapport mbo* (Nr. 40515750). KBA Nijmegen. <https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2018/06/40.-Evaluatie-passend-onderwijs-Sectorrapport-mbo.pdf>
- Eimers, T., Leest, B., Jenniskens, T., & Beurskens, K. (2020). *Studeren met psychische problemen in het mbo: Een verkennend onderzoek* (Nr. 2019971). KBA Nijmegen. Geraadpleegd op 11 februari 2024, van <https://www.kbanijmegen.nl/doc/pdf/Studeren-met-psychische-problemen-in-het-mbo.pdf>

- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14* (1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review, 5* (1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>.
- Estes, A.M., Rivera, V., Bryan, M., Cali, P., & Dawson, G. (2011). Discrepancies Between Academic Achievement and Intellectual Ability in Higher-Functioning School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 41*(8), 1044-1052. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-010-1127-3>
- Fischer, S., & Kilpatrick, S. (2023). Vocational education and training (VET) career pathways for school students living with disability: Working with employers. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability, 14* (2), 87-103. <http://dx.doi.org/10.21153/jtlge2023vol14no2art1797>
- Gamboa, V., Paixão, M.P., Da Silva, J.T., & Taveira, M. do C. (2021). Career Goals and Internship Quality Among VET Students. *Journal of Career Development, 48* (6), 910-925. <https://doi.org/10.1177/0894845320902269>
- Hsiao, M.N., Tseng, W.L., Huang, H.Y., & Gau, S.S. (2013). Effects of autistic traits on social and school adjustment in children and adolescents: the moderating roles of age and gender. *Research in Developmental Disabilities, 34* (1), 254-265. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.08.001>
- Iwacewicz-Orlowska, A. (2022). The Role of International Internships in the Vocational Education of Technical Secondary School Students. *Economic and Regional Studies, 15* (4), 548-661. <https://doi.org/10.2478/ers-2022-0037>
- Jager, L., Denessen, E., Cillessen, A., & Meijer, P.C. (2022). Capturing instructional differentiation in educational research: investigating opportunities and challenged. *Educational Research, 64* (2), 224-241. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2063751>
- Kent, K.M., Pelham, W.E., Molina, B.S.G., Sibley, M.H., Waschbusch, D.A., Yu, J., Gnagy, E.M., Biswas., Babinski, D.E., & Karch, K.M. (2011). The academisch experience of male high school students with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39* (3), 451-462. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9472-4>
- Khaled, A., Mazereeuw, M., & Bouwmans, M. (2021). *Pedagogic strategies at the boundary of school and work* (1ste editie). Routledge.
- Langberg, J.M., Molina, B.S., Arnold, L.E., Epstein, J.N., Altaye, M., Hinshaw, S.P., Swanson, J.M., Wigal, T., & Hechtman, L. (2011). Patterns and predictors of adolescent academic achievement and performance in a sample of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40* (4), 519-531. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.581620>
- Levitt, J.M., Saka, N., Romanelli, L.H., & Hoagwood, K. (2007). Early identification of mental health problems in schools: The status of instrumentation. *Journal of School Psychology, 45*(2), 163-191. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.005>

- Mårtensson, Å. (2022). Creating continuity between school and workplace: VET teachers' in-school work to overcome boundaries. *Journal of Vocational Education & Training*, 74 (4), 682-700. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1829009>
- Martin, A.J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *The British Journal of Education Psychology*, 84 (1), 86-107. <https://doi.org/10.1111/bjep.12007>
- Matee, G.L., Motlohi, N., & Nkiwane, P. (2023). Emerging perspectives and challenges for virtual collaborative learning in an institution of higher education: a case of Lesotho. *Interactive Technology and Smart Education*, 20 (1), 73-88. <https://doi.org/10.1108/ITSE-06-2021-0110>
- Mayombe, C. (2024). Promoting youths' skills acquisition through experiential learning theory in vocational education and training in South Africa. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 14 (1), 130-145. <http://dx.doi.org/10.1108/HESWBL-10-2022-0216>
- Messmann, G., & Mulder, R.H. (2015). Conditions for apprentices' learning activities at work. *Journal of Vocational Education & Training*, 67 (4), 578-596. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1094745>
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9 (9). <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>
- Monteiro, E., Donham, A., & Klaib, M. (2022). Teacher characteristics and ADHD intervention outcomes in schools. *Educational Research*, 64 (3), 257-276. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2087711>
- Munkhaugen, E.K., Torske, T., Gjevik, E., Nærland, T., Pripp, A.H., & Diseth, T.H. (2019). Individual characteristics of students with autism spectrum disorders and school refusal behavior. *Autism: the international journal of research and practice*, 23 (2), 413-423. <https://doi.org/10.1177/1362361317748619>
- Munongi, L. (2023). Townships' High School Learners' Views on the Implementation of the Right to Education: A Social Justice Perspective. *Athens Journal of Education*, 10 (1), 153-172. <https://doi.org/10.30958/aje.10-1-9>
- Onderwijsraad (2019). *Doorgesloten differentiatie in het onderwijsstelsel*. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/jaarverslagen/jaarverslag-2019/04/02/jaarverslag-2019>
- Poortman, C.L., Illeris, K., & Nieuwenhuis, L. (2011). Apprenticeship: from learning theory to practice. *Journal of Vocational Education & Training*, 63 (3), 267-287. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.560392>
- Qureshi, S.P. (2021). Cultural Historical Activity Theory for Studying Practice-Based Learning and Change in Medical Education. *Advances in Medical Education and Practice*, 12 (??), 923-935. <https://doi.org/10.2147/amep.s313250>
- Riesen, T., Trainor, A.A., Traxler, R.E., Padia, L.B., & Remund, C. (2022). Understanding Internships for Transition-Age Students With Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 54 (4), 286-294. <https://doi.org/10.1177/00400599211018835>

- Rijksoverheid. (2023). *De Staat van het Onderwijs*. Inspectie van het Onderwijs.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2023/05/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2023>
- Rijksoverheid. (2023). *Stagepact MBO 2023-2027*.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2023/02/14/stagepact-mbo>
- Rintala, H., & Nokelainen, P. (2020). Vocational Education and Learners' Experienced Workplace Curriculum. *Vocations and Learning*, 13, 113-130.
<https://doi.org/10.1007/s12186-019-09229-w>
- Sandal, A.K., Smith, K., & Wangensteen, R. (2014). Vocational Students Experiences with Assessment in Workplace Learning. *Vocations and Learning*, 7 (2), 241-261.
<http://dx.doi.org/10.1007/s12186-014-9114-z>
- Schaap, H., Baartman, L.K.J., & De Bruijn, E. (2012). Students' Learning Processes during School-Based Learning and Workplace Learning in Vocational Education: A Review. *Vocations and Learning*, 5 (2), 99-117. <http://dx.doi.org/10.1007/s12186-011-9069-2>
- Shifrin, J.G., Proctor, B.E., & Prevatt, F.F. (2010). Work Performance Differences Between College Students With and Without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 13(5), 489-496.
<https://doi.org/10.1177/1087054709332376>
- Swager, R., Klarus, R., Van Merriënboer, 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. <http://dx.doi.org/10.1108/EJTD-01-2015-0002>
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28 (8), 1152-1162. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003>
- Takahashi, K., Uyehara, L., Park, H.J., Roberts, K., & Stodden R. (2018). Internship to Improve Postsecondary Persistence for Students with Disabilities in the STEM Pipeline (Practice Brief). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(2), 179-185.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1192073>
- Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., Van Merriënboer, J., & Visscher, A.J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30 (1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>
- Williamson, I., Leeming, D., Lytte, S., & Johnson, S. (2015). Evaluating the audio-diary method in qualitative research. *Qualitative Research Journal*, 15 (1), 20-34.
<http://dx.doi.org/10.1108/QRJ-04-2014-0014>
- Worth, N. (2009). Making Use of Audio Diaries in Research with Young People: Examining Narrative, Participation and Audience. *Sociological Research Online*, 14 (4), 77-87.
<https://doi.org/10.5153/sro.1967>
- Yngve, M., Lidström, H., Ekbladh, E., & Hemmingsson, H. (2019). Which Students Need Accommodations the Most, and to What Extent Are Their Needs Met by Regular Upper Secondary School? A Cross-Sectional Study among Students with Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education*, 34 (3), 327-341.
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2018.1501966>

Bijlagen

Codeboom

